

Université de Montréal

Le climat social des écoles secondaires, les problèmes de comportement en classe
et les comportements antisociaux

Par
Line LeBlanc

Programme de sciences humaines appliquées
Faculté des études supérieures

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences humaines appliquées

1^{er} mars 2004

© Line LeBlanc, 2004



Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Le climat social des écoles secondaires, les problèmes de comportement en classe
et les comportements antisociaux

Présentée par :
Line LeBlanc

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ président-rapporteur
Jean-François Saucier, MD

_____ directeur de recherche
Richard E. Tremblay, Ph.D

_____ membre du jury
Michel Claes, Ph.D

_____ examinateur externe
Uberto Gatti, Ph.D

_____ représentant du doyen de la FES

Thèse acceptée le : _____

Sommaire

La présente thèse porte sur le climat social des écoles secondaires et son impact les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux des adolescents. Une approche longitudinale à multiples niveaux a été utilisée pour savoir dans quelle mesure 1) les caractéristiques socio-démographiques des enseignants et des écoles secondaires prédisent la qualité du climat social; 2) le climat social de l'école est associé à la perception des enseignants à l'égard des problèmes de comportement en classe, en contrôlant pour les élèves desservis par l'école qui sont aux prises avec des trajectoires développementales de comportements disruptifs; 3) le climat social est associé aux comportements antisociaux avec et sans violence rapportés par les élèves, en contrôlant pour les facteurs de risque individuels et familiaux.

Les résultats obtenus confirment que 1) la perception des enseignants à l'égard de la qualité du climat social varie selon leurs caractéristiques individuelles et la localisation géographique de l'école; 2) les enseignants rapportent moins de problèmes de comportement en classe dans les écoles secondaires où la pression académique est valorisée par le personnel enseignant; 3) les élèves rapportent moins de comportements antisociaux violents et non violents dans les écoles secondaires où les enseignants rapportent moins de problèmes de comportement en classe. Les résultats montrent que le contexte social lié aux pairs semble expliquer les comportements antisociaux tandis que les valeurs académiques de l'école sont reliées aux problèmes de comportement en classe.

Les résultats révèlent également l'impact des facteurs de risque individuels et familiaux antérieurs à l'entrée des élèves à l'école secondaire. L'intervention auprès des enfants aux prises avec des problèmes de comportement durant les années d'école primaire et de leurs familles pourrait possiblement contribuer à améliorer le climat social des écoles secondaires. Afin de mieux répondre aux adolescents en difficulté, l'amélioration du climat social des écoles secondaires devrait être privilégiée dans les écoles secondaires publiques situées en milieu urbain et dans les écoles présentant des taux élevés de décrochage scolaire.

Résumé

La présente thèse regroupe trois articles qui portent sur le climat social des écoles secondaires, son impact sur les problèmes de comportement en classe et son impact sur les comportements antisociaux des adolescents. Plus précisément, cette thèse a pour buts d'examiner 1) les caractéristiques des enseignants et des écoles qui prédisent la qualité du climat social des écoles secondaires, 2) la relation entre le climat social des écoles secondaires et les problèmes de comportement en classe perçus par les enseignants et 3) la relation entre le climat social des écoles secondaires et les comportements antisociaux avec ou sans agressions physiques rapportés par les élèves.

Le climat social des écoles d'un échantillon d'élèves suivis depuis la maternelle jusqu'à la fin de leurs études secondaires a été évalué. Les directions d'écoles, qui ont accepté de participer à l'étude (n : 284), ont distribué à 25 enseignants de leur école, choisi au hasard, des questionnaires permettant de mesurer le climat social de l'école. Les données concernant les élèves proviennent d'évaluations de leurs enseignants à l'école primaire et par l'auto-évaluation des élèves à l'adolescence.

Pour le premier article, une approche à multiples niveaux a été utilisée pour examiner simultanément les caractéristiques individuelles des enseignants et les caractéristiques contextuelles des écoles associées au climat social des écoles secondaires. Les résultats indiquent que les enseignants des écoles urbaines et des écoles ayant un taux élevé de sorties sans diplôme, ont tendance à rapporter plus de problèmes de comportement en classe. Les enseignants ayant un statut non permanent et travaillant dans des écoles de grande taille exercent moins de pression académique sur les élèves.

Les enseignants masculins, plus expérimentés et oeuvrant dans les écoles de grande taille ont tendance à rapporter moins d'autonomie professionnelle. La satisfaction au travail est perçue plus négativement par les enseignants plus expérimentés dans les écoles publiques situées en milieu rural et dans les quartiers économiquement plus favorisés. Les enseignants des écoles publiques comparativement aux écoles privées ont une perception plus négative de toutes les dimensions du climat social mesurées.

Pour le deuxième article, une approche longitudinale a été utilisée pour examiner la relation entre le climat social de l'école et les problèmes de comportement en classe perçus par les enseignants. Les trajectoires développementales de comportements disruptifs ont été analysées à un niveau contextuel afin de saisir l'effet indépendant du climat social des écoles secondaires sur la perception des enseignants à l'égard des problèmes de comportement en classe. Les résultats indiquent que les enseignants rapportent plus de problèmes de comportement en classe dans les écoles qui accueillent des élèves ayant des trajectoires développementales de comportements disruptifs relativement élevées. Une fois que les trajectoires développementales sont contrôlées, le secteur publique, le milieu urbain et une pression académique moins élevée demeurent des facteurs associés aux problèmes de comportement en classe.

Une approche longitudinale a également été utilisée dans le troisième article pour établir la relation entre le climat social des écoles secondaires et les comportements antisociaux rapportés par les adolescents. Les trajectoires développementales de comportements disruptifs des élèves ont été analysées à un niveau individuel puisque les problèmes de comportements durant l'enfance prédisent les comportements antisociaux à l'adolescence. Les résultats de notre étude confirment que la trajectoire

Abstract

The aim of the present thesis was to examine the relationship between high school social climate, teacher's perception of discipline problems and antisocial behaviors. Three studies was conducted to: 1) identify the teacher and school characteristics associated with the quality of social climate (discipline, academic emphasis, professional autonomy, and job satisfaction) in high schools; 2) identify the teacher- and school-level predictors of teachers' perceptions of classroom discipline problems and 3) examine the relationship between antisocial behavior during adolescence and high school social climate.

Using a multilevel approach, data from 3238 teachers in 250 Canadian public and private schools was analyzed to examine the prediction of the quality of high school social climate. Using a longitudinal design and multilevel approach, the social climate of 107 public and private French speaking Canadian high schools was evaluated by 1399 teachers to identified the predictors of teacher's perceptions of discipline problems. Using a longitudinal design and multilevel approach, the data from 1233 boys and girls who attended 217 public and private high schools was analyzed to examine the relationship between high school social climate and antisocial behaviors, by controlling for individual and family risk factors.

For the first study, the results indicated that disciplinary problems among students and teacher's job satisfaction was predicted by socio-demographic characteristics of the schools. The individual characteristics of teachers was related to professional autonomy and academic press. The teachers in private schools have a more positive perception of all the dimensions measured compared to teachers in the public sector. For the second study, the school variation in composition of students' with a history of behavior problems (hyperactivity, opposition, physical

aggression) predicted high school teachers' perceptions of classroom discipline problems. However, the best predictors were concurrently measured school-level variables: type of school (public-private), location of school (urban-rural), and degree of teacher emphasis on academic achievement. For the third study, the multilevel analyses revealed that teachers' perception of classroom behavior problems explained between-school differences in student reported antisocial behaviors. The students' family background and students' history of behavior problems in elementary schools, predicted antisocial behavior problems during adolescence. The effect of school social climate on adolescent antisocial behavior remained after controlling for students' family background and history of behavior problems during elementary school.

The results of the thesis shown that antisocial behaviors was predicted by the discipline dimension of high school social climate and teacher's perception of classroom behavior problems related to the academic dimension of school social climate. The location of school was related to the discipline dimension of social climate. The results revealed the importance of individual and family risk factors during the elementary schools to explain behavior problems of adolescents. These results point out the potential impact of preventive intervention during elementary schools to improve the high school social climate. The theoretical and practical implications of the study are examined and future directions for research are discussed.

Key words: school social climate, high schools, classroom behavior problems, antisocial behaviors, longitudinal study and multilevel study.

développementale de comportements agressifs et l'adversité familiale prédisent les comportements antisociaux violents et que la trajectoire développementale de comportements d'opposition est associée aux comportements antisociaux non violents. Une fois que les facteurs de risque individuels et familiaux sont contrôlés, la perception par les enseignants de taux élevés de problèmes de comportement en classe dans les écoles secondaires est la dimension du climat social associée aux comportements antisociaux.

Les résultats de ces trois études mettent en évidence les caractéristiques spécifiques du contexte scolaire associées au climat social des écoles secondaires, aux problèmes de comportement en classe et aux comportements antisociaux. En effet, les caractéristiques des enseignants et de l'école semblent influencer la qualité du climat social et la dimension académique du climat social est associée aux problèmes de comportement en classe. La dimension du climat social liée aux pairs plutôt qu'aux valeurs et aux normes de l'école, semble expliquer les différences entre les écoles pour ce qui est des comportements antisociaux. Les résultats de cette étude montrent l'importance de préciser les éléments spécifiques de l'environnement scolaire pouvant mener à de meilleurs résultats tant pour les enseignants que pour les élèves.

Mots-clés : climat social, écoles secondaires, problèmes de comportement en classe, comportements antisociaux, étude longitudinale, analyses à multiples niveaux.

Table des matières

Liste des tableaux	x
Liste des abréviations.....	xi
Remerciements.....	xii
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	2
1. Le développement des comportements antisociaux.....	3
2. Le rôle de l'école secondaire.....	7
2.1 La conceptualisation du climat social des écoles secondaires.....	10
2.2 L'intégration de facteurs provenant des niveaux individuel et contextuel.....	13
2.3 L'effet attribuable à l'ensemble des élèves en difficulté desservis par l'école..	16
2.4 Le biais de sélection dû à la répartition non aléatoire des élèves.....	18
3. Vers une approche longitudinale à niveaux multiples des liens entre le climat social de l'école et les comportements antisociaux.....	18
Premier article	
Teacher and school characteristics associated with social climate perception: A multilevel analysis.....	21
Deuxième article	
Predicting high school teacher's perceptions of discipline problems: A longitudinal and multilevel study.....	62
Troisième article	
Antisocial behaviors and high school social climate: A 10 year longitudinal and multilevel study.....	94
Discussion synthèse.....	129
1. La situation géographique de l'école.....	131
2. Les caractéristiques des écoles secondaires.....	132
3. Les caractéristiques de la famille et des élèves.....	134
4. Implications théoriques et pratiques.....	135
Bibliographie.....	145
Appendices.....	165
1. Questionnaire sur le climat social des écoles.....	i

2. Questionnaire d'évaluation du comportement à l'école primaire.....x

3. Questionnaire entrevue adolescent.....xix

Liste des tableaux

Premier article

Table 1	Socio-demographic characteristics of private and public high schools
Table 2	Psychometric properties of social climate for public and private high schools
Table 3	Teacher- and school-level predictors of teacher perception of school climate in public high schools
Table 4	Teacher- and school-level predictors of teacher perception of school climate in public and private high schools
Table 5	Percentage of variance explained by the predictive model for public high schools
Table 6	Percentage of variance explained by the predictive model for public and private high schools

Deuxième article

Table 1	Socio-demographic characteristics of public and private high schools
Table 2	Characteristics of the students from longitudinal study
Table 3	Percentage of variance attributed to teacher and school levels
Table 4	Teachers and school levels predictors models of classroom teacher's perception
Table 5	Percentage of variance explained by two models

Troisième article

Table 1	Socio-demographic characteristics of private and public high schools
Table 2	Students' individual and family characteristics
Table 3	Percentage of variance in antisocial behavior accounted for individual and school levels
Table 4	Multilevel model of violent antisocial behavior before and after controlling for individual and familial characteristics
Table 6	Multilevel model of non-violent antisocial behavior before and after controlling for individual and familial characteristics

Liste des abréviations

Chap.	chapter
Ed.	edition
Eds.	editor
M	mean
n	number in a subsample
N	total number in a sample
No.	number
P. (pp.)	page (pages)
p	probability
SD	standard deviation
SE	standard error
Vol.	volume

Remerciements

La première personne que j'aimerais remercier est mon directeur de thèse, **Richard E. Tremblay**, qui m'a enseigné la rigueur méthodologique et l'art de la rédaction scientifique. Ses conseils judicieux et son enthousiasme à l'égard de la recherche furent une constante source d'inspiration. J'aimerais exprimer ma reconnaissance à **Raymond Swisher et Hamani Elmaache** qui m'ont apporté une aide précieuse pour les analyses statistiques à multiples niveaux et à **Élyse Amyot** pour ce qui est de l'évaluation de la qualité métrique du questionnaire sur le climat social. Merci à **Douglas Willms** pour avoir répondu à mes nombreuses questions au sujet de son questionnaire sur le climat social des écoles. Merci à **Robert Gray** pour la traduction des articles et à **Denyse Sénéchal** pour la traduction du questionnaire sur le climat social.

Je souhaite souligner l'apport inestimable de la banque de données longitudinales que **Richard E. Tremblay, Frank Vitaro et les chercheurs** du groupe de recherche en inadaptation psychosociale mettent à la disposition des étudiants. Le personnel du groupe de recherche en inadaptation psychosociale a été d'une aide précieuse à toutes les étapes du projet de thèse. L'intérêt qu'ils portent aux projets des étudiants est remarquable et je leur en suis très reconnaissante. J'aimerais particulièrement remercier **Chantal Bruneau** pour ses encouragements et sa gentillesse, **Hélène Beauchesne** pour son aide précieuse en ce qui concerne la collecte de données et **Bernard Boulerice, Nathalie Fréchette, Alain Girard** ainsi que **Muriel Rorive** pour les analyses statistiques. Un merci spécial à **Lyse Desmarais-Gervais** qui met ses talents de coordonnatrice au service de l'équipe de recherche.

La présente thèse n'aurait pas pu être réalisée sans la participation des **directions d'école et des enseignants** qui ont généreusement accepté de compléter le questionnaire sur le climat social. Je ne peux passer sous silence les encouragements des membres de ma **famille**, de mes **amis** et de mes **collègues** qui ont grandement contribué à maintenir ma motivation tout au long de cette expérience qui consistait à relever le défi de l'avancement des connaissances scientifiques.

Introduction

La présente thèse regroupe trois articles visant à examiner la relation entre le climat social des écoles secondaires, les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux des adolescents. Plus précisément, cette étude a pour buts d'examiner 1) les caractéristiques des enseignants¹ et des écoles qui prédisent la qualité du climat social des écoles secondaires, 2) la relation entre le climat social des écoles secondaires et les problèmes de comportement perçus par les enseignants et 3) la relation entre le climat social des écoles secondaires et les comportements antisociaux avec ou sans agressions physiques. Les connaissances acquises dans les domaines de la psychopathologie développementale et de la sociologie de l'éducation ont été intégrées et une attention particulière a été portée aux retombées pour l'intervention en milieu scolaire.

Le manuscrit comporte trois parties, la première partie présente le contexte théorique incluant l'état des connaissances sur les principaux problèmes méthodologiques dans le domaine du climat social. La deuxième partie comprend les trois articles de la thèse et la troisième partie présente une discussion générale portant sur l'ensemble de la thèse.

¹La forme masculine est employée pour désigner à la fois le masculin et le féminin.

Contexte théorique

Les comportements antisociaux à l'adolescence sont parmi les problèmes sociaux les plus préoccupants dans les pays industrialisés, en raison de l'ampleur du phénomène et des conséquences psychologiques, sociales et financières, tant pour les victimes que pour les jeunes qui commettent ces gestes. Une enquête récente menée auprès de 2,001 élèves albertains montrent que 56% des adolescents ont commis au moins un acte considéré délinquant durant l'année précédent l'étude (Gomes, Bertrand, Paetsch, & Hornick, 2003). Bien que la majorité des adolescents rapportent avoir commis des délits au cours d'une année, il existe toutefois différentes formes de délinquance qui se distinguent par la gravité et la fréquence des délits. Par exemple, l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (Sprott, Jenkins, & Doob, 2000) révèle que 63% des adolescents âgés de 12 et 13 ans n'ont jamais commis d'actes violents, 17% rapportent avoir commis une seule infraction avec violence, 10% rapportent quelques actes violents, tandis que 10% révèlent avoir fréquemment commis des actes violents. Pour ce qui est des infractions sans violence, 66% n'ont jamais commis d'actes non violents, 12% rapportent avoir commis une seule infraction sans violence, 9% ont une participation modérée à des infractions sans violence et 13% ont commis fréquemment des infractions sans violence. La compréhension de ce phénomène a évolué au cours des cinquante dernière années et l'état actuel des connaissances montre l'importance d'examiner le contexte social où les comportements antisociaux des adolescents se produisent en adoptant une perspective développementale.

1. Le développement des comportements antisociaux

Les comportements antisociaux ont depuis longtemps suscité l'intérêt des chercheurs provenant de différentes disciplines et leurs travaux ont permis de préciser les facteurs étiologiques d'ordre individuel, familial, scolaire et social. Traditionnellement, les théories sociologiques ont présenté la délinquance comme un problème social lié à l'adolescence qui s'explique principalement par la désorganisation sociale du quartier (Shaw & McKay, 1969), les inégalités sociales (Becker, 1963; Cloward & Ohlin, 1960; Cohen, 1955) et l'absence de liens sociaux (Hirschi, 1969). Les travaux dans ce domaine ont mis l'accent sur les conditions socio-économiques (Reiss & Rhodes, 1961; Shaw & McKay, 1969; Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997) et sur les mécanismes de régulation sociale (Wiatrowski, Griswold, & Roberts, 1981) pour expliquer la concentration de la délinquance dans certains quartiers, certaines écoles et auprès de certains groupes. Cette approche comporte toutefois des limites puisqu'elle ne tient pas compte des caractéristiques individuelles et familiales pouvant expliquer le développement des comportements antisociaux.

Les théories psychosociales proposent que les expériences vécues durant l'enfance expliquent en grande partie les comportements antisociaux à l'adolescence. Par exemple, le déficit neuropsychologique (Moffitt, 1993), le profil comportemental disruptif (Olweus, 1979; Robin & Ratcliff, 1979; Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994), les pratiques éducatives des parents (Sampson & Laub, 1990; McCord, 1979; Patterson, 1982) et le rejet des pairs (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992; Dishion, Patterson, Stoolmiller, & Skinner, 1991; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986), et l'association à

des pairs déviants (Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro, & Claes, 2003; Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani, & Bukowski, 1997) sont des facteurs associés au développement des comportements antisociaux de l'enfance à l'adolescence. En d'autres termes, le profil comportemental disruptif des enfants et les relations qu'ils entretiennent avec les adultes et les pairs expliquent en grande partie le développement des comportements antisociaux de l'enfance à l'adolescence.

L'étude de la prédiction de la délinquance à partir des facteurs liés à l'enfance a soulevé plusieurs questions sur la diversité des comportements antisociaux. Par exemple, est-ce la diversité des comportements antisociaux (abus de drogue et d'alcool, comportements violents, actes délinquants sans violence, etc.) est expliquée par les mêmes causes? Selon Gottfredson et Hirschi (1990), la tendance individuelle des délinquants à rechercher à court terme le plaisir immédiat, sans tenir compte des conséquences à long terme, suggère qu'une cause commune explique une diversité de comportements antisociaux. D'autres chercheurs soutiennent que plusieurs causes sont nécessaires pour expliquer la manifestation de différents types de comportements antisociaux (Lahey, Moffitt, & Caspi, 2003.; Patterson & Yoerger, 2002; Sampson & Laub, 1993; Tremblay, 2003). D'ailleurs, la distinction entre les types de comportements antisociaux a été faite sur la base de l'âge d'apparition précoce ou tardive des comportements antisociaux (Moffitt, 1993; Patterson & Yoerger, 2002).

Contrairement à la théorie générale du crime (Gottfredson & Hirschi, 1990), qui établit une relation entre la stabilité des comportements antisociaux à travers le temps et l'homogénéité du phénomène de la délinquance, les travaux portant sur les trajectoires

développementales ont tendance à présenter la délinquance comme un phénomène hétérogène (McCord, 1979; Nagin & Tremblay, 1999; Quay, 1987). En effet, les récents travaux de Nagin et Tremblay (1999) montrent qu'il existe différentes trajectoires développementales caractérisées par l'âge d'apparition, la sévérité, la persistance et la cessation des comportements antisociaux. Il est probable que les différences entre les trajectoires développementales s'expliquent par des étiologies distinctes (Aguilar, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2000). Cette approche, qui tient compte à la fois de la stabilité et du changement, permettra peut-être de mieux rendre compte des différences individuelles et des effets des environnements sociaux tels que la famille, le quartier et l'école sur le développement des comportements antisociaux.

La plupart des théories du développement des comportements antisociaux suggèrent un rôle important de l'environnement social (Reiss & Roth, 1993; McCord, Widom, & Crowell, 2001). L'environnement social est un ensemble de conditions interpersonnelles pouvant influencer positivement ou négativement les prédispositions individuelles. Par conséquent, la probabilité de manifester des comportements antisociaux peut varier en fonction de la qualité de l'environnement social dans lequel l'enfant ou l'adolescent évolue.

Étant donné que le développement des comportements antisociaux commence durant la petite enfance et se prolonge parfois jusqu'à l'âge adulte, l'école est un endroit privilégié pour agir sur l'ensemble des facteurs de risque. En effet, les fonctions académiques et sociales de l'école peuvent contribuer à développer chez les élèves les habiletés susceptibles de réduire le risque de délinquance. À l'adolescence, l'école est

considérée comme un environnement social pouvant particulièrement influencer le cours de la trajectoire développementale des jeunes (Hawkins & Weis, 1985; McCord, Widom, & Crowell, 2001). Toutefois, la plupart des travaux ont porté sur les facteurs scolaires liés aux élèves et aux familles plutôt qu'aux caractéristiques de l'école pour expliquer les comportements antisociaux. Par exemple, les expériences scolaires telles que le faible rendement scolaire (Maguin & Loeber, 1996; McGee, Share, Moffitt, Williams, & Silva, 1988), le rejet des pairs (Coie, Lochman, Terry, & Hyman, 1992; Dishion, Patterson, Stoolmille, & Skinner, 1991; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986) et l'association avec des pairs déviants (Elliott & Menard, 1996; Gilmore, Hawkins, Day, Edward, & Catalano, 1992; Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro, & Claes, 2003; Thornberry & Krohn, 1997; Vitaro, Tremblay, Kerr, Pagani, & Bukowski, 1997) ont été associés au développement des comportements antisociaux. Les caractéristiques propres à l'école ont été oubliées, de sorte que l'état actuel des connaissances ne permet pas de savoir dans quelle mesure les caractéristiques des écoles de niveau secondaire peuvent augmenter ou diminuer la probabilité de manifester des comportements antisociaux à l'adolescence (Fagan & Wilkinson, 1998).

L'étude de l'environnement social de l'école secondaire doit tenir compte du fait que l'endroit où est situé l'école peut réunir un plus grand nombre d'élèves en difficulté et ainsi augmenter la probabilité de s'associer avec des pairs déviants. Il est également important de considérer que la composition sociale des élèves de l'école peut influencer la perception des enseignants ainsi que leurs pratiques académiques et disciplinaires en

classe. L'incapacité de l'école à maintenir le contrôle des élèves aux prises avec des problèmes de comportement en classe devient en quelque sorte un facteur de risque pour la manifestation des comportements antisociaux.

2. Le rôle de l'école secondaire

Les modèles théoriques proposent trois principales hypothèses pour expliquer la relation entre l'école et les comportements antisociaux. Premièrement, les caractéristiques de la communauté influencent l'organisation sociale de l'école (Shaw & McKay, 1969). Deuxièmement, les comportements délinquants sont appris, maintenus et peuvent changer par l'apprentissage social (Bandura, 1971). Troisièmement, l'absence de liens sociaux à l'école augmente les risques de délinquance (Hirschi, 1969). Par conséquent, l'étude de la relation entre l'école et la délinquance devrait nécessairement tenir compte de la localisation géographique de l'école, des pratiques disciplinaires et pédagogiques des enseignants et de l'organisation interne de l'école. Les chercheurs en sociologie de l'éducation se sont intéressés aux différences entre les écoles et aux conséquences de cette variation sur les comportements académiques et sociaux des élèves (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979 ; Wimpelberg, Teddlies, & Stringfield, 1989).

Le climat social des écoles situées en milieux défavorisés et dont les élèves obtiennent des résultats positifs ont fait l'objet d'une attention particulière. Dans cette perspective, la relation entre le statut socioéconomique et les résultats des élèves est examinée en tenant compte de l'apport d'institutions ou de collectivités plus larges.

Bien que les chercheurs en sociologie de l'éducation aient contribué à préciser les dimensions du climat social associées au progrès des élèves, le contrôle inadéquat des facteurs non scolaires pouvant expliquer les comportements des élèves limite la portée des résultats obtenus (e.g., Anderson, 1982; Purkey & Smith, 1983; Bryk, Lee, & Smith, 1990).

Depuis quelques années, les analyses contextuelles suscitent un intérêt marqué pour étayer les théories sur le développement des psychopathologies (Maughan, 2001). L'intégration des connaissances acquises dans les domaines de la sociologie de l'éducation et de la psychopathologie développementale pourrait contribuer à mieux répondre aux questions reliant le climat social des écoles secondaires, les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux. La sociologie appliquée à l'éducation permet de tenir compte du rôle de la localisation géographique de l'école sur la qualité des relations sociales au sein de l'école et les connaissances acquises sur les facteurs de risque permettent de mieux contrôler les facteurs autres que le climat social pouvant expliquer les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux des élèves.

La théorie de l'organisation sociale du milieu scolaire (Bryk et al., 1990) propose que le climat social des écoles secondaires contribue à expliquer les différences entre les écoles pour ce qui est des résultats académiques et sociaux des élèves. Bien que la plupart des études aient porté sur les comportements académiques, les comportements sociaux des élèves font l'objet d'une attention plus marquée depuis l'étude classique de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith (1979) qui a permis d'établir que le

climat social des écoles secondaires est associé aux problèmes de comportement en classe et, à un degré moindre, aux comportements délinquants. La relation entre le climat social de l'école et les problèmes de comportement en classe a été la plupart du temps examinée à partir de la perception des enseignants tandis que les comportements antisociaux ont été rapportés par les adolescents. Dans le cas des problèmes de comportement en classe rapportés par les enseignants, il est possible que la perception des enseignants soit influencée par la composition sociale des élèves de l'ensemble de l'école. Pour ce qui est des comportements antisociaux auto-révélés, les facteurs de risque individuels et familiaux présents durant les années d'école primaire sont déterminants pour comprendre les actes commis à l'adolescence. Il faut également tenir compte du fait que les facteurs étiologiques ne sont pas nécessairement les mêmes selon la gravité des actes délinquants commis, notamment avec ou sans agressions physiques. Par conséquent, les variables individuelles et contextuelles à contrôler pour saisir l'effet du climat social diffèrent selon la source d'information, en l'occurrence les enseignants ou les élèves.

Il est également important de déterminer dans quelle mesure les dimensions du climat social associées aux problèmes de comportement en classe rapportés par les enseignants diffèrent de celles reliées aux comportements antisociaux violents et non violents. Par exemple, les problèmes de comportement en classe peuvent être davantage associés à la gestion de classe de l'enseignant et à ses conditions de travail, tandis que les comportements antisociaux violents et non violents peuvent être davantage influencés par les pratiques disciplinaires de l'école.

Les travaux sur le climat social des écoles secondaires et son impact sur les comportements antisociaux des élèves posent plusieurs problèmes méthodologiques dont : 1) la conceptualisation et la mesure du climat social des écoles secondaires 2) l'intégration de facteurs provenant de différents niveaux, soit individuel et contextuel 3) l'effet contextuel attribuable à l'ensemble des élèves en difficulté desservis par l'école et 4) le biais de sélection dû à la répartition non aléatoire des élèves.

Traditionnellement, les chercheurs ont tenté de résoudre ces problèmes méthodologiques en utilisant des stratégies telles que la comparaison d'écoles situées dans des régions similaires, le choix entre une unité d'analyse individuelle et contextuelle, le contrôle de la composition sociale de l'ensemble des élèves de l'école et le contrôle des facteurs non scolaires pouvant expliquer les résultats des élèves. Les travaux récents ont tout particulièrement bénéficié de nouvelles techniques d'analyses statistiques qui permettent de mieux répondre aux questions impliquant une interaction entre l'individu et son environnement.

2.1 La conceptualisation et la mesure du climat social des écoles secondaires

Le concept de climat social provient des travaux de Murray (1938) qui proposait que l'environnement a un effet sur les individus. Ce modèle a été appliqué à l'environnement scolaire par Pace & Stern (1958) et par Moos (1976), qui furent parmi les premiers à examiner l'influence de l'école sur les comportements des élèves. Parmi les différentes dimensions de l'environnement scolaire, le climat social a fait l'objet d'une attention marquée (e.g., Anderson, 1982; Hoy, Taster, & Bliss, 1990 ; Willms, 1992). Le climat social des écoles a été conceptualisé à partir de deux types de

recherche, soit l'évaluation du climat social des écoles et l'identification des dimensions du climat social associées au progrès des élèves.

Le climat social est un concept difficile à mesurer puisqu'il fait référence aux valeurs et aux normes auxquelles adhèrent les membres d'une organisation (Anderson, 1982; Hargreaves, 1994; Rutter, 1983). Le climat social des écoles a surtout été mesuré à partir de questionnaires basés sur la perception individuelle des enseignants. Cette approche qui consiste à estimer les propriétés environnementales de l'école à partir de la perception des enseignants exige le contrôle des facteurs individuels et organisationnels pouvant influencer la perception des enseignants (James & Jones, 1974).

Plusieurs instruments ont été développés pour mesurer le climat social des écoles secondaires à partir de la perception des enseignants (Halpin & Croft, 1963; Epstein & McPharthand, 1976; Moos, 1976; Willms, 1992). Les premiers questionnaires mesuraient davantage l'aspect organisationnel du climat tandis que les questionnaires récents intègrent à la fois les composantes organisationnelles et pédagogiques. Étant donné que le climat social est évalué sur la base des perceptions plutôt qu'à partir de données objectives, la qualité métrique des instruments de mesure est déterminante dans ce type d'études. Les critères qui permettent de mesurer adéquatement le climat social sont : 1) un nombre suffisant d'items 2) un nombre élevé d'enseignants par école 3) une consistance interne élevée et 4) un accord interjuge élevé (Rowan, Raudenbush, & Kang, 1991a).

La deuxième vague de travaux dans le domaine du climat social des écoles se rapporte à l'efficacité scolaire (Bryk et al., 1990 ; Reynolds, Jones, & St Leger, 1976;

Rutter, 1983). Le but de ce type de recherche est d'identifier les dimensions du climat social pouvant avoir un effet bénéfique sur les élèves. Traditionnellement, les chercheurs ont utilisé l'approche comparative entre les écoles primaires urbaines situées en milieux défavorisés pour déterminer les caractéristiques qui distinguent les écoles qui obtiennent de bons résultats de la part des élèves de celles qui n'obtiennent pas de bon résultats (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1978; Rutter et al., 1979). Ces travaux ont mené à l'identification de cinq principales dimensions de la qualité du climat social, soit le leadership de la direction, la pression académique, les exigences élevées, la gestion des problèmes de comportement et l'évaluation fréquente des travaux (Brookover et al., 1978; Edmond, 1979).

Bien que ces dimensions fassent l'objet d'un consensus, certains auteurs se sont demandés si les différences qui existent entre le fonctionnement des écoles primaires et secondaires peuvent limiter la généralisation de ces indicateurs à l'ensemble des établissements scolaires (Pallas, 1988). Scheerens et Creemens (1989) ont montré, qu'à l'exception du leadership du directeur, les dimensions du climat social des écoles primaires sont également associées au progrès des élèves dans les écoles secondaires. Ainsi, l'utilisation des mêmes dimensions au primaire et au secondaire est acceptable surtout lorsqu'on mesure les valeurs et les normes auxquelles adhèrent les enseignants (Purkey & Smith, 1983).

Au même titre que les actions pédagogiques et disciplinaires des enseignants, le contexte de travail des enseignants est une dimension non négligeable du climat social de l'école (Little & McLaughlin, 1993). Plus précisément, la perception positive des

enseignants à l'égard de leurs conditions de travail semble jouer un rôle sur le rendement des élèves (Rosenholtz, 1985). Par exemple, les recherches ont depuis longtemps montré que la satisfaction au travail et l'autonomie professionnelle des enseignants sont associées au progrès des élèves (Little, 1982). Ainsi, les principales dimensions à considérer pour évaluer le climat social des écoles secondaires relèvent à la fois des actions du personnel scolaire à l'égard des élèves et de leurs conditions de travail. Plus précisément, les dimensions du climat social des écoles secondaires qui semblent associées aux comportements des élèves sont la pression académique, la discipline, la satisfaction au travail et l'autonomie professionnelle (Willms, 1992).

Au cours des quatre dernières décennies, le climat social des écoles secondaires a été considéré comme l'une des quatre composantes de l'environnement scolaire (Tagiuri, 1968). Les trois autres composantes étant l'écologie (conditions physiques), le milieu (caractéristiques des individus) et le système social (relations entre les individus). Ce modèle reliant les différentes composantes a incité les chercheurs à examiner le climat social comme variable dépendante afin de préciser ses déterminants. La prédiction du climat social des écoles secondaires à partir des caractéristiques individuelles des enseignants et des caractéristiques socio-démographiques de l'école a fait l'objet d'une attention marquée. Ce type d'étude conduit toutefois à un problème méthodologique, puisque l'on tente d'intégrer des facteurs provenant de niveaux différents, soit ceux au niveau individuel et ceux au niveau contextuel (Sirotnik, 1980). En d'autres termes, lorsqu'on tente d'expliquer les différences entre les écoles pour ce qui est de la perception des enseignants à l'égard du climat social, il importe de tenir

compte de la variation individuelle due au regroupement des enseignants dans chaque école et la variation due aux caractéristiques des écoles.

2.2 L'intégration de facteurs provenant des niveaux individuel et contextuel

La plupart des travaux indiquent que la perception du climat social des écoles secondaires varie d'une école à l'autre et entre les enseignants d'une même école (Rutter et al., 1979; Pallas, 1988; Rowan et al., 1991a). L'approche corrélationnelle a été utilisée pour identifier les caractéristiques des enseignants et des écoles associées à la perception du climat social des écoles secondaires. Par exemple, les caractéristiques individuelles des enseignants telles que le sexe, l'expérience, la scolarisation et le statut d'emploi expliquent les différences de perception entre les enseignants d'une même école (Bidwell, Frank, & Quidoz, 1991; Kallis, 1980; Feiman-Nemser & Floden, 1986; Kimpston & Sonnabend, 1975; Mwamwenda, 1998; Wilson, Pentecoste, & Baily, 1984). Les caractéristiques des écoles telles que la taille, le milieu, le secteur et le statut socio-économique des parents des élèves expliquent les différences de perception entre les enseignants de différentes écoles (Coladarsi, 1992; Coleman, Hoffer, & Kilmore, 1981; Carroll, Hall, & Pearson, 1994; Newman, 1982).

Les chercheurs ont généralement choisi d'examiner l'un ou l'autre des niveaux de variables, soit les caractéristiques individuelles ou les caractéristiques contextuelles (e.g., Anderson, 1982; Lee, 2000). L'étude d'un seul niveau d'analyse limite toutefois la portée des résultats obtenus, puisque les différences individuelles entre les enseignants d'une même école ne sont pas ajustées lorsque les écoles sont comparées (Burstein, 1980).

D'autres travaux ont examiné les facteurs provenant des deux niveaux d'analyse sans toutefois contrôler, au moyen de techniques d'analyses statistiques, la variation due au regroupement des enseignants par école. Par exemple, Pallas (1988) a examiné le pourcentage d'enseignants qui rapportent une évaluation positive du climat social des écoles secondaires selon les caractéristiques individuelles des enseignants et les caractéristiques socio-démographiques des écoles secondaires.

Les techniques récentes d'analyses statistiques à niveaux multiples permettent d'intégrer à la fois les facteurs de prédiction des niveaux individuel et contextuel (Bryk & Raudenbush, 1992; Goldstein 1987). Ces modèles statistiques tentent de refléter la structure à multiples niveaux traduisant l'hétérogénéité de l'expérience sociale (Paterson & Goldstein, 1987). L'analyse simultanée des niveaux individuel et contextuel permet de tenir compte de l'appartenance des enseignants à leur école, tout en contrôlant les différences individuelles lorsque les écoles sont comparées. Le niveau individuel d'analyse permet de savoir dans quelle mesure les réponses obtenues par les enseignants d'une même école diffèrent de la moyenne obtenue par l'école. Le niveau contextuel d'analyse permet de savoir dans quelle mesure la moyenne de chaque école diffère de la moyenne de l'ensemble des écoles secondaires, une fois que les différences individuelles à l'intérieur des écoles sont contrôlées.

Les quelques travaux ayant utilisé cette approche ne mènent pas nécessairement aux mêmes résultats que les travaux antérieurs utilisant un seul niveau d'analyse. Par exemple, certains résultats, à l'effet que le climat social est perçu plus négativement en milieu rural (Rowan, Raudenbush, & Kang, 1991b) et que les enseignants se montrent

plus satisfaits dans les écoles de grandes tailles (Lee, Dedrick, & Smith, 1991), sont contredits par ceux de Kallestad, Olweus, et Alsaker (1998) qui montrent que les caractéristiques socio-démographiques de l'école ne sont pas associées au climat organisationnel défini par la collaboration, l'ouverture et la disposition au changement.

L'approche à multiples niveaux permet d'évaluer de façon plus fiable le climat social des écoles secondaires. Ce type de recherche permettrait de préciser les facteurs à modifier lorsqu'on tente d'améliorer une dimension spécifique du climat social. Cette approche est d'autant plus nécessaire que les dimensions (discipline, pression académique, autonomie professionnelle et satisfaction professionnelle) sont rattachées à deux catégories d'actions différentes, soit les relations avec les élèves et les relations entre les enseignants et avec la direction. Une meilleure connaissance du climat social des écoles secondaires est donc nécessaire avant d'établir, dans un deuxième temps, l'effet du climat social sur les élèves.

2.3 L'effet attribuable à l'ensemble des élèves en difficulté desservis par l'école

Le climat social des écoles secondaires peut influencer la perception des enseignants à l'égard des comportements des élèves (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992). Il est toutefois difficile de savoir dans quelle mesure les dimensions du climat social telles que la discipline, la pression académique, l'autonomie professionnelle et la satisfaction professionnelle expliquent les différences entre les écoles pour ce qui est des taux de problèmes de comportement en classe, puisque les caractéristiques de la clientèle desservie par l'école peuvent être confondues avec le climat social. En d'autres termes,

est-ce que la perception des enseignants est influencée par les pratiques de l'école ou par la composition des élèves de l'école?

La difficulté d'isoler l'effet attribuable aux caractéristiques des élèves desservis par l'école et les caractéristiques propres à l'école est un problème méthodologique soulevé dans la plupart des études sur le climat social (e.g., Anderson, 1982; Bryk et al., 1990). En effet, les caractéristiques du groupe d'élèves dans les écoles secondaires peuvent affecter la perception des enseignants particulièrement en ce qui concerne les problèmes de comportement en classe. Par exemple, les enseignants des écoles qui desservent un plus grand nombre d'élèves à risque ont tendance à percevoir plus négativement les problèmes de comportement en classe et le climat social de l'école (Maughan, 1994).

La stratégie la plus couramment utilisée pour résoudre ce problème consistait à contrôler la composition sociale des élèves de l'école. Certains travaux ont examiné les différences de perception des enseignants, en contrôlant les habiletés académiques des élèves (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992) et le milieu socio-économique où était située l'école (Kennedy, Cruickhank, & Myers, 1976). Cependant, cette approche ne tient pas compte de la répartition différentielle des élèves en difficulté dans les écoles secondaires et de la chronicité des problèmes de comportement de certains élèves. Une analyse contextuelle des trajectoires développementales des problèmes de comportements disruptifs des élèves desservis par l'école permettrait de s'assurer que la perception des enseignants à l'égard des comportements des élèves en classe n'est pas contaminée par la présence d'un plus grand nombre d'élèves en difficulté dans certaines

écoles.

2.4 Le biais de sélection dû à la répartition non aléatoire des élèves

Depuis plusieurs décennies, le climat social des écoles secondaires a été associé aux comportements académiques et sociaux des élèves. Cependant, cette relation est difficile à établir en raison du biais de sélection qui rend les écoles difficilement comparables. Étant donné que la répartition des élèves dans les écoles se fait la plupart du temps à partir de la localisation géographique, certaines écoles desservent davantage d'élèves qui présentent des facteurs de risque d'ordre individuel et familial incompatibles avec leur apprentissage et leur socialisation.

L'approche longitudinale à multiples niveaux serait l'approche à privilégier pour établir la relation entre le climat social des écoles secondaires et les comportements antisociaux des élèves. En effet, il est essentiel d'utiliser une base de données individuelles afin de réduire la variation naturelle due au regroupement non aléatoire des élèves par école (Aitken & Longford, 1986). En d'autres termes, le contrôle adéquat des différences individuelles peut réduire le biais de sélection.

3. Vers une approche longitudinale à multiples niveaux des liens entre le climat social et les comportements antisociaux

Les problèmes méthodologiques typiquement associés aux études sur le climat social n'ont pas été entièrement résolus, malgré l'avènement des nouvelles techniques statistiques qui permettent de mieux répondre aux questions portant sur le climat social des écoles secondaires. Le contrôle adéquat des facteurs autres que le climat social associés aux comportements des élèves dépend en grande partie des mesures issues de l'enfance, ce qui exige une approche longitudinale. Le fait que les facteurs de risque

individuels et le climat social proviennent de différents niveaux d'analyse, soit les niveaux individuel et contextuel, rend la démonstration de l'effet indépendant du climat social encore plus difficile. L'approche longitudinale à multiples niveaux offre une méthodologie plus rigoureuse pour établir la relation entre le climat social de l'école, la perception des enseignants et les comportements antisociaux des élèves.

Nos travaux ont pour but de mieux contrôler les facteurs pouvant être confondus avec l'effet du climat social, en combinant les approches longitudinale et à multiples niveaux. Dans le cas de la perception des enseignants à l'égard des problèmes de comportement en classe, la présence d'élèves en difficulté desservis par l'école sera prise en compte pour isoler l'effet du climat social de l'école. Pour ce qui est des comportements antisociaux rapportés par les élèves, le contrôle des facteurs de risque durant les années d'école primaire permettra de mieux saisir l'effet du climat social des écoles secondaires. L'utilisation des trajectoires développementales de comportements disruptifs permettra de comparer les écoles secondaires en tenant compte de la diversité, de la sévérité et de la chronicité des problèmes de comportement des élèves fréquentant les écoles secondaires et ainsi mieux établir le rôle joué par le climat social.

Les travaux sur le climat social auraient également avantage à préciser la relation entre les caractéristiques des enseignants et des écoles et chacune des dimensions du climat social. Ce type de recherche permettrait de mieux étayer la théorie sur l'organisation sociale des écoles secondaires (Bryk et al., 1990) qui met l'accent sur la relation entre les différentes composantes de l'environnement scolaire (écologie, milieu, système social) et le développement d'un climat social positif.

L'objectif de cette thèse est donc de contribuer à la résolution des problèmes méthodologiques et conceptuels présentés ici, en tentant de répondre à trois questions spécifiques par l'utilisation d'une approche à niveaux multiples pour la première question et d'une approche longitudinale à niveaux multiples pour les deux autres questions.

Les résultats visant à répondre à chacune de ces questions sont décrits dans les trois articles qui suivent. La première de ces questions concerne les facteurs qui contribuent à la caractérisation du climat social des écoles secondaires : 1) Dans quelle mesure les caractéristiques individuelles des enseignants et les caractéristiques socio-démographiques de l'école sont reliées spécifiquement à une ou l'autre des dimensions du climat social des écoles secondaires?

La deuxième question concerne la prédiction des problèmes de comportement en classe rapportés par les enseignants à partir des dimensions du climat social : 2) Dans quelle mesure le climat social des écoles secondaires est associé aux taux de problèmes de comportement rapportés par les enseignants, une fois que les caractéristiques des enseignants, les caractéristiques des écoles et les trajectoires développementales des élèves desservis par l'école ont été contrôlées?

La troisième question concerne le lien entre le climat social des écoles secondaires et les comportements antisociaux rapportés par les élèves : 3) Dans quelle mesure le climat social des écoles secondaires est associé aux comportements antisociaux avec ou sans agressions physiques, une fois que les facteurs de risque d'ordre individuel et familial ont été contrôlés?

Running head: PREDICTION OF SOCIAL CLIMATE IN HIGH SCHOOL

Teacher and school characteristics associated with social climate perception:

A multilevel analysis

Line LeBlanc
Université du Québec en Outaouais

Richard E. Tremblay
Université de Montréal

Hamani Elmaache
Agence de revenu du Canada

Marsh 2004

Article submitted to *Sociology of Education*

This research has been supported by research grants from the Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR-Centre), le Conseil Québécois de la Recherche Sociale (CQRS), the Fonds de la Recherche en Santé du Québec (FRSQ), the National Health Research Development Program Canada, and the social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), the Molson Foundation and the Canadian Institute of Advanced Research. We thank Hélène Beauchesne, Lyse Desmarais-Gervais, Bernard Boulerice, Nathalie Fréchette and Muriel Rorive for their assistance in data collection, data analysis and administration of the project.

Prediction of social climate in high school

Abstract

The aim of the present study was to examine, using a multilevel approach, the teacher and school characteristics associated with the quality of social climate (discipline, academic emphasis, professional autonomy, and job satisfaction) in high schools. Data from 3238 teachers in 250 Canadian public and private schools was analyzed concurrently using a hierarchical linear modeling. Results for public schools indicate that: 1) teachers from schools located in urban areas and schools with higher dropout rates report more disciplinary problems among students; 2) teachers who do not hold a permanent position and teachers from large schools report less academic emphasis; 3) male teachers, more experienced teachers, and teachers from large schools perceive less professional autonomy; 4) more experienced teachers, teachers from rural schools and higher parental income schools report less job satisfaction. Results for public and private schools indicate that teachers in private schools have a more positive perception of all the dimensions measured compared to teachers in the public sector. The theoretical and practical implications of this study are examined, and recommendations are made for the direction of future research.

Prediction of social climate in high school

The social climate in schools refers to the values and norms to which the organization's members adhere (Purkey & Smith, 1983). According to the model put forth by Tagiuri (1968), an organization's culture is related to its socio-demographic context, which is determined by its ecology, setting, and social system. In other words, the positive or negative perception of the social climate in high schools may vary according to the socio-demographic characteristics of individual teachers and schools (Anderson, 1982; Lee, Dedrick, & Smith, 1991; Miskel & Ogawa, 1988; Rosenholtz, 1985). The evolution of research on the four principal dimensions of the school environment (ecology, setting, social system, and social climate) is characterized by three different stages. The first studies, which derived from organizational theories, mainly investigated the relationship between the social system and student behavior (Halpin & Croft, 1963). Researchers then went on to examine the effect of ecology, setting, and social climate on student behavior (Anderson, 1982; Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1979; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979).

More recent theoretical and empirical studies have focused on the relationships that exist between the four dimensions of the school environment, that is, the influence of ecology, setting, and the social system on the quality of social climate in schools. (Bidwell & Kasarda, 1980; Dreeben & Barr, 1983; Raudenbush & Willms, 1991; Rowan, Raudenbush, & Kang, 1991a; Willms, 1992). The results of these studies indicate that the socio-demographic characteristics of teachers and schools influence teacher perception of discipline, academic emphasis, professional autonomy, and job

Prediction of social climate in high school

satisfaction.

Discipline and academic emphasis

The typology of social climate in schools elaborated by Steinhoff (1965) linked discipline and academic emphasis. According to this model, certain schools exert 1) high academic emphasis and high control over behavior; 2) little academic emphasis and little control over behavior; 3) little academic emphasis and high control over behavior; 4) high academic emphasis and little control over behavior. In this respect, the work of Short and Short (1988) suggests that the effective management of discipline and high academic emphasis is the best combination for ensuring the quality of social climate in schools. While it is recommended that schools emphasize behavioral discipline and academic emphasis, it seems that some teachers and schools present characteristics associated with a negative perception of these two social climate indicators.

In terms of behavioral discipline, few studies have examined the influence of teacher characteristics, and their results have been inconsistent. It appears that results differ according to the statistical method of analysis used. For example, Pallas (1988), who analyzed a total of 10,382 teacher responses, concluded that teacher characteristics such as sex, experience, and education, are not associated with the different rates of behavior problems reported by teachers. However, by using a multilevel approach that accounts for the school to which the teacher belongs, Rowan, Raudenbush, and Kang (1991b) show that male teachers, less-experienced teachers, and teachers with higher education tend to report more classroom behavior problems.

School characteristics have also been associated with teacher perception of

Prediction of social climate in high school discipline. For example, it appears to be more difficult to maintain discipline in schools with lower parental income (Purkey & Rutter, 1987; Pallas, 1988) and in large public schools located in urban areas (Haller, 1992; Pallas, 1988). Conversely, the work of Rowan et al. (1991b) shows that teacher perception of discipline is more negative in schools located in rural, rather than urban areas.

With respect to academic emphasis, studies have primarily examined school characteristics rather than teacher characteristics that could explain the differences in perception of this indicator and this dimension of school climate was not included in multilevel studies. For example, a study by Teddlies, Stringfield, Wimpelberg, and Kirby (1989), which examined 76 schools in different socio-economic settings, shows that teachers expect poorer academic performance from students of less favorable backgrounds. Newmann, Rutter, and Smith (1989), who analyzed the responses of 10,000 teachers from 450 schools, concluded that schools located in areas with lower-income parents differ in that there is less academic emphasis on students. Similarly, recent work by Shouse (1996) indicates that schools with a weak socio-economic status place less importance on academic emphasis.

Therefore, it is expected that a multilevel analysis will confirm that teacher perceptions of discipline and academic emphasis are associated with school and teacher characteristics. More precisely, teachers' negative perception of discipline and academic emphasis in public schools should be explained by teacher characteristics such as being male, having less experience, being less educated, having non permanent job status, and school characteristics such large in size, being located in urban areas, in

Prediction of social climate in high school

unprivileged areas, and having higher drop-out rates.

Professional autonomy

Teacher involvement in pedagogical and administrative decisions varies between teachers and between schools (Lee et al., 1991; Willms, 1992). In addition, studies indicate that perception of professional autonomy is associated with teacher characteristics. Teachers who are younger, teachers who have less education (Kimpston & Sonnabend, 1975), male teachers (Rowan et al. 1991b; Wilson, Pentecoste, & Baily, 1984), and less-experienced teachers (Rosenholtz & Simpson, 1990) report a lower degree of professional autonomy. As for schools, studies show that teachers in schools with low parental income (Purkey & Rutter, 1987) and in large schools (Rowan et al., 1991a) tend to give more negative ratings of professional autonomy. The findings of Pallas (1988) contradict those of Rowan et al. (1991b), showing that professional autonomy is lower in schools in rural areas.

Thus, it is expected that multilevel analysis would confirm that teacher perception of professional autonomy is associated with teacher characteristics and school characteristics in the public sector. More specifically, it is hypothesized that teacher characteristics such as being male, being less educated, having less experience, and having non permanent job status, as well as school characteristics such as being large in size, being located in urban areas, in unprivileged areas, and having higher drop-out rates are associated with less teacher ratings of professional autonomy in the public school sector.

Job satisfaction

Prediction of social climate in high school

Several studies have focused on the association between job satisfaction and teacher characteristics. Dinham and Scott (2000) explain that job satisfaction tends to be related to gender, experience, and position. The job morale of male teachers appears to be lower than that of female teachers (Pallas, 1988, Rowan et al., 1991b) and male teachers report a lower degree of professional commitment (Coladarci, 1992; Riehl & Sipple, 1996). More recently, Huang (2001) examined the perception of 275 teachers from 8 schools, and revealed that female teachers scored higher than male teachers on job satisfaction. The job morale of less experienced teachers and teachers who had less education is also lower. Part-time and less experienced teachers tend to report themselves dissatisfied with their working conditions (Kushman, 1992; Mwamwenda, 1998; Srivastava, 1982).

As for school characteristics, Rowan et al. (1991b) reveal that teachers in schools with lower parental income evaluate staff cooperation negatively. Their study also indicates that teacher morale is lower in large schools and in schools in rural areas. The findings of Pallas (1988) contradict those of Rowan et al. (1991b), showing that teacher morale is lower in schools in rural areas.

Contrary to other researchers, Taylor and Tashakkori (1995) link teacher job satisfaction to the leadership skills of the school principal, impediments to teaching, and involvement in decision-making. Similarly, Bogler (2001) compared the impact of principal leadership style, principal decision-making style, and teacher occupation perception on teacher job satisfaction, and concluded that teacher occupation perception

Prediction of social climate in high school

strongly affects job satisfaction.

Given these inconsistent results, we expected that a multilevel analysis would help in drawing a clearer picture of the source of job satisfaction among high school teachers. We expected that a multilevel analysis would confirm that teacher job satisfaction in the public school sector is influenced by both teacher and school characteristics. More specifically, we expected to find a relationship between low job satisfaction and teachers who are male, less educated, less experienced, and with non permanent job status, as well as with schools that are large, located in urban areas, in underprivileged areas and have higher drop-out rates.

For each dimension of school climate, it is difficult to know whether the inconsistencies between studies were related to the statistical analyses used, as the multilevel studies included both public and private schools, while the majority of other studies examined public schools only. When studies considered public and private sector, results demonstrated that it is the best predictor for all dimensions of school climate.

The quality of social climate in private and public schools

Previous studies have suggested that private schools present all the conditions that breed quality of social climate. For instance, Bryk, Lee, & Holland, (1993) concluded that most recommendations for improving public schools have already been implemented by private schools. Compared to the public sector, the private sector is associated positively with all indicators of social climate: strong leadership by the

Prediction of social climate in high school principal, maintenance of order in class, cooperation among teachers, professional autonomy, and teacher morale (Raudenbush & Willms, 1991; Rowan et al., 1991b). Also, teachers employed in private schools have higher academic expectations of students compared to those in public schools (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982).

Characteristics of the student body do not solely account for the differences in perception between teachers in the public sector and those in the private sector. For example, Greeley (1982) has shown that less well-off students who attend private schools obtain better academic results than students from similar backgrounds who attend a public school. In addition, the work of Hoffer (1998) indicate that private schools confer roughly equal benefits to students from both more and less advantaged social backgrounds. Research by Lee et al. (1991) indicate that, in terms of teacher effectiveness and job satisfaction, the social organization of the school explains the differences between private and public schools.

Thus, when both public and private schools are considered, we expect that the sector variable will be the best predictor for all the dimensions of social climate. Most studies that compare private and public high schools have been conducted in North-American English-speaking schools. The present study used a sample of North-American French-speaking schools to test whether previous findings could be replicated.

The relationship between teacher and school characteristics and dimensions of social climate

Much of the inconsistency in high school climate research may be explained by the statistical techniques used to analyse the data (Anderson, 1982). Most studies

Prediction of social climate in high school

examined separately the influence of school characteristics and teacher characteristics on teachers' perception of social climate. This approach has been criticized because it does not take into account the grouping of teachers by school or the covariance between factors associated with teachers and schools (Burstein, 1980; Lincoln & Zeith, 1980; Sirotnik, 1980; Lee, 2000). Any study on the differences between schools should take into account the school to which a teacher belongs, since the composition of the teaching staff can vary between schools. We should also take into account the sector because it is one of the best predictors of social climate in schools.

Researchers have sought to resolve the methodological problems linked to the choice of an individual or contextual unit of analysis by using hierarchical linear modeling (Boyle & Willms, 2001; Lee, 2000; Rowan et al., 1991a; Rowan et al., 1991b). This approach makes it possible to analyze simultaneously the two levels of variables associated with the quality of the social climate in high schools. In other words, this model allows one to adjust the effect of variables measured on the individual level in evaluating the effect of the measured variables on a contextual level, since the analysis takes into account the school to which a teacher belongs. Thus, it becomes possible to examine with greater precision the influence of school characteristics and teacher characteristics on each dimension of social climate in high schools. In the present study we used four teacher level characteristics which have been shown in previous studies to be associated with perceived social climate: sex, experience, education, and job status. For school level characteristics we also used four variables previously shown to be associated with dimensions of perceived social climate: geographical location, size,

Prediction of social climate in high school parent's socioeconomic status, and drop-out rates. We also compared results for public and private schools. The first analysis will be used for public schools only and the second for public and private schools together.

Method

Participants

The present study is part of a longitudinal study of 3159 children who have been followed from kindergarten through high school (Côté, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, & Vitaro, 2002). The principals of the 434 schools attended by these students were asked to select at random 25 teachers from their list of teaching staff. Of that number, 284 public and private school principals agreed to participate in the study, and 3400 teachers in these schools accepted to fill out the questionnaire for evaluating the social climate. Two hundred and fifty schools with a participation rate of 40% or higher (ten questionnaires or more by school) and 3238 teachers were included in the present study.

The individual characteristics of the teachers who participated in the study are presented in Table 1: 14% are under 30 years of age, 22% are between 30 and 39 years old, 35% are between 40 and 49 years old, and 29% are 50 or over; 47% of the teachers are female; 31% of the teachers have less than ten years' experience, 21% have between 11 and 20 years' experience, and 48% have more than 20 years' experience; 7% of the teachers have a teaching diploma, 83% have a bachelor's degree, and 10% have a master's degree or more; 83% have permanent job status and 17% have non-permanent job status. Table 1 also presents the socio-demographic characteristics of the schools: 75% of the schools are located in an urban area and 25% in a rural area; 78% of the

Prediction of social climate in high school schools are in the public sector and 22% are in the private sector; 16% of the schools number fewer than 500 students, 28% number between 500 and 1000 students, and 56% number over 1000 students.

The average parental income and student graduation rate were calculated for public schools only: 21% of the public schools demonstrate very low parental income, 38% of the schools have a low parental income; 25% of the schools show a high parental income and 16% have a very high parental income. For the graduation rate, 20% of the public schools have a very low graduation rate, 32% of the schools have a low graduation rate; 31% of the schools have a high graduation rate and 17% have an very high graduation rate.

Instruments

The school social climate questionnaire

The quality of a school's social climate was measured using a questionnaire developed by Willms for a national longitudinal study of a random sample of Canadian children (National Longitudinal Survey of Children and Youth, 1996). This questionnaire was adapted and translated to measure the social climate in French-language high schools. The questionnaire completed by teachers covers the four dimensions that define the quality social climate in a school: discipline, academic emphasis, job satisfaction, and professional autonomy. The discipline problems dimension consists of 13 items that measure the number and nature of incidents that occurred in the previous month. It also measures the maintenance of order. The

Prediction of social climate in high school

discipline problems items measure the number and nature of incidents that occurred in the previous month including: excessive tardiness, truancy, physical conflicts among students, verbal conflicts among students, robbery or theft, cheating on tests, verbal abuse of a staff member, physical assault of a staff member, class disruption, bullying or intimidating other students and use of profanity.

The academic emphasis dimension includes 18 items that measure the evaluation process in class and in school, homework, checking homework, academic requirements, and the time allocated for corrections, routine tasks, and teaching activities. The professional autonomy dimension is made up of 10 items that measure the influence of teachers on the regulation, program content, administrative and financial decisions, and academic requirements. The job satisfaction dimension consists of 13 items evaluating commitment, satisfaction, efficacy, and morale.

The questionnaire completed by teachers includes questions that pertain to individual teacher characteristics (i.e., sex, years of experience, level of education, job status). The teacher's sex, was represented by a dummy variable, where Male = 0 and Female = 1. The years of experience was a continuous variable measuring the total number of years of teaching experience, ranging from 1 month to 47 years. The level of education was an ordinal variable measuring the teacher's scholarship, where 1 = the teaching diploma, 2 = bachelor's degree, and 3 = master's degree or more. The job status was a dummy variable measuring the permanent or non permanent nature of the teacher's status (0 = non permanent; 1 = permanent).

Prediction of social climate in high school

The socio-demographic data for each school (area, sector, size, average parental income, and graduation rate) was obtained from the Quebec Ministry of Education. Parental income, graduation rate, and school size were not available for private schools. The area was represented by a dummy variable, where 0 = rural and 1 = urban. The sector was represented by a dummy variable, where 0 = private school, and 1 = public school. The size was a continuous variable measuring the total number of students by school, ranging from 59 to 3273. The average parental income and graduation rate were both ordinal variables from 1 to 10, where each deciles represented 10% of schools, from lower to higher levels of performance.

Psychometric properties of aggregate social climate measures were evaluated in order to verify whether the instrument's four dimensions can be adequately measured based on individual teacher perceptions (see, table 2). This analysis shows that internal consistency rates are high enough to ensure the reliability of the instrument. In fact, results show that the alpha is 0.71 for discipline, 0.78 for academic pressure, 0.81 for professional autonomy, and 0.67 for job satisfaction. However, internal consistency is not as high when the school in which a teacher works is taken into account, that is, when teachers' answers are analyzed by school rather than for the entire sample. The results of this analysis indicate that the rates vary between 0.50 for job satisfaction and 0.69 for professional autonomy. These results may be explained by the low levels of consensus (intersubjective agreement) between teachers in the same school for each dimension of social climate. For instance, the lowest rate is 0.08 for job satisfaction and the highest rate is 0.17 for professional autonomy. Consequently, the differences in perception

Prediction of social climate in high school

between teachers at the same school confirm that individual teacher characteristics must be taken into consideration when analyzing the socio-demographic differences between schools. The psychometric properties of aggregate climate measures of classroom order, teacher control, and teacher morale (Rowan et al., 1991b) are approximately the same.

Data analysis

The hierarchical linear model (Goldstein, 1987; Bryk & Raudenbush, 1992) was used to examine concurrently the influence of individual- and contextual-level factors within each social climate dimension. The first step entails an examination of the variability between teachers in the same school and between the schools, with respect to teacher perception of social climate. This analysis of variance consists of determining, for each dimension, the extent to which each teacher's perception differs from the school's mean, and the extent to which each school differs from the global mean of all schools. The second step seeks to evaluate the model's ability to explain the differences in teachers' perceptions for each dimension measured. The relationship between individual or contextual predictors and each dimension is shown using the statistical significance of the regression coefficients and the percentage of variance explained by the model for each of these dimensions. The first three hypotheses are tested using only the public sector sample, and the fourth hypothesis is estimated using the sample from both public and private school sectors.

Results

Tables 3 and 4 present respectively the relationships between teacher and school characteristics and discipline, academic emphasis, professional autonomy, and job

Prediction of social climate in high school satisfaction for public schools only and for public and private schools together. The tables present the regression coefficients, the standard error of the regression coefficients, and the degree of significance for each of the two levels, that is, teacher and school. The method of critical ratio was used to establish the level of significance for each of the equations. More precisely, the estimated parameter, in this case the regression coefficient, is divided by the standard error and the value obtained must be larger than or equal to two in order to reach a 0.05 level of significance.

From table 3 we can observe that the discipline dimension of social climate was found to be associated only with school level variables: geographical location and graduation rate. More discipline problems are perceived by teachers in urban schools and in schools with lower graduation rates. The academic emphasis dimension of social climate was associated with one teacher level characteristic (job status) and one school level characteristic (size). Teachers exert less academic emphasis on their students when they do not have a permanent position and when they are teaching in larger schools. The perceived autonomy dimension was also associated with both teacher level characteristics (sex and experience) and school level characteristics (size). Teachers who perceive less professional autonomy are male teachers, teachers with more experience, and teachers in large schools. The job satisfaction dimension of the school climate was associated with both teacher level characteristics (experience) and school level characteristics (location and parental SES). Teachers who perceive less job satisfaction are teachers with more experience, teachers in rural schools and teachers in schools located in privileged areas.

Prediction of social climate in high school

Results from the comparison of public and private schools are presented in table 4. These results illustrate the predominant effect of sector in explaining the differences in teacher perception of social climate in high school. The results show that teachers who work in private schools have a more positive perception of each of the four dimensions: discipline, academic emphasis, professional autonomy, and job satisfaction. There is also consistency in the results for public schools, described in table 3. Teachers from urban areas perceive more discipline problems. Male teachers perceive less professional autonomy and teachers with more experience perceive less professional autonomy and less job satisfaction. There were two differences with the results for public schools. First, lack of a permanent position is not significantly associated with perceived academic emphasis but those who did not have a permanent job tended to report less professional autonomy. Second, location did not remain significantly associated with job satisfaction.

Tables 5 and 6 present respectively the percentage of variance explained by the predictive model for each dimension, a) for public high schools only and b) for public and private high schools together. The results show that the predictive model does not have the same explicative potential from one sample to the other. Thus, the predictive model for the quality of social climate in public high schools explains more about professional autonomy (64%) and discipline (62%) than about academic emphasis (50%) and job satisfaction (42%) However, upon examination of both public and private schools, the percentage of variance explained changes a little with respect to discipline (55%) and are the same for academic emphasis (50%), whereas it decreases by half for

Prediction of social climate in high school professional autonomy (33%) and for job satisfaction (21%). On the other hand, as expected the model is not at predictive of differences in teacher perception within schools. The percentage of explained variance never reaches more than 1,3%.

Discussion

Unlike most of the other studies, the present study examines four dimensions of the social climate in high schools by a using multilevel approach. Its results confirm: 1) that specific relationships exist between the four dimensions of school climate and teacher and school characteristics; and 2) that private/public sector is the best predictor of a teacher's perception of social climate in high school.

Discipline problems

Discipline problems were defined in terms of the number and nature of incidents occurring within the last month, as well as the teacher's ability to maintain order. This social climate dimension was associated only with school level variables. Teachers working in public high schools, in urban high schools, and in high schools with less graduation rates perceived more discipline problems. This trend was not related to teacher characteristics (sex, experience, education, job status), nor other school characteristics (size and socioeconomic status of families). These results contradict the results of Rowan et al. (1991b), who concluded that teachers in schools located in rural areas report more difficulty in managing discipline. It is possible that such inconsistent results may be due to distinctive student's rural population. However, our results are consistent with Rowan et al. (1990) conclusions about the negative teachers' satisfaction

Prediction of social climate in high school

perception in school rural areas.

Academic emphasis

The definition of academic emphasis included the evaluation process, the nature and amount of assigned homework, the checking of homework, the academic requirements, and the amount of time allocated for corrections, routine tasks, and teaching activities. Our results confirm that there is more academic emphasis in smaller high schools and by teachers who have a permanent status. Previous studies indicated that the academic and social composition of a school's student body influence the academic emphasis exerted by teachers (Newman, Rutter, & Smith, 1989; Teddlies et al., 1989; Shouse, 1996). The teachers status and school size appear easier to change than school student's body.

Professional autonomy

Both school and teacher characteristics were associated with teacher perception of professional autonomy. Teachers who were more likely to perceive a lack of professional autonomy were male teachers, teachers with more experience, and teachers who worked in large public high schools. The results of the present study are consistent with previous research that refers to male teachers' negative appraisal of professional autonomy (Rowan et al., 1991a; Rowan et al., 1991b; Wilson et al., 1984). For example, Rowan et al. (1991b) show that male teachers have a less positive perception of the three dimensions that measure working conditions, namely, leadership by the school principal, cooperation among teachers, and professional autonomy. The phenomenon of full-time

Prediction of social climate in high school

teachers who hold a second job has been associated with male teachers' negative perception of social climate. In addition, research by Carroll, Hall, and Pearson (1994) shows that male teachers, teachers with more education, and high school teachers are more likely to have a second job, and that they have negative perceptions of teaching and of their relationships with students and parents.

The results are less consistent when we attempt to establish the direction of the association between experience and professional autonomy. It is possible that the correlation between experience and the perception of working conditions varies according to the organizational aspects measured. For instance, the work of Rosenholtz and Simpson (1990) indicates that novice teachers positively evaluate administrative support, whereas experienced teachers positively perceive the organizational characteristics that impact their work.

The school characteristics associated with professional autonomy are school size. These results concur with the model of Bidwell, Frank, and Quiroz (1991), who explain the relationship between school size and the actions of school personnel in terms of the distribution of power among teachers, parents, and students. Thus, it appears that teachers take less initiatives to meet the needs of parents and students in schools with a large student body, since parents are given less power and administrative control are higher on teacher.

Prediction of social climate in high school

Job satisfaction

Job satisfaction was defined in terms of morale, efficacy, commitment, and satisfaction. The results obtained show that job satisfaction is lower among teachers who have more experience, and teachers who practice in rural and privileged areas. Our results contradict other studies who showed that experience is positively related to teacher morale (Kushman, 1992; Mwamwenda, 1998; Rowan et al.1991b; Srivastava, 1982). However, the dissatisfaction of teachers in rural area confirmed the results of the multilevel study of Rowan et al. (1991b) which also found that teacher morale is lower in rural area.

Surprisingly, our results shown that teachers perceived job satisfaction more negatively in privileged areas. Public high schools located in privileged areas enrolled students who did not attend private school. For this reason, these students can be considered a distinctive population. In the Rowan et al. (1991b) multilevel study, the parental income was not associated with job satisfaction. It is possible that the inclusion of both public and private schools in the Rowan et al.(1991) study could underestimate this phenomenon. Our result concur with the classical two-factors theory (Sergiovanni, 1967), which indicated that the satisfaction and the dissatisfaction of teachers is related to different aspects of schooling. More precisely, the teacher satisfaction tend to be related to intrinsic (role of teaching) and the dissatisfaction related to extrinsic dimensions (task of teaching). From these perspective, the role of teaching, like

Prediction of social climate in high school relationship between teachers and students, is not necessarily worse and could be better in underprivileged schools.

It's interesting to see that job satisfaction is the only dimension of school climate that is explained by the school's parental income. Our results support the assumption that wider environment surrounding schools as is the third domain to explain teacher satisfaction, with the role of teaching and task of teaching (Dinham and Scott, 2000). In other words, that satisfaction is more associated within the broader societal context compare to others school climate dimensions. However, it seems important to consider that extrinsic societal factors are harder to change.

The role of sector

Our results largely confirm that public sector teachers compared to private sector teachers tend to perceive more negatively all indicators of social climate in schools, that is, discipline, academic emphasis, professional autonomy, and job satisfaction. Several studies demonstrate the existence of differences between private and public schools, with respect to both the quality of the social climate in schools and academic results (Coleman et al., 1981; Rowan et al., 1991b; Willms, 1985). It is interesting to see that the results of our analysis are transformed when we include private schools in the analysis. More precisely, the relationships between school climate and job status and school location change. School location are no longer associated with job satisfaction, and job status becomes associated with autonomy. However, the same results are observed for experience and education in both samples. Experience was associated with

Prediction of social climate in high school working conditions (autonomy and job satisfaction) and education was not significantly associated with any dimension of school climate. The low variance in teacher education could explain the latter finding. Indeed, 83% of the teachers in the samples had a bachelor degree.

The theoretical model of Bryk et al. (1990) and the empirical studies of Lee et al. (1991) can explain the differences between private and public schools in terms of the school's organizational mode of functioning. According to this model, the organizational mode of functioning of private schools is community-based, whereas that of public schools is bureaucratic. More precisely, the private sector favors an approach centered on the participation, collaboration, and expertise of teachers. It seems that private schools place more emphasis on cultural controls aimed at developing common norms and values, whereas public schools adopt formal controls centered on performance and the tasks of teachers (Rowan, 1995). The diversity of students who attend public schools may also hamper the development of a common vision among teachers at this kind of school (Fuller & Izu, 1986).

The multilevel approach of the present study was useful to resolve some inconsistencies between studies and in separating the within-school variance from the between-school variance. Our study confirmed other multilevel studies who concluded that the school working conditions was perceived less positively in rural areas (Rowan et al., 1991a; Rowan et al., 1991b). For teacher level characteristics, the inconsistencies between our multilevel study and the one unit studies seem to be less pronounced, compared to school level characteristics.

Prediction of social climate in high school

The individual and contextual level of our analysis indicated that teacher and school characteristics are differently associated with the four dimension of the school climate. This study contributes specifically to the model of social organization of high schools (Bryk et al., 1990). First, the results obtained make it possible to identify the factors most directly associated with discipline, academic emphasis, professional autonomy and job satisfaction. Thus, the school environment (urban and drop-out rates) influences teacher perception of discipline; the structural characteristics of the school (size and job status) are related to academic emphasis; background of teachers (sex and experience) are especially related to working conditions (autonomy and satisfaction); and the social background of students only predicted job satisfaction. Second, the positive effect of the private sector also supports this theoretical model, which calls into question the bureaucratic functioning of the public sector (Chubb & Moe, 1990).

As for the practical implications, the present study helps to identify the specific conditions needed to improve each dimension of social climate in high schools. For example, the support offered to teachers in urban and high drop-out rate schools should focus, in particular, on managing behavior problems. Academic emphasis should be encouraged specially in large schools for teachers who are not permanent. The results of the present study, like other multilevel studies, indicated that special efforts are needed to increase teachers' job satisfaction in rural schools.

School principals would also be well advised to allow more experienced teachers and male teachers, the opportunity to contribute to the school's mission. In order to

Prediction of social climate in high school

improve the quality of the social climate in public high schools, administrators should adopt the community approach of private schools, which offers a balance between the quality control of teaching and professional autonomy.

As in other domains, research in the field of school social climate is subject to methodological limitations that must be taken into account when interpreting results. As Miskel and Ogawa (1988) suggest, the main methodological problems have to do with the unit of analysis (individual and group), the analytic element (values and norms versus working conditions), and the dimensions measured (economic and social). In the present study, the choice of unit of analysis was resolved by using a multilevel statistical model of analysis. However, the elements of analysis of the present study, which are both organizational (working conditions) and cultural (teaching activities), are difficult to interpret since they involve different theoretical models.

The use of a measurement that stresses the social dimension of the climate excludes other dimensions that may explain the direction of association between a variable and an dimension of social climate. For example, the correlation between the size of a school and school climate may be positive in terms of the economic dimension (greater academic resources) but negative when the social dimension is measured. It is imperative that research on school differences continues, since studies on the socio-demographic context of schools enable us to take into account the inequalities between schools when comparing their students.

Prediction of social climate in high school

References

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1991). Teacher types, workplace controls and the organization of schools. *Sociology of Education*, 70, 285-307.
- Bidwell, C. E., & Kasarda, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling. *American Journal of Education*, 88, 401-430.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
- Boyle, M.H. & Willms, J.D. (2001). Multilevel modeling of hierarchical data in developmental studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 141-162.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. New York: Praeger.
- Bryk, S. A., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: an interpretative summary of the research. In W. H. Clune, & J. F. Witt (Eds.). *Choice and control in American Education Volume 1: The theory of choice and control in education*. Hampshire: The Falmer Press.

Prediction of social climate in high school

- Bryk, S. A., & Raudenbush, S. W., (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. USA: Sage Publications.
- Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. In D. C. Berliner (Eds.), *Review of Research in Education* (Vol. 8, pp. 158-233). Washington: American Educational Research Association.
- Carroll, D. L., Hall, B. W., & Pearson, C. (1994). Moonlighting professionals: A study of full-time teachers and their part-time work. *Educational Research Quarterly*, 17, 25-36.
- Chubb, J.E. & Moe, T.M. (1987). *Politics, markets and American schools*. Washington, DC: The Brookings Institutions.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55, 65-76.
- Côté, S., Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Zoccolillo, M. & Vitaro, F. (2002). Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder : Risk trajectories for boys and girls. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1086.
- Dinham, S & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38,4,379-396.

Prediction of social climate in high school

- Dreeben, R., & Barr, R. (1983). *How schools work*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fuller, B., & Izu, J. A. (1986). Explain school cohesion: what shapes the organizational beliefs of teachers? *American Journal of Education*, 99, 501-535.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in education and social research*. New York: Oxford University.
- Greeley, A. M. (1982). *Catholic high schools and minority students*. New Brunswick: Transaction Books.
- Haller, E. J. (1992). High school size and student indiscipline: another aspect of the school consolidation issue? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 145-156.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of school*. Chicago: University of Chicago.
- Hoffer, T.B. (1998). Social background and achievement in public and catholic high schools. *Social Psychology of Education*, 2, 7-23.
- Huang, S-Y. L. (2001). Teachers' perceptions of high school environments. *Learning Environments Research*, 4, 159-173.

Prediction of social climate in high school

Kimpston R.D., & Sonnabend, L. C. (1975). Public secondary schools: between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics. *Urban Education*, X, 27-44.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 1, 5-42.

Lee, V. E. (2000). Educational psychologist. In V. E. Lee (Ed.), *Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects* (Vol. 35, Chap. 2, pp. 125-141). Michigan: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.

Lincoln, J. R., & Zeitz, G. (1980). Organizational properties from aggregate data: separating individual and structural effects. *American Sociological Review*, 45, 391-408.

Miskel, C., & Ogawa R. (1988). Work motivation, job satisfaction and climate. In N. J. Boyan (Eds.), *Handbook of research on educational administration*. New York: Longman.

Prediction of social climate in high school

- Mwamwenda, T. S. (1998). Teaching experience, job security, and job satisfaction among secondary school teachers in South Africa. *Psychological Reports*, 82, 139-142.
- National Longitudinal Survey of Children and Youth (1996). *Survey instruments*. Ottawa: Statistics Canada.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organization factors that affect school sense of efficacy, community, and expectation. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Pallas, A. M. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89, 541-554.
- Purkey, S. C., & Rutter, R. A. (1987). High school teaching: Teacher practices and beliefs in urban and suburban public schools. *Educational Policy*, 1, 375-393.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Raudenbush, S. W., & Willms, J. D. (1991). The organization of schooling and its methodological implications. In S. W. Raudenbush, & J. D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils*. San Diego: Academic Press.

Prediction of social climate in high school

- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time and talent: Secondary school organizational climate, teaching task environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33, 873-901.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 352-388.
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Rowan, B. (1995). The organizational design of schools. In S. Bacharach, & B. Mundell (Eds.), *Images of schools: Structures and roles in organizational behavior*. New York: Corwin press.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1991a). Organizational Design in high schools: Multilevel analysis. *American Journal of Education*, 99, 238-266.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1991b). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush, & D. J. Willms (Eds.), *Schools, classroom and pupils* (pp. 203-223). San Diego: Academic Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *A fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Boston: Harvard University Press.

Prediction of social climate in high school

Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *The Journal of Administration*, 5, 66-81.

Short, P. M., & Short, R. J. (1988). Beyond technique: Personal and organizational influences on school discipline. *High School Journal*, 71, 31-36.

Shouse, R. C. (1996). Academic pres and sense of community: conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68.

Sirotnik, K. A. (1980). Psychometric implications of the unit of analysis problem. *Journal of Educational Measurement*, 17, 245-282.

Srivastava, S. K. (1982). Job satisfaction among private and public secondary school teachers. *Perspective in Psychological Researchers*, 5, 29-30.

Steinhoff, C. (1965). *Organizational climate in a public school system*. New York: Syracuse University.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri, & G.H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University.

Prediction of social climate in high school

- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 217-230.
- Teddlie, C., Stringfield, S., Wimpelberg, R., & Kirby, P. (1989). Contextual differences in models for effective schooling in USA. In B. Creemers, T. Peters, & D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement*. Rotterdam: International congress for school effectiveness.
- Willms, D. J. (1992). Schooling process. In D. Willms (Eds.), *Monitoring school performance: A guide for educators* (pp. 64-79). Hampshire: Falmer Press.
- Willms, D. J. (1985). Catholic school effects on achievement: new evidence from the high school and beyond follow-up study. *Sociology of Education*, 58, 98-114.
- Wilson, J., Pentecoste, J., & Baily, D. (1984). The influence of sex, age, teacher experience and race on teacher perception of school climate. *Education*, 104, 444-445.

Prediction of social climate in high school

Table 1

Socio-demographic characteristics of private and public high schools

Variables	n	%
Teacher level (n = 3238)		
Age:		
Less than 29 years	448	14%
30 to 39	715	22%
40 to 49	1114	35%
50 and over	952	29%
Sex:		
Male	1711	53%
Female	1522	47%
Experience:		
Less than ten years	994	31%
Between 11 and 20	668	21%
More than 20 years	1515	48%
Education:		
Teaching diploma	229	7%
Bachelor's degree	2664	83%
Master's degree and more	317	10%

Prediction of social climate in high school

Socio-demographic characteristics of private and public high schools (continued)

Variables	n	%
Job status:		
Non permanent	536	17%
Permanent	2678	83%
School level (N = 250)		
Area:		
Urban	188	75%
Rural	62	25%
Sector:		
Public	195	78%
Private	55	22%
Size:		
500 and less		16%
Between 500 and 1000		28%
1000 and more		56%

Prediction of social climate in high school

Socio-demographic characteristics of public high schools (continued)

Variables	n	%
Parental income:		
Very low (1 and 2)	38	21%
Low (3 to 5)	71	38%
High (6 to 8)	47	25%
Very high (9 and 10)	29	16%
Graduation rates:		
Very low (1 and 2)	37	20%
Low (3 to 5)	59	32%
High (6 to 8)	58	31%
Very high (9 and 10)	31	17%

Prediction of social climate in high school

Table 2

Psychometric properties of social climate for public and private high schools

	Discipline problems	Academic emphasis	Autonomy	Satisfaction
	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)
Within-Teachers Variance	.828*(.021)	.124*(.003)	.318*(.008)	.156*(.004)
Between-School Variance	.157*(.019)	.016*(.002)	.064*(.008)	.014*(.002)
Intersubjective agreement ^a	.159 (.017)	.115 (.015)	.168 (.018)	.081 (.014)
Internal consistency ^b	.71	.78	.81	.67
Reliability ^c	.67	.59	.69	.50
Number of items	13	18	10	13

Note. (a) Intersubjective agreement is measured by $\rho = \tau / (\sigma^2 + \tau)$, where τ and σ^2 are the between-group and within-group variance, respectively. (b) Internal consistency is given by Cronbach's alpha based on the individual responses (not including school membership). (c) The reliability of the aggregate (the school mean of teacher perceptions) is defined as $\alpha = \sum \alpha_j / k$, where $\alpha_j = \tau / (\sigma^2 + \tau / n_j)$ and k is the number of schools. * Coefficient that is at least twice as large as its standard error: $p < 0.05$.

Prediction of social climate in high school

Table 3

Teacher- and school-level predictors of teacher perception of social climate in public high schools

	Discipline problems	Academic emphasis	Autonomy	Satisfaction
	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)
Teacher- level predictors				
Sex	-.034 (.039)	-.044 (.019)	.080** (.021)	-.018 (.017)
Experience	.003 (.002)	-.000 (.000)	-.008**(.002)	-.003* (.001)
Education	-.009 (.047)	.014 (.018)	.005 (.028)	.006 (.020)
Job status	.025 (.051)	.044* (.019)	.054 (.032)	-.008 (.027)
School-level predictors				
Area	.184* (.066)	.032 (.025)	.015 (.041)	.061* (.027)
Parental SES	.000 (.001)	.000 (.000)	.000 (.000)	-.090* (.040)
Graduation	-.002* (.001)	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
Size	-.000 (.000)	-.040* (.020)	-.009**(.003)	-.003 (.002)

Note. * Coefficient that is at least twice as large as its standard error: $p < 0.05$.

** Coefficient that is at least third as large as its standard error: $p < 0.01$.

Prediction of social climate in high school

Table 4

Teacher- and school-level predictors of teacher perception of social climate in public and private high schools

	Discipline problems	Academic emphasis	Autonomy	Satisfaction
	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)
Teacher-level predictors				
Sex	-.025 (.033)	-.011 (.013)	.059* (.021)	-.008 (.014)
Experience	.002 (.001)	-.000 (.000)	-.008**(.000)	-.003**(.000)
Education	-.031 (.040)	.002 (.015)	.031 (.025)	.006 (.017)
Job status	.022 (.044)	.025 (.017)	.060* (.030)	-.000 (.019)
School-level predictors				
Area	.111* (.054)	.009 (.020)	-.062 (.040)	.019 (.022)
Sector	.688**(.059)	-.021**(.021)	-.330**(.041)	-.101**(.024)

Note. * Coefficient that is at least twice as large as its standard error: $p < 0.05$.
 ** Coefficient that is at least third as large as its standard error: $p < 0.01$.

Prediction of social climate in high school

Table 5

Percentage of variance explained by the predictive model for public high schools

	Discipline problems	Academic emphasis	Autonomy	Satisfaction
	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)
Unconditional variance				
Within schools	.828**(.021)	.124**(.003)	.318**(.008)	.156**(.004)
Between schools	.157**(.019)	.016**(.002)	.064**(.008)	.014**(.002)
Residual variance				
Within schools	.839**(.025)	.123**(.003)	.318**(.009)	.160**(.005)
Between schools	.059**(.014)	.008**(.002)	.023**(.005)	.008**(.002)
% of variance explained ^a				
Within schools	0%	0.80%	0%	0%
Between schools	62%	50%	64%	42%

Note. * Coefficient that is at least twice as large as its standard error: $p < 0.05$.

** Coefficient that is at least third as large as its standard error: $p < 0.01$.

^aThe percentage of variance explained is calculated in the following way:
(Unconditional variance – conditional variance / (unconditional variance).

Prediction of social climate in high school

Table 6

Percentage of variance explained by the predictive model for public and private high schools

	Discipline problems	Academic emphasis	Autonomy	Satisfaction
	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)	Effect (SE)
Unconditional variance				
Within schools	.828**(.021)	.124**(.003)	.318**(.008)	.156**(.004)
Between schools	.157**(.019)	.016**(.002)	.064**(.008)	.014**(.002)
Residual variance				
Within school	.827**(.022)	.124**(.003)	.314** (.008)	.155** (.004)
Between school	.070** (.012)	.008**(.002)	.043** (.006)	.011** (.002)
% of variance explained ^a				
Within schools	0%	0%	1.3%	0%
Between schools	55%	50%	33%	21%

Note. * Coefficient that is at least twice as large as its standard error: $p < 0.05$.

** Coefficient that is at least third as large as its standard error: $p < 0.01$.

^aThe percentage of variance explained is calculated in the following way:
(Unconditional variance – conditional variance / (unconditional variance).

Running head: PREDICTING HIGH SCHOOL TEACHER'S PERCEPTIONS

Predicting high school teacher's perceptions of discipline problems: A longitudinal and multilevel study.

Line LeBlanc
Université du Québec en Outaouais

Raymond Swisher
Cornell University

Frank Vitaro and Richard E. Tremblay
Université de Montréal

March 2004

Article submitted to *American Educational Research Journal*

This research has been supported by research grants from the Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la recherche (FCAR-Centre), the Conseil Québécois de la Recherche Sociale (CQRS), the Fonds de la Recherche en Santé du Québec (FRSQ), the National Consortium on Violence Research (NCOVR: grant /SBR9513040 from the National Science Foundation), the National Health Research Development Program Canada, and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), the Molson Foundation and the Canadian Institute of Advanced Research. We thank Hélène Beauchesne, Lyse Desmarais-Gervais, Bernard Boulerice, Nathalie Fréchette and Muriel Rorive for their assistance in data collection, data analysis and administration of the project.

Predicting high school teacher's perceptions

Abstract

Teachers perceive classroom discipline problems as a standard dimension of high school social climate. Using longitudinal and cross-sectional data, the present research sought to identify teacher- and school-level predictors of teachers' perceptions of classroom discipline problems. The social climate of 107 public and private French speaking Canadian high schools was evaluated by 1399 teachers. Selection effects were assessed by using assessments of elementary school behavior problems for 1834 high school students. As expected, results from hierarchical linear modeling revealed that most of the variance in perception of classroom discipline problems was attributable to differences among teachers (91%) rather than the differences among schools (9%). As hypothesized, school variation in composition of students' with a history of behavior problems (hyperactivity, opposition, physical aggression) predicted high school teachers' perceptions of classroom discipline problems. However, the best predictors were concurrently measured school-level variables: type of school (public-private), location of school (urban-rural), and degree of teacher emphasis on academic achievement. The theoretical and practical implications of the findings are examined and recommendations are made for future research.

Predicting high school teacher's perceptions

Classroom discipline problems have always been a major stress for teachers (Houghton, Wheldall, & Merret, 1988; Veenman, 1984; Van der Doef, & Maes, 2002). Variation in the level of behavior problems among high schools is often explained by the social climate in the schools, which is defined by the norms, values, and working conditions of the teachers (Bryk, Lee, & Smith, 1990; Maughan, 2001; Welsh, 2000). A number of studies have shown that social climate dimensions such as academic emphasis, professional autonomy, and teacher job satisfaction are associated with levels of classroom discipline. For example, Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, (1979) showed that a commitment to academic emphasis by all of the teachers in a school is associated with lower levels of classroom behavior problems. Work by Kasen, Johnson, and Cohen (1990) showed that a school commitment to academic emphasis predicted decreases in hyperactivity, opposition, and conduct problems. A recent study showed that schools where students bullied less had higher academic press (Ma, 2002).

Teachers' working conditions with respect to professional autonomy and job satisfaction also seem to influence the level of classroom discipline problems they report. For example, Ingersoll (1996) has shown that professional autonomy is associated to reduction of conflicts between teachers and students. It appears, as well, that teachers' job satisfaction regarding school policies may motivate them to respond better to the needs of children at risk (e.g. Sanders, 2000).

Some studies have also shown that teacher perception of classroom disciplinary problems varies according to the individual characteristics of the teachers. That is, male

Predicting high school teacher's perceptions

teachers, less-experienced teachers, and less-educated teachers (Rowan, Raudenbush, & Kang, 1991a) tend to report higher levels of classroom discipline problems. In terms of the characteristics of the school, the frequency of discipline problems was shown to be greater in public schools, large schools (Rowan et al. 1991a; Windinger, Katsiyannis, & Archwamety, 2000), and schools located in urban areas (Kennedy, Cruickshank, & Myers, 1976; Pallas, 1988; Stewart, 2003) compared to private, smaller, and rural schools. Brantlinger (1991) has shown that students from underprivileged backgrounds are often evaluated more negatively and disciplined more frequently by teachers.

A number of studies reported that there are more classroom discipline problems in schools whose teachers evaluate the social climate negatively, while controlling for the socio-economic and academic composition of the student population (Kasen et al., 1990; Rowan et al., 1991; Rutter et al., 1979; Welsh, Greene, & Jenkins, 1999). However, those studies did not consider an important selection effect, the fact that some high schools serve a larger number of students with a history of disruptive behavior problems. For example, the prevalence of behavior problems is higher in underprivileged areas (Bolger, Patterson, Thomson, & Kupersmidt, 1995; McLoyd, 1990; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999), and teachers have a greater tendency to negatively perceive the social climate in schools located in these areas (e.g. Bryk, Lee, & Smith, 1990). When behavior problems are assessed after students enter high school, it is difficult to determine if their problems were created by the high school climate, or if the climate is created by the type of students who entered the school. In other words, previous studies

Predicting high school teacher's perceptions

have neglected to consider an important aspect of the social context, that is, the unequal distribution of students who displayed behavior problems before entering high school.

It is well known that most adolescents with behavior problems exhibited behavior problems during the elementary school years, and have a long history of negative experiences with peers and school personnel (e.g. Loeber, 1982; Nagin & Tremblay, 2001; Patterson, Forgatch, Yoerger, & Stoolmiller, 1998; Robin & Ratcliff, 1979; Tremblay, Mâsse, Perron, Schwartzman, & Ledingham, 1992; Tremblay, Pihl, Vitaro, & Dobkin, 1994; White, Moffitt, Earls, Robins, & Silva, 1990). Moreover, recent longitudinal studies based on repeated measurements show that children with trajectories of frequent aggression, opposition, and hyperactivity during elementary school years are at greater risk for conduct problems and delinquency during their adolescence (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge, Fergusson, Horwood, Loeber, Laird, Lynam, Moffitt, Pettit, & Vitaro, 2003; Côté, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, & Vitaro, 2002; Nagin & Tremblay, 1999). It is likely that teachers in schools that admit a high proportion of students with a history of behavior problems have a harder time maintaining order in their classes. Moreover, it only takes a small percentage of disruptive students to influence teacher perception of school disorder (Gottfredson, Gottfredson, & Hybl, 1993). For example, Maughan, Pickles, Rutter, and Ouston (1991) have shown that a concentration of problem students in high schools can lower teachers' involvement in classroom management.

Predicting high school teacher's perceptions

Ideally, the most effective way to disentangle contextual and selection effects would be to randomly allocate students and teachers to schools. An alternative approach that is employed here is to assess: 1) the characteristics of students before entering high schools; 2) the individual characteristics of the teachers who teach in the high schools; 3) the characteristics of the high school demography and social climate.

The present investigation aims to identify the predictors of teachers' perceptions of classroom discipline problems by using both a longitudinal design and a multilevel approach. A longitudinal study provided prospective information on children's behavior problems during the elementary school years. High school teachers provided information on their personal characteristics and their perceptions of classroom discipline problems as well as perceptions of other dimensions of the social climate. The Ministry of education provided additional factual information on school characteristics. It was hypothesized that students' history of behavior problems during elementary school years would explain a significant portion of between-school variance in teachers' perceptions of classroom discipline problems.

Method

Participants

In the framework of a longitudinal study of 3159 children followed since entry into kindergarten (Côté et al., 2002), we examined high schools that were attended by at least 5 students from the longitudinal study, and that agreed to participate in the evaluation of their social school climate. A total of 107 secondary schools met these

Predicting high school teacher's perceptions criteria, and a total of 1834 subjects (49% girls) from the longitudinal study were attending these institutions (minimum = 5, maximum = 134). The social climate in the 107 high schools was evaluated by 1399 teachers (minimum = 10; maximum = 25). Analyses were undertaken to seek to what extent the subjects in the 107 schools retained were similar to the subjects from the initial cohort (3159). Results indicated that the educational status of the father, the age of the father at the birth of the child, the occupational prestige of the mother, and family adversity were not significantly different between the two subject groups. However, for the group attending the 107 schools involved in the present study, the educational status of the mother and the occupational prestige of the father was higher than in the initial sample. Also, the mother's age at birth of the child was lower in the present sample. Finally, problems with aggression, opposition, and hyperactivity were more pervasive in the present study sample.

The individual characteristics of the teachers are shown in Table 1. More than half of the teachers were male (55%); 32% had less than 10 years' teaching experience; 30% had between 11 and 20 years' experience; 38% had more than 20 years' experience. Six percent of the teachers had a teaching diploma; 84% had a bachelor's degree; and 10% had a master's degree. 11% of the teachers did not have permanent job status while 89% had permanent job status.

The socio-demographic characteristics of the 107 schools are also presented in Table 1. The majority of the schools (84%) were part of the public sector, while the remainder (16%) were in the private sector; 78% of the schools were located in urban

Predicting high school teacher's perceptions areas and 22% in rural area; 14% of the schools had fewer than 500 students; 20% had between 500 and 1000 students; and 66% had more than 1000 students.

The students developmental trajectories

These evaluations of the children's behavior were used in a previous study (Broidy et al., 2003) to identify developmental trajectories for physical aggression, opposition, and hyperactivity. Four types of trajectories were identified for each of the three behavior dimensions. The percentages of students in the study who presenting few behavior problems were 34% for aggression, 40% for opposition and 26% for hyperactivity. The percentages of students who manifested minor problems was 42% for aggression, 27% for opposition, and 43% for hyperactivity. The percentages of students who displayed serious problems at a young age but who resolved these problems in early adolescence were 18% for aggression, 24% for opposition, and 21% for hyperactivity. The percentages of students who exhibited severe and persistent problems were 6% for aggression, 9% for opposition, and 10% for hyperactivity (see, table 2).

Instruments

The school social climate questionnaire

The quality of a school's social climate was measured using a questionnaire developed by Willms for a national longitudinal study of a random sample of Canadian children (National Longitudinal Survey of Children and Youth, 1996). This

Predicting high school teacher's perceptions questionnaire was adapted and translated to measure the social climate in French-language high schools. The questionnaire completed by teachers, included sections for demographic data (7 items) and classroom discipline problems (13 items). The discipline problems items measure the number and nature of incidents that occurred in the previous month including: excessive tardiness, truancy, physical conflicts among students, verbal conflicts among students, robbery or theft, cheating on tests, verbal abuse of a staff member, physical assault of a staff member, class disruption, bullying or intimidating other students and use of profanity.

The dimension *academic emphasis* comprises 18 items measuring the evaluation process in the class and school, homework, checking homework, academic requirements and time allotted for corrections, routine tasks, and teaching activities. The dimension *professional autonomy* comprises 10 items that measure the influence of teachers on the regulations, program content, administrative and financial decisions, and the level of academic requirements. The dimension *job satisfaction* comprises 13 items that measure teacher commitment, satisfaction, effectiveness, and morale.

The questionnaire also included questions that pertain to individual teacher characteristics. Teacher *sex*, was represented by a dummy variable, where Male = 0 and Female = 1. *Years of experience* was a continuous variable measuring the total number of years of teaching experience, ranging from 1 month to 43 years. *Level of education* was an ordinal variable measuring the teacher's scholarship, where 1 = teaching diploma, 2 = bachelor's degree, and 3 = master's degree or more. Job status was a

Predicting high school teacher's perceptions

dummy variable measuring the permanent or non permanent nature of the teacher's status (0 = non permanent; 1 = permanent).

The socio-demographic data for each school was obtained from the Quebec Ministry of Education. The school location was represented by a dummy variable, where 0 = rural and 1 = urban. The sector was also represented by a dummy variable, where 0 = private school and 1 = public school.

The psychometric properties of aggregate social climate measures were evaluated in order to verify whether the instrument's four dimensions could be adequately measured based on individual teacher perceptions. This analysis shows that internal consistency rates are high enough to ensure the reliability of the instrument alpha are 0.71 for discipline, 0.78 for academic pressure, 0.81 for professional autonomy, and 0.67 for job satisfaction. However, internal consistency is not as high when teachers' answers are analyzed by school rather than for the entire sample. The results of this analysis indicate that the rates vary between 0.50 for job satisfaction and 0.69 for professional autonomy. These results may be explained by the low levels of consensus (intersubjective agreement) between teachers in the same school for each dimension of social climate, and the relatively small number of teachers per school. For instance, the lowest rate is 0.08 for job satisfaction and the highest rate is 0.17 for professional autonomy. Consequently, differences in perception between teachers at the same school confirm that individual teacher characteristics must be taken into consideration when analyzing the socio-demographic differences between schools. The psychometric

Predicting high school teacher's perceptions properties of aggregate climate measures of classroom order, teacher control, and teacher morale (Rowan, Raudenbush, and Kang, 1991b) are approximately the same.

Evaluation of students' behavior problems during elementary school years

Behavior problems (aggression, opposition, and hyperactivity) of each student in the longitudinal study were rated by the teachers from the end of kindergarten to the end of elementary school, using the Social Behavior Questionnaire (Broidy et al., 2003; Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée, & LeBlanc, 1991). The rating scale for each items varies between 1 and 3, where 1 = does not apply, 2 = sometimes applies, and 3 = often applies. Physical aggression was evaluated using 3 items 1) fights with other children; 2) uses physical force; and 3) threatens or bullies others in order to obtain what he/she wants. The internal consistency (Cronbach alpha) for physical aggressiveness measured between 6 and 12 years of age varied between 0.70 and 0.79 for the girls and between 0.80 and 0.84 for the boys. Opposition was evaluated using 5 items: 1) irritable, easily angered; 2) disobedient; 3) doesn't share materials used for a task; 4) blames others; and 5) lacks consideration for others. The internal consistency (Cronbach alpha) for opposition varied between 0.74 and 0.79 for the girls and between 0.78 and 0.84 for the boys. Hyperactivity was evaluated using two items: 1) very agitated, constantly running and jumping; unable to remain in one place; and 2) constantly fidgeting, squirming, can't sit still. The internal consistency (Cronbach alpha) for hyperactivity varied between 0.74 and 0.89 for the girls and 0.86 and 0.89 for the boys.

Data analysis

Predicting high school teacher's perceptions

Modeling Behavioral Trajectories

A standard procedure in non-parametric and semi-parametric statistics of approximating a continuous distribution by a discrete mixture was used to identify four distinct developmental trajectories for each of physical aggression, opposition and hyperactivity. The scales are based on yearly teacher ratings of students from the ages of 6 to 12 years. The first step entails determining the shape of each group's trajectory (e.g., linear, or quadratic). The second step involves estimating the proportion of the population that belongs to each trajectory group. The final and most important step is determining the posterior probability of group membership for each individual in the estimation sample. In other words, individual participants are assigned to the group that best conforms to their observed behavior (for the statistical procedure refer to Nagin & Tremblay, 1999).

Hierarchical Linear Modeling

Hierarchical models (HLM) are used to account for the clustered nature of the sample, with teachers nested within schools (Bryk & Raudenbush, 1992). They also allow us to partition the total variation in teacher perceptions of disciplinary problems into two components: 1) variation between teachers within the same schools, and 2) variation between schools. Teacher- and school-level models are estimated simultaneously. At level one (i.e., the teacher-level) :

$$Discprobs_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}Sex_{ij} + \dots + \beta_{kj}X_{kij} + r_{ij} \quad (1)$$

Predicting high school teacher's perceptions within-school variation in perceptions of disciplinary problems ($Discprobs_{ij}$) is modeled as a function of a level-one intercept (β_{0j}), teacher-level independent variables (X_k) such as sex, experience, education, etc., and an error term (r_{ij}) capturing the unique disturbance for teacher i working in school j . Variation in disciplinary problems between schools, is captured at level two:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Public_j + \gamma_{02}W_{2j} + \dots + \gamma_{05}W_{5j} + u_{0j} \quad (2)$$

with mean perceptions of disciplinary problems in school j (β_{0j}) a function of a level-two intercept (γ_{00}), school-level independent variables (W_S), such as sector ($Public_j$), presence of youth exhibiting aggressive developmental trajectories, etc., and an error term unique to the school (μ_j).

Results

Percentage of variance attributable to teacher and school characteristics

Table 3 presents the results of the multilevel analysis to identify the sources of variance in teachers' perceptions of classroom discipline problems. These results show that the discipline problems reported by teachers differed significantly among schools and among teachers. However, most of the total variance in teacher perception of discipline problems was attributed to differences among teachers (91%). Differences among schools accounted for the remaining 9%.

Predicting high school teacher's perceptions

Predictors of variance in teacher perception of discipline problems

Table 4 presents results of five models predicting teacher perceptions of classroom disciplinary problems. The first three tested the hypothesis that students' elementary school histories of disruptive problems have an impact on high school teachers' perception of classroom disciplinary problems. The others models included school dimensions respectively without and with students' history of behavior problems. In each of the models, teachers' characteristics are also included.

The first model tested the impact of school differences in students with trajectories of physical aggression. Results confirm that teachers' perceptions of classroom discipline problems can be predicted from the students' histories of physical aggression during the elementary school years. When high schools admit students with a high trajectory (trajectory 4) of physical aggression during the elementary school years, the high school teachers are more likely to perceive classroom discipline problems. Controlling for students' history of aggression in elementary school, Model 1 also reveals that teachers' individual characteristics (sex, level of education, teaching experience, and job status) are not predictive of their perceptions of classroom discipline. In fact, this result was observed in each of the five models presented in Table 4.

Model 2 and 3 tested the predictive ability of the two other elementary school behavior problems: opposition and hyperactivity. In both cases, it was observed that the

Predicting high school teacher's perceptions

more a high school admits students with a history of opposition or hyperactivity in elementary school, the more the high school teachers will perceive discipline problems.

Model 4 tested the impact of concurrent high school characteristics on teachers' perception of classroom discipline problems, controlling for teachers' individual characteristics, but not controlling for students' history of behavior problems. Results show that three of the five concurrent school level characteristics are good predictors of teacher perception of classroom discipline problems. As expected, perceptions of classroom discipline problems were lower in private schools. Also consistent with expectations, the less teachers perceived an academic emphasis within the school, the more they perceived discipline problems. It must be noted here that the same teachers are reporting perceptions of academic emphasis and discipline problems. Finally, results also show that the geographical location of high schools (urban-rural) predicts teachers' perceptions of classroom discipline problems. Teachers in rural high schools tend to report less classroom discipline problems, compared to teachers in urban high schools.

Model 5 included all the variables from model 1 to 4. Five school level variables were found to be statistically significant predictors. Teachers were more likely to perceive classroom discipline problems in public schools, urban schools, schools where teachers report less academic emphasis, and schools that enlist more students with oppositional problems.

To test whether our inclusion of behavior problem trajectories improves upon the more conventional variables, Table 5 presents results from a comparison of the

Predicting high school teacher's perceptions explained variance in models 4 and 5 (shown in table 4). Model 4, which includes the individual characteristics of the teachers and the socio-demographic characteristics of the school, explains 79% of the variance in for teachers' perceptions of classroom discipline problems between schools. Model 5, which adds students' elementary school conduct trajectories explains 84% of the variance. The two models do not explain any (0%) of the variance in teachers' perception of classroom discipline problems within schools.

Discussion

The aim of this study was to identify predictors of high school teachers' perception of classroom discipline problems. We were especially interested in determining, with longitudinal data, the extend to which students' histories of behavior problems before they entered high school contributed to the prediction of high school teachers' perception of discipline problems.

We first observed, as was expected, that the main source of variance in high school teachers' perception of classroom discipline problems was at the teacher level. Differences among high schools accounted for only 9% of the variance. Other multilevel studies have reported similar proportions. It is important to note that although most of the variance in teachers' perceptions was observed at the teacher level, none of this variation was explained by the teacher characteristics we measured.

The hypothesis that high school teachers' perceptions of classroom discipline problems would be predicted by students' history of behavior problems during

Predicting high school teacher's perceptions elementary school was confirmed. High schools admitting more children with elementary school trajectories of high physical aggression, high hyperactivity, and high opposition were more likely to have teachers who perceived classroom discipline problems. This result appears to be relatively robust considering the fact that we controlled for individual teacher characteristics and that the number of students per high school for which we had longitudinal data was relatively small (minimum = 5, maximum = 134). A number of longitudinal studies have shown that elementary school children with behavior problems will continue to display problems during their high school years (e.g. Farrington, 1994; Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1997; Moffitt, Caspi, Dickson, Sylva, & Stanton, 1996; Nagin & Tremblay, 1999). However, to our knowledge, this is the first study to reveal children's elementary school behavior problems trajectories predicts high school teachers' perceptions of classroom discipline.

As expected, concurrent characteristics of high schools were the strongest correlates of teachers' perceptions of classroom discipline problems. We found, in accordance with past studies (Rowan et al., 1991b; Windinger et al., 2000), that teachers from private and rural high schools perceived less classroom discipline problems compared to public and urban high schools. To our knowledge, this is the first confirmation of these findings in non English-speaking North American high schools. In line with other studies (Kasen et al., 1990 ; Shouse, 1996), we observed a strong association between teachers' perceptions of classroom behavior problems and teachers' perceptions of academic emphasis. This result confirms the importance of academic

Predicting high school teacher's perceptions emphasis in explaining variation in the levels of classroom behavior problems perceived by teachers from different high schools. A number of other studies have shown this association (Kasen et al., 1990; Shouse, 1996; Rutter et al., 1979). This negative correlation between academic emphasis and classroom behavior problems may be related to the less number of structured activities in high schools where teachers are less committed to academic emphasis. It is also possible that fewer behavior problems are related to more academic emphasis. In other words, the relationship between academic emphasis and classroom behavior problems could be reciprocal.

Teachers also report more classroom behavior problems in public schools located in urban areas. Most research demonstrating positive results for private schools (e.g., Bryk & Driscoll, 1988) attribute their results to the tendency of private schools teachers to emphasized academic productivity. Given that academic emphasis seems to play a role in teachers' perception of classroom behavior problems, it is possible that this indicator, associated in particular with private schools, widens the gap between public and private sectors.

On a practical level, the relationship between students' history of behavior problems in elementary schools and teachers' perception of classroom discipline problems, illustrate the importance of prevention prior to entry into high school. Prevention programs targeting children with behavior problems during preschool and elementary school would reduce the number of children entering high school with behavior problems and thus have a positive impact on high school social climate.

Predicting high school teacher's perceptions

The present study shows that academic emphasis should be increased, particularly in public high schools in urban areas where classroom behavior problems are more prevalent. Thus, the academic environment of a school can be a target of intervention for the purpose of reducing the number of behavior problems reported by teachers. Given that the academic context of the school and the behavioral histories of its students are environmental elements with the potential to influence classroom disciplinary practices, it is important to support pedagogical innovations for students manifesting relatively high levels of disruptive behaviors.

Certain methodological limitations of the study must, however, be taken into account when discussing its practical implications. Due to its correlational approach, one cannot infer a cause and effect relationship and assume that less academic emphasis causes classroom behaviors problems of the students. There is a need for experimental research that examines the extent to which increase in commitment to academic emphasis provides a means to change the developmental trajectories of children with behavior problems. Future research must be oriented towards experimentation of interventions in elementary school and assessment of the impact on high schools.

Predicting high school teacher's perceptions

References

- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., & Kupersmidt, J. B. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.
- Brantlinger, E. (1991). Social class distinctions in adolescents' reports of problems and punishment in school. *Behavioral Disorders*, 17, 36-46.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E. Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, across national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as Community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison, WI, US: National Center on Effective Secondary Schools.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: an interpretative summary of the research. In W. H. Clune, & J. F. Witt (Ed.). *Choice and control in American Education Volume 1: The theory of choice and control in education*. Hampshire: The Falmer Press.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Predicting high school teacher's perceptions

- Côté, S., Tremblay, R.E., Nagin, D.S., Zoccolillo, M. & Vitaro, F. (2002). Childhood behavioral profiles leading to adolescent conduct disorder : Risk trajectories for boys and girls. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1086.
- Farrington, D.P. (1994). Early developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4,209-227.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1997). Attentional difficulties inn middle childhood and psychosocial outcomes in young adulthood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(6), 633-644.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merret, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Ingersoll, R. M. (1996). Teacher's decision making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69, 159-176.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.

Predicting high school teacher's perceptions

- Kennedy, J.-J., Cruickshank, D.-R., & Myers, B. (1976). Problems of beginning secondary teachers in relation to school location. *Journal of Educational Research*, 69, 167-172.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School effectiveness and school improvement*, 13, 63-89.
- Maughan, B. (2001). Conduct disorder in context. In J. Hill, & B. Maughan (Eds.), *Conduct disorders in childhood and adolescent* (pp. 161-201). New York: Cambridge University Press.
- Maughan, B., Pickles, Rutter, M., & Ouston, J. (1991). Can Schools change? 1. Outcomes at six London secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 188-210.
- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311-346.

Predicting high school teacher's perceptions

- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N. Sylva, P. & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 9, 399-429.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389-394.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- National Longitudinal Survey of Children and Youth (1996). *Survey instruments*. Ottawa: Statistics Canada.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency boys: A change and process model approach. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 40, 1209-1219.
- Pallas, A. M. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89, 541-554.

Predicting high school teacher's perceptions

- Patterson, G. R., Forgatch, M. S., Yoerger, K., & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early or trajectory for juvenile offending. *Development & Psychopathology*, 10, 531-547.
- Robins, L. N., & Ratcliff, K. S. (1979). Risk factors in the continuation of childhood antisocial behavior into adulthood. In L. N. Robins, & K. S. Ratcliff (Eds.), *Psychological explanations of crime*. USA: Dartmouth Publishing Company Limited.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1991a). Organizational design in high schools: A multilevel analysis. *American Journal of Education*, 99, 238-266.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1991b). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush, & D. J. Willms (Eds.), *Schools, classroom and pupils* (pp. 203-223). San Diego: Academic Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. A. (1979). *A fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Boston: Harvard University Press.
- Sanders, M. G. (2000). *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Predicting high school teacher's perceptions

- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68.
- Stewart, E.A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P, Larivée, S. & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 285-300.
- Tremblay, R. E., Mâsse, B., Perron, D. L. M., Schwartzman, A.-E., & Ledingham, J.-E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Van der Doef, S. & Maes, S. (2000). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, psychosomatic well-being and job satisfaction. *Anxiety Stress and Coping*, 15, 327-344.

Predicting high school teacher's perceptions

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Welch W. N., Greene J.R., & Jenkins P.H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37, 73-115.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- White, J., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28, 507-533.
- Winbinger, B. A., Katsiyannis, E. D., & Archwamety, T. (2000). Disciplinary practices in Nebraska's public schools. *Journal of Child and Families Studies*, 9, 389-399.

Predicting high school teacher's perceptions

Table 1

Socio-demographic characteristics of public and private high schools

Variables	n	%
Teacher level (n = 1399)		
Sex:		
Male	766	55%
Female	633	45%
Experience:		
Less than ten years	449	32%
Between 11 and 20	421	30%
More than 20 years	529	38%
Education:		
Teaching diploma	92	6%
Bachelor's degree	1172	84%
Master's degree	135	10%
Job status:		
Permanent	1249	89%
Non permanent	150	11%

Predicting high school teacher's perceptions

Socio-demographic characteristics of public and private high schools (continued)

Variable	n	%
School level (N = 107)		
Area:		
Urban	84	78%
Rural	23	22%
Sector:		
Public	90	84%
Private	17	16%
Size:		
500 and less		14%
Between 500 and 1000		20%
1000 and more		66%

Predicting high school teacher's perceptions

Table 2

Characteristics of the students from the longitudinal study

Variable	Aggressiveness		Opposition	Hyperactivity
	n	%	%	%
Sex:				
Male	934	51%		
Female	900	49%		
Trajectories (n = 1298)				
Never		34%	40%	26%
Lower-level desister		42%	27%	43%
High-level desister		18%	24%	21%
Chronic		6%	9%	10%

Predicting high school teacher's perceptions

Table 3

Percentage of variance attributed to teacher and school levels

	Classroom behavior problems		
	Effect	(SE) ^a	t-ratio* Percentage of variance ^b
Teacher level	0.192 (0.007)		25.49* 91%
School level	0.019 (0.004)		4.16* 9%

Note. ^a Standard error between parentheses. *The t-ratio was determined by dividing the coefficient by the standard error. The result is significant when $p < 0.05$. ^b The proportion of total variance attributed to the school: $\text{coefficient school} / (\text{coefficient school} + \text{coefficient teachers})$.

Table 4 Teachers, students and school levels predictors models of classroom teachers' perception

Variables	Model 1 Effect(SE) t-ratio	Model 2 Effect(SE) t-ratio	Model 3 Effect(SE) t-ratio	Model 4 Effect(SE) t-ratio	Model 5 Effect(SE) t-ratio
Teacher's Level					
Sex	-.012(.024) -0.50	-.015(.024) -0.60	-.014(.025) -0.57	-.017(.024) -0.72	-.017(.024)-0.70
Experience	.001(.001) 0.94	.001(.001) 0.97	.001(.001) 0.85	.000(.001) 0.61	.000(.001) 0.65
Education	.005(.030) 0.18	.005(.030) 0.19	.006(.030) 0.20	.011(.030) 0.39	.013(.030) 0.45
Job status	.039(.040) 0.97	.044(.040) 1.09	.038(.040) 0.94	.026(.040) 0.66	.022(.040) 0.56
School level					
Aggressiveness trajectory 2	.205(.170) 1.20				-.341(.192)-1.78
Aggressiveness trajectory 3	.341(.178) 1.92				-.037(.285)-0.13
Aggressiveness trajectory 4	.864(.283) 3.05*				-.085(.438)-0.19
Opposition trajectory 2		.377(.155) 2.43*			.462(.158) 2.91*
Opposition trajectory 3		.154(.163) 0.95			.071(.219) 0.33
Opposition trajectory 4		.718(.230) 3.12*			.542(.381) 1.42
Hyperactivity trajectory 2			.286(.165) 1.74		.141(.139) 1.01
Hyperactivity trajectory 3			.473(.206) 2.29*		-.094(.219)-0.43
Hyperactivity trajectory 4			.517(.225) 2.29*		-.103(.233)-0.44
Urban area				.078(.036) 2.13*	.086(.037) 2.30*
Public sector				.226(.050) 4.53*	.206(.053) 3.86*
Academic press				-.343(.138) -2.48*	-.033(.140)-2.35*
Professional autonomy				-.059(.059) -1.00	-.080(.062)-1.30
Job satisfaction				.213 (.125) 1.71	.238(.125) 1.89

Note. *Standard error between parentheses. *The t-ratio was determined by dividing the coefficient by the standard error. The result is significant when $p < 0.05$.

Predicting high school teacher's perceptions

Table 5

Percentage of variance explained by the two models

	Model without trajectories	Model with trajectories
	Effect (SE)	Effect (SE)
Unconditional variance		
Teacher level	.193 (.007) ^a	.193 (.007)
School level	.019 (.004)	.019 (.004)
Conditional variance		
Teacher level	.193 (.007)	.193 (.007)
School level	.004 (.002)	.003 (.002)
% of variance explained ^b		
Teacher level	0%	0%
School level	79%	84%

Note. ^aStandard error between parentheses. ^bThe percentage of variance explained is calculated in the following way: (Unconditional variance – conditional variance / (unconditional variance)).

Running head: ANTISOCIAL BEHAVIOR AND THE SOCIAL CLIMATE
IN HIGH SCHOOLS

Antisocial behavior and high school social climate :
A 10 year longitudinal and multilevel study

Line LeBlanc
Université de Montréal

Raymond Swisher
Cornell University

Frank Vitaro and Richard E. Tremblay
Université de Montréal

March 2004

Article submitted to *Development and Psychopathology*

This research has been supported by research grants from the Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la recherche (FCAR-Centre), the Conseil Québécois de la Recherche Sociale (CQRS), the Fonds de la Recherche en Santé du Québec (FRSQ), the National Consortium on Violence Research (NCOVR: grant /SBR9513040 from the National Science Foundation), the National Health Research Development Program Canada, and the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), the Molson Foundation and the Canadian Institute of Advanced Research. We thank Hélène Beauchesne, Lyse Desmarais-Gervais, Bernard Boulerice, Nathalie Fréchette and Muriel Rorive for their assistance in data collection, data analysis and administration of the project.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Abstract

A longitudinal and multilevel approach was used to examine the relationship between antisocial behavior during adolescence and high school social climate. The data were taken from a longitudinal study of 1233 boys and girls who attended 217 public and private high schools. Subjects' disruptive behaviors were assessed yearly from 6 to 12 years of age. High school social climate was assessed by teachers, and students reported on their violent and non violent antisocial behavior while in high school. The multilevel analyses revealed: 1) a large difference between the percentage of variance explained by the school-level variables (3%), compared to the individual-level variables (97%); 2) from the four social climate dimensions assessed, only teachers' perception of classroom behavior problems explained between-school differences in student reported antisocial behavior 3) students' family background at the time they entered elementary school, and their developmental trajectories of disruptive behavior during elementary school, predicted antisocial behavior problems during adolescence; 4) the effect of school social climate on adolescent antisocial behavior remained after controlling for students' family background and history of behavior problems during elementary school. The theoretical and practical implications of the study are examined and future directions for research are discussed.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Various theories have long suggested that students' experiences in high school may increase or decrease the frequency of their antisocial behavior (e.g. Cloward & Ohlin, 1960; Hawkins & Weis, 1985; Gottfredson & Hirschi 1990; Hirschi, 1969). The idea that improving the quality of high schools might prevent juvenile antisocial behavior is often stressed, especially following bursts of adolescents violence (Kostinsky, Bixter and Kettl, 2002; Leary, Kowalski, Smith and Phillips, 2003; Lickel, Schmader, Hamilton, 2003). However, most studies of adolescent antisocial behavior have focused on the student's individual and family characteristics, or on peer characteristics. Hawkins et al. (1998) identified 39 publications from longitudinal studies that attempted to predict youth physical violence. Most of the assessed predictors were characteristics of the individual, the family, peers, the community and neighborhoods. The school factors category included only individual experiences, such as academic failure, bonding to school, truancy, school drop-out, and occupational expectations. Only one study was reported to have taken into account a school-level characteristic: attending a high delinquency rate school at age 11 (Farrington, 1989). Some studies suggest that the social climate in high schools may increase or decrease the risk of antisocial behavior (Gottfredson, 1986; Hawkins & Lishner, 1987; Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa & Turbin, 1995; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, & Smith, 1979; Smith, Lizotte, Thornberry, & Krohn, 1995; Welsh, 2000).

The effect of high school characteristics on antisocial behavior is difficult to demonstrate because high schools with somewhat negative characteristics tend to serve adolescents already experiencing behavior problems (Rutter et al., 1979). In other words,

Antisocial behavior and the social climate in high schools

the relationship between school characteristics and antisocial behavior may be the result of a selection effect. The ideal solution for controlling a selection effect is to randomly distribute students into schools with different characteristics. It would be hard, however, to convince parents, students, and school administrators to take part in such a study. An alternative approach is a longitudinal study that controls for student characteristics before entry into high school, in order to isolate the independent effect of school social climate.

Controlling for confounds must be considered at two levels: at the individual level, for students' individual and family risk factors; and at the school level, for the socio-demographic composition of the student body (Gottfredson, 2001). Previous studies examining the relationship between high school characteristics and antisocial behavior have used three different approaches: individual, contextual, and multilevel. For example, Wiatrowski, Grisworld, and Roberts (1981) examined the relationship between students' academic standing and antisocial behaviors while measuring individual characteristics such as academic ability and family characteristics. With respect to the contextual approach, some studies have controlled for the social composition of the student body of the school to determine the relationship between characteristics of the school and rates of student suspension (Galloway, Martin, & Wilcox, 1985; Hellman & Beaton, 1986) and the rates of bullying (Gray, McPherson & Raffe, 1983; O'Moore, Kirkham & Smith, 1997).

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Other studies have used a multilevel approach. For example, a longitudinal study by Rutter et al. (1979) indicated that a school's social climate could increase or decrease the risk of problem behaviors, after having controlled for gender, behavior problems manifested during elementary school, verbal skills, and the academic and social composition of the student body of the school. To our knowledge, however, only one study assessing the relationship between school and delinquency actually used multilevel statistical modeling, which is necessary to account for the clustered nature of students nested within schools. In doing so, Baerveldt (1992) found that less integration of the students in the school was associated with petty crimes. However, that study did not control for the behavioral and family histories of the students, and thus could not rule out the alternative selection effect argument.

The aim of the present study is to use longitudinal data on a large sample of children followed from kindergarten to high school, and a multilevel modeling approach to test the extent to which particular dimensions of high school social climate are associated with antisocial behavior, controlling for individual and family risk factors, as well as school composition.

There is some evidence that the social climate of high schools may have an impact on the developmental trajectories of antisocial behavior. The social climate concept for high schools has been defined on the basis of studies on school effectiveness, in particular the academic performance of students (e.g., Anderson, 1982; Purkey & Smith, 1983; Bryk, Lee, & Smith, 1990). A high school's social climate generally refers to its :

Antisocial behavior and the social climate in high schools

quality of discipline, emphasis on student academic success, level of professional autonomy felt by teachers, and teacher job satisfaction (Willms, 1992). Some studies have focused on the relationship between antisocial behavior and these different indicators of social climate in high schools. Discipline is generally measured using two types of indicators: the organizational structure established to reinforce values and standards and actual student behavior in the classroom. For example, Felson et al. (1994) showed that less school standards on violence predicted three types of delinquency, that is, theft, vandalism, and delinquency at school. The frequency of classroom behavior problems reported by the teachers is also associated with the probability of antisocial behavior. Using a longitudinal approach Rutter et al. (1979) showed that management of discipline in the classroom was associated with an increase or decrease in risk of delinquency.

The emphasis teachers place on academic success has also been shown to be associated with the probability of manifesting antisocial behavior. For example, the prospective study by Kasen, Johnson, and Cohen (1990) showed that academic emphasis exerted by teachers resulted in a decrease in behavior problems, while controlling for age, sex, socio-economic status, and students' prior antisocial behavior. One experimental study also indicated that helping teachers to emphasize academic performance could prevent antisocial behavior (e.g., Catalano, Arthur, Hawkins, Berglund, & Olson, 1998). Finally, there is some evidence that teachers' sense of professional autonomy helps them create a school environment that can prevent

Antisocial behavior and the social climate in high schools antisocial behavior. For example, Ingersoll (1996) showed that a low level of professional autonomy among teachers with respect to classroom management and school policies was associated with students' negative socialization process. Moreover, Sanders (2000) suggested that teachers' satisfaction with educational policies may result in their responding more effectively to the needs of children at risk.

Most of the studies described above did not control for the individual and family risk factors of antisocial behavior that were present before the children entered high school (Gottfredson, 2001). A strong test of the high school social climate effect must include controls for these individual and family characteristics that have been shown to predict antisocial behavior during adolescence, and that may be associated with high school social climate. At the individual level, numerous studies have shown disruptive behavior during the elementary school years, especially physical aggression, to be among the best predictors of adolescent antisocial behavior (e.g., Broidy et al., 2003; Farrington, 1995; Fergusson, Lynskey, & Horwood 1993; Côté et al., 2002; Loeber et al., 1995).

At the family level, several studies have also shown that children from families with high levels of adversity before they enter high school are at greater risk of antisocial behavior during adolescence (e.g. Hawkins et al., 1998; Nagin & Tremblay, 2001; Wasserman & Seracini, 2001). Family adversity is often confused with school adversity or neighborhood adversity because families demonstrating high levels of family adversity generally live in areas with a concentration of families with similar

Antisocial behavior and the social climate in high schools problems. In addition, the children of such families generally attend the neighborhood school. Several studies show that schools located in underprivileged urban areas confront more problems like violence (Gottfredson & Gottfredson, 1985), drug abuse (Skager & Fisher, 1989), absenteeism (Galloway et al., 1985), and drop-out (Crane, 1996). It is therefore important to take into account individual and family, and contextual risk factors in order to determine their respective effects on antisocial behaviors.

To briefly recap, we use a longitudinal study from childhood to adolescence, as well as multilevel statistical modelling in order to address the following questions: 1) What proportion of the total variance in antisocial behavior reported by adolescents can be attributed to differences between individuals within the same schools and to differences between schools? 2) Which dimensions of high school social climate are associated with antisocial behavior? 3) To what extent are the relationships between dimensions of school social climate and students' antisocial behavior independent of students' individual and family risk factors?

Method

Participants

Subjects were part of a longitudinal study of children, followed from kindergarten to mid-adolescence, from French-language schools in the Province of Quebec, Canada (Côté et al., 2002; Zoccolillo, Vitaro, & Tremblay, 1999). Our analysis is based on high schools that were attended by at least 5 students from the longitudinal

Antisocial behavior and the social climate in high schools study and that offered social climate data from at least 5 teachers. These criteria generated a total of 217 high schools and 1233 students (594 girls and 639 boys). The socio-demographic characteristics of the schools are presented in Table 1: 77% of the schools were located in urban areas and 23% in rural areas; 23% of the schools numbered fewer than 500 students, 32% of the schools numbered between 500 and 1000 students, and 45% of the schools had more than 1000 students; 78% of the schools were in the public sector and 22% were in the private sector.

Individual and family characteristics of the students participating in the study ($N = 1233$) are presented in Table 2. Students' mean age at the time of the first evaluation in kindergarten was 5.99 ($SD = 0.28$). Students' mean age at the time of the mid-adolescence self-report of antisocial behavior was 15.70 ($SD = 0.49$). Mothers' mean age at the birth of the first child was 24.39 ($SD = 3.79$) while fathers' was 26.82 ($SD = 4.04$). Boys represented 51% of the sample. While in kindergarten, 84% lived within an intact family; 12% in a single-parent family; and 4% in a blended family. The average number of years of schooling completed by the mothers was 11.70 ($SD = 2.58$) and 11.83 ($SD = 3.36$) by the fathers; the average score for the Socioeconomic Index for Occupations in Canada (Blisshen, Carroll, & Moore, 1987) was 43.14 ($SD = 12.93$) for the mothers and 43.12 ($SD = 14.47$) for the fathers. The average level of family adversity was 0.29 ($SD = 0.25$) on a scale rated from 0 to 1.

Analyses were conducted to compare the present sub-sample original to the longitudinal sample. While no differences in family SES or adversity were observed, age

Antisocial behavior and the social climate in high schools of mother at the birth of the first child was higher, the number of fights reported by teachers was lower, and problems of aggressiveness, opposition, and hyperactivity were less frequent in the present sample, compared to the original sample.

Instruments

Youth antisocial behaviors

A French translation of the DISC-2 (Shaffer, Fisher, Piacentini, Schwab-Stone, & Wicks, 1991) was used to interview the subjects. This instrument evaluates the presence of symptoms along Axis 1 of the Diagnostic and Statistical Manual-Third Edition Revised (1987). For the purpose of the present study, we selected items of conduct problems measured by the DISC-2 which fall into two categories: those that involve physical aggression, and those that do not. The antisocial scale including physical aggression is made up of the following questions: "Did you take part in a big fight involving punching and hitting?"; "Did you bully someone, that is, threaten or hurt children who could not defend themselves?"; "Did you ever torture or hurt animals on purpose?"; "Did you ever commit an armed robbery?"; "Did you ever threaten anyone to steal from him/her?"; "Did you show physical cruelty towards or try to hurt anyone?"

The score for antisocial behavior without physical aggression was calculated from the following questions: "In the past 12 months, have you snatched anyone's purse?"; "Have you taken money from your parents or things from someone you live with?"; "Have you shoplifted from a store?"; "Have you stolen anything from anyone when he or she was out or not watching?"; "Have you run away for a night?"; "Have you broken

Antisocial behavior and the social climate in high schools into a house, building, or car?"; "Have you intentionally broken or vandalized things, such as breaking windows, drawing graffiti on walls, or slashing tires?"; "Have you ever started a fire without permission?"; "Have you ever been in trouble with the police?"; "Have you done anything that has gotten you into trouble at home?"; "Have you done anything that changed your relationships with others?"; "Have you done anything that has caused you problems at school?"; "Have you been temporarily kicked-out of school?"

High school social climate

The quality of a school's social climate was measured using a questionnaire developed by Willms for a national longitudinal study of a random sample of Canadian children (National Longitudinal Survey of Children and Youth, 1996). The French version of the questionnaire filled out by teachers included sections on school demographics (7 items) and social climate (60 items). Questions concerning social climate were further classified as measuring classroom behavior problems, academic emphasis, professional autonomy, and job satisfaction. The dimension *classroom behavior problems* comprises 12 items that measure the number and nature of incidents that took place during the previous month ($\alpha = 0.71$). The dimension *academic emphasis* comprises 27 items that measure the evaluation process in class and in school, including the assignment of homework, checking homework, academic requirements, and the time allotted for corrections, routine tasks, and teaching activities ($\alpha = 0.78$).

Antisocial behavior and the social climate in high schools

The dimension *professional autonomy* comprises 10 items that measure the teachers' influence on school regulations, the programs content, administrative and financial decisions, and academic requirements ($\alpha = 0.81$). The dimension *job satisfaction* comprises 11 items that measure commitment, satisfaction, effectiveness, and morale ($\alpha = 0.67$).

Disruptive behavior in elementary school

Elementary school teachers evaluated students' behavior in terms of physical aggression, opposition, and hyperactivity annually from age 6 (end of kindergarten) up until 12 years of age. The rating scale for each of the items varies between 0 and 2, that is, it applies never, sometimes, and often. Aggression was evaluated using 3 items 1) encourages other youth to pick on someone he/she does not like; 2) uses physical force; and 3) threatens or bullies others in order to obtain what he/she wants. The internal consistency (Cronbach alpha) for physical aggressiveness measured between 6 and 12 years of age varied between 0.70 and 0.79 for the girls and between 0.80 and 0.84 for the boys. Opposition was evaluated using 5 items: 1) irritable, easily angered; 2) disobedient; 3) doesn't share materials used for a task; 4) blames others; and 5) lacks consideration for others. The internal consistency (Cronbach alpha) for opposition varied between 0.74 and 0.79 for the girls and between 0.78 and 0.84 for the boys. Hyperactivity was evaluated using two items: 1) very agitated, constantly running and jumping about; unable to remain in one place; and 2) constantly fidgeting, squirming,

Antisocial behavior and the social climate in high schools

can't sit still. The internal consistency (Cronbach alpha) for hyperactivity varied between 0.74 and 0.89 for the girls and 0.86 and 0.89 for the boys.

These evaluations of children's behavior were used in a previous study (Broidy et al., 2003) to identify developmental trajectories for physical aggression, opposition, and hyperactivity. Four types of trajectories were identified for each of the three behavior dimensions. The first trajectory includes children who demonstrated very few disruptive problems between 6 and 12 years of age. Of the subjects included in the present study, 34% fall into the group presenting few aggression problems, 40% in the group presenting few opposition problems, and 26% in the group presenting few hyperactivity problems. The second trajectory comprises children who presented minor problems throughout their primary schooling. From the present student sample, 43% of this trajectory presenting aggression problems, 27% opposition problems, and 43% hyperactivity problems. The third trajectory denotes children who presented serious problems at the start of their primary schooling but whose problems diminished as they got older: 18% of the study's subjects included in the aggression component of this trajectory; 24% in the opposition component; and 21% in the hyperactivity component. The fourth trajectory includes children with severe and persistent problems: 6% of the present study's subjects had chronic physical aggression problems; 9% had chronic opposition problems, and 10% had chronic hyperactivity problems.

Family adversity

Antisocial behavior and the social climate in high schools

During the first round of data collection in kindergarten, mothers were asked questions regarding the structure of the family unit, the level of education of both parents, the jobs held by the parents, and the age of the parents at the birth of their first child. The information obtained for these variables was used to create an index of family adversity (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée, & LeBlanc, 1991; Haapasalo & Tremblay, 1994).

Data analysis

Hierarchical Linear Modeling

Hierarchical models (HLM) are used to account for the clustered nature of the sample, with adolescents nested within schools (Bryk & Raudenbush, 1992). They also allow to partition total variation in adolescent reports of antisocial behavior into two components: 1) variation between adolescents within the same schools, and 2) variation between schools. Adolescent and school-level models are estimated simultaneously. Using violent antisocial behavior as an example, at level one (i.e., the adolescent-level):

$$Aggression_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}Sex_{ij} + \dots + \beta_{kj}X_{kij} + r_{ij} \quad (1)$$

within-school variation in violent antisocial behavior ($Aggression_{ij}$) is modeled as a function of a level-one intercept (β_{0j}), adolescent-level independent variables (X_k) such as sex, age, family adversity, and prior trajectories of aggression, , etc., and an error term (r_{ij}) capturing the unique disturbance for adolescent i in school j . Variation in violent antisocial behavior between schools is captured at level two:

Antisocial behavior and the social climate in high schools

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Acadpress_j + \gamma_{02}W_{2j} + \dots + \gamma_{0s}W_{sj} + u_{0j} \quad (2)$$

with mean levels of violent antisocial behavior in school j (β_{0j}) as a function of a level-two intercept (γ_{00}), school-level independent variables (W_s), such as academic emphasis ($Acadpress_j$), other dimensions of social climate, and an error term unique to the school (u_j).

Results

Table 3 presents the results of the analyses aimed at partitioning the variance in frequency of self-reported antisocial behavior among the two levels of analyses: between individuals, and between schools. These results show that most of the variance is due to between-individual differences: 96.6% for violent behavior and 97% for non-violent behavior. Thus the variance that can be attributed to differences between-schools is only 3.3% for violent antisocial behavior and 2.9% for non-violent antisocial behavior.

Table 4 and 5 presents results of analyses that test the extent to which the social climate of schools explains differences between schools in terms of violent (table 4) and non-violent antisocial behavior (table 5), without (Model 1) and with (Model 2) controls for individual and family risk factors prior to entry into high school. Model 1 for violent and non-violent antisocial behavior shows that variance in adolescents' antisocial behavior is associated with only one of the four dimensions of school social climate: a high rate of classroom behavior problems as reported by the teachers.

Model 2 includes school social climate, family adversity, and the individual characteristics of the subjects, namely, age, sex and the probability of being on different

Antisocial behavior and the social climate in high schools trajectories of disruptive behavior during elementary school. As anticipated, results show that boys are more likely than girls to report both forms of antisocial behavior. Physically aggressive behavior is found to be positively associated with family adversity in kindergarten, as well as being on a relatively high trajectory of physical aggression and hyperactivity during elementary school. Non-aggressive antisocial behavior, in contrast, is predicted by elementary school trajectories of strong oppositional behavior. Model 2 also shows that classroom behavior problems as perceived by teachers (a dimension of social climate) remain significantly associated with antisocial behavior with and without physical aggression even while controlling for individual and family risk factors.

The percentage of explained variance was compared in the two models for violent antisocial behavior and non-violent antisocial behavior. Model 1, comprising only the high school social climate indicators, explains 23% of the between-schools variance in antisocial behavior with physical aggression, and 39% of the between-schools variance in antisocial behavior without physical aggression. Model 2, which takes into account high school social climate and individual and family risk characteristics, explains 77% of the between-schools variance in violent antisocial behavior and 60% of the between-schools variance in non-violent antisocial behavior.

Discussion

The aim of this longitudinal study was to answer three questions concerning antisocial behavior during adolescence. First, we wanted to understand what proportion

Antisocial behavior and the social climate in high schools of the variance in adolescent antisocial behavior can be attributed to differences between individuals and differences between school? Our analyses confirmed that there were differences in self-reported antisocial behavior between high schools, after controlling for differences among individuals, however the proportion of variance at the school level was very small. Indeed, the variance antisocial behavior with physical aggression that can be attributed to the individual level is 96.6% compared to 3.3% for the school level. In terms of antisocial behavior without physical aggression, 97% of the variance can be accounted for individual differences, while only 2.9% can attributed to school differences.

These figures are comparable to other studies that have examined the link between high school social climate and academic performance (e.g. Raudenbush, 1993; Willms & Cuttance, 1985). This indicates that there is as much variability in the antisocial behavior of students within the same high school, as there is variability in academic performance.

The second question we attempted to answer was whether the social climate of high schools, as perceived by teachers, was associated with differences among high schools in terms of students' antisocial behavior. The answer to this question was positive, but only for one dimension of social climate. Teachers reported more classroom behavior problems in high schools where students reported more violent and non-violent antisocial behavior. We did not observe any significant associations with teachers' perceptions of academic emphasis, professional autonomy, or job satisfaction.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

These results suggest that prior studies which have shown links between academic emphasis and students' antisocial behavior, may have failed to partition the variance that can be attributed to school and individual levels, as well as failed to control for the behavioral problems dimension of social climate (Shouse, 1996).

The association between higher classroom behavior problems and antisocial behavior can be interpreted from two very different perspectives. First a lack of adequate discipline in the classroom may increase the likelihood of antisocial behavior in adolescents who attend these "unruly" high schools (Welsh, 2000). A second interpretation is that high schools taking in more disruptive elementary school children are more likely to have behavior problems in their classrooms and thus students displaying antisocial behavior.

This led to our third question about the extent to which the relationship between social climate and students' antisocial behavior is independent of students' individual and family risk factors. Our findings confirmed the results of a number of previous studies showing that being male, experiencing family adversity at the time of entry into school, as well as displaying chronic disruptive behavior during the elementary school years, substantially increase the likelihood of high levels of antisocial behavior during high school. Interestingly, although we used a different analytical approach, and we controlled for high school social climate as well as family adversity, we replicated previous analyses showing that violent antisocial behavior in adolescence is predicted by physical aggression and hyperactivity in elementary school, while non-violent antisocial

Antisocial behavior and the social climate in high schools

behavior is better predicted by oppositional behavior during elementary school (e.g. Broidy et al., 2003; Nagin & Tremblay, 2001). However, students' individual and family characteristics before entry into high school did not preclude a significant effect for high school social climate. Indeed, students attending schools where teachers perceived many behavior problems were found to be at higher risk of being involved in antisocial behavior with and without physical aggression, even after having controlled for characteristics before entry into high school. These results confirm that when students with behavioral problems are brought together in the same environment they may reinforce each other's deviant tendencies (Dishion, McCord & Poulin, 1999; Lacourse et al., 2003; Thornberry et al., 1998).

In summary, the present longitudinal study indicates that high school social climates can influence the developmental trajectories of children's antisocial behavior, for better or for worse, through the concentration of children with behavior problems within the same school. However, this impact is relatively small. To understand the role of high schools in the development of antisocial behavior we need to take into account the developmental histories of the children who enter these high schools. Although high schools can create environments which will have a positive or negative impact on the development of antisocial behavior, it is obvious from the present results that elementary schools and preschool interventions are more likely to have an impact on developmental trajectories of antisocial behavior (e.g. Lacourse, Cote, Nagin, Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002). This does not mean that high schools should not attempt to increase

Antisocial behavior and the social climate in high schools the quality of their social climate. Our results indicate that finding ways to reduce the expression of behavior problems could have a positive impact. It is likely that an optimal number of students with disruptive behavior problems can be successfully integrated in a school. High risk area schools need to find ways of reducing the probability that the school environment will become criminogenic. Again, prevention programs during elementary school and preschool should help in this endeavor.

The present study is distinctive in its use of a longitudinal multi-level and multi-method design. Subjects were followed for 10 years. Information of family characteristics was collected from parents; data on classroom behavior problems was collected from elementary school teachers; school social climate data was collected from high school teachers; and adolescent antisocial behavior data was collected from students.

Nonetheless, certain methodological limitations apply. While interpreting the results, it must be noted that only a small percentage of the variation in antisocial behavior is explained by the model. The influence of individual and familial factors is confirmed and points to the importance of prevention in preschool and elementary schools on children's behavior problems and family adversity. Moreover, a small, but statistically significant, percentage of variation in antisocial behavior between high schools might be a target for environmental intervention. The results shown that variables of our violent and non-violent models explained more than a half of percent of

Antisocial behavior and the social climate in high schools variance. To fully establish the causal relationship between school climate and student behavior, however, we would need a randomized experimental study.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

References

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of research. *Review of Educational Research*, *52*, 368-420.
- Baerveldt, C. (1982). Schools and the prevention of petty crime: search for missing link. *Journal of Quantitative Criminology*, *8*, 79-94.
- Blishen, B. R., Carroll, W., & Moore, C. (1987). The 1981 socioeconomic index for occupations in Canada. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, *24*, 465-488.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Brame, B., Dodge, K., Fergusson, D., Horwood, J., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D., Moffitt, T., Bates, J. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (in press). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, across national study. *Developmental Psychology*.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: an interpretative summary of the research. In W. H. Clune, & J. F. Witt (Ed.), *Choice and control in American Education Volume 1: The theory of choice and control in education*. Hampshire: The Falmer Press.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Catalano, R. F., Arthur, M. W., Hawkins, D. J., Berglund, L., & Olson, J. J. (1998). Comprehensive community and school interventions to prevent antisocial behavior. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York, Free Press.
- Côté, S., Zoccolillo, M., Tremblay, R. E., Nagin, D., & Vitaro, F. (2001). Predicting girls/conduct disorder in adolescence from childhood trajectories of disruptive behaviors. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40, 678-684.
- Crane, J. (1991). The epidemic theory of ghettos and neighborhood effects on dropping out and teenage childbearing. *American Journal of Sociology*, 96, 1226-1259.
- Dishion, T.J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm : Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, 54,755-764.
- Farrington, D.P. (1989). Later adult life outcomes of offenders and non-offenders. In M. Brambring, F. Loesel, & H. Skowronek (Eds.). *Children at risk: Assessment, longitudinale research and intervention* (pp. 220-244). Berlin: De Gruyter.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Farrington, D.P. (1994). Early developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4,209-227.
- Felson, R. B., Liska, A. E., South, S. J., & McNulty, T. L. (1994). The subculture of violence and delinquency: individual and school context effects. *Social Forces*, 73, 155-173.
- Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1997). Attentional difficulties in middle childhood and psychosocial outcomes in young adulthood. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38, 633-644.
- Galloway, D., Martin, R. J., & Wilcox, B. (1985). Persistent absence from school and exclusion from school: the predictive power of school and community variables. *British Educational Research Journal*, 11, 51-61.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Maryland, Cambridge criminology series.
- Gottfredson, D. C. (1986). *An assessment of a delinquency prevention demonstration with both individual and environmental interventions*. Baltimore, Center for Social Organization of Schools Report.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Tucson, Stanford University Press.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Gottfredson, G. D., & Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum.
- Gray, J., McPherson, A. F., & Raffe, D. (1983). *Reconstructions of secondary education: Theory, myth and practice since the war*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Haapasalo, J., & Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Hawkins, D., Herrenkohl, T., Farrington, D.P., Brewer, D., Catalano, R.F., & Harachi, T.W. (1998). In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Hawkins, J. D., & Lishner, D. (1987). *Etiology and prevention of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Hellman, D. A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23, 102-127.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Oxford: University California Press.
- Ingersoll, R. M. (1996). Teacher's decision making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69, 159-176.
- Jessor, R., Van Der Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior; moderator effects and developmental change. *Developmental Psychology*, 31, 923-933.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.
- Kostinsky, S., Bixler, E.O., & Kettl, P.A. (2002). Threats and school violence in Pennsylvania after media coverage of the Columbine High school massacre- Examining the role of imitation. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155, 994-1001.
- Leary, M. P., Kowalski R.M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Lickel, B., Schmader, T., & Hamilton, D. L. (2003). A case of collective responsibility: Who else was to blame for the Columbine High school shootings? *Personality & Social Psychology Bulletin*, 29, 194-204.
- Lacourse, E., Cote, L., Nagin, D.S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.,E. (2002). A longitudinale-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development, *Development and Psychopathology*, 14, 909-924.
- Lacourse, E., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Claes, M. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence. *Development and psychopathology*, 15, 183-197.
- Lee, V. E. (2000). Educational psychologist. In V. E. Lee (Ed.), *Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects* (Vol. 35, Chap. 2, pp. 125-141). Michigan: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Loeber, R., Green, S. M., Keenan, K., & Lahey, B. B. (1995). Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 499-509.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- McLoyd, W. C., Ceballo R., & Mangelsdork, S. (1997). The effects on poverty on children's socioemotional development. In J.D. Noshpita *Handbook of child and adolescent psychiatry*. (Eds.), New York: John Wiley & Sons Inc.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R.E.. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389-394.
- National Longitudinal Survey of Children and Youth (1996). *Survey instruments*. Ottawa: Statistics Canada.
- O'Moore, A., Kirkham, C., & Smith, M. (1997). Bullying behavior in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Raudenbush, S. (1993). Crossed random effects model for unbalanced data with applications in cross-sectional and longitudinal research. *Journal of Educational Statistics*, 18,321-349.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. A. (1979). *A fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Mass.: Harvard University Press.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Sanders, M. G. (2000). *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaffer, D., Fischer, P., Piacenti, J., Schwab-Stone, M.E., & Wicks, J., (1991). Unpublish DISC-2.
- Shouse, R. C. (1996). Academic pres and sense of community: conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1, 47-68.
- Skager, R., & Fisher, D. G. (1989). Substance use among high school students in relation to school characteristics. *Addictive Behaviors*, 14, 129-138.
- Smith, C., Lizotte, A. J., Thornberry, T. P., & Krohn, D. (1995). Resilient youth: identifying factors that prevent high-risk youth from engaging in delinquency and drug use. J. Hogan (Ed.), *Delinquency and disrepute in the life course* (vol. 4, pp. 217-247), Greenwich: JAI Press.
- Thornberry, T. P. (1998). Membership in youth gangs and involvement in serious and violent offending. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent offenders: Risks factors and successful interventions*. US: Sage Publications.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

- Tremblay, R.E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P, Larivée, S. & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 9, 285-300.
- Wasserman, G. A., & Seracini, A. M. (2001). Family risk factors and family treatments for early-onset offending. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Ed.), *Child Delinquent* (pp. 165-170). Thousand oaks: Sage.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Wiatrowski, M. D., Griswold, D. B., & Roberts, M. K. (1981). Social control theory and delinquency. *American Sociological Review*, 46, 525-541.
- Willms, D. (1992). Schooling processes. In D. Willms (Eds.), *Monitoring school performance: A guide for educators*. Hampshire: Falmer Press.
- Willms, J. D., & Cuttance, P. (1985). School effects in Scottish secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 6, 289-306.
- Zoccolillo, M., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Problem drug and alcohol use in a community sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 900-907.

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Table 1 Socio-demographic characteristics of private and public schools

Variables	n	%
Area:		
Rural	43	20%
Urban	174	80%
Size:		
500 and less		11%
Between 500 and 1000		28%
1000 and more		61%
Sector:		
Public	172	79%
Private	45	21%

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Table 2 Students' individual and family characteristics

Variable	M	SD	n	%
Average age:				
Subjects in kindergarten	5.99	0.28		
Subjects in adolescence	15.70	0.49		
Mother at birth	24.39	3.79		
Father at birth	26.82	4.04		
Sex:				
Boys			639	51%
Girls			594	49%
Family structure:				
Intact				84%
Single-parent				12%
Blended				4%
Education:				
Mother	11.70	2.58		
Father	11.83	3.36		
Occupational prestige:				
Mother	43.14	12.93		
Father	43.12	14.47		
Family adversity	0.29	0.25		

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Table 3 Percentage of variance in antisocial behavior accounted for individual and school levels

	Violent antisocial			Non-violent antisocial		
	Effect(SE) ^a	t-ratio ^b	% ^c	Effect(SE)	t-ratio	%
Individual level	.374(.016)	23.16*	96.6%	3.684(.155)	23.77*	97%
School level	.013 (.008)	1.65+	3.3%	.111 (.061)	1.81+	2.9%

Note. ^aStandard error can be found between parentheses. ^bThe t-ratio was determined by dividing the coefficient by the standard error. The result is significant when *p<0.05 and +p<0.10. ^cThe proportion of the total variance attributed to the school: school coefficient / (school coefficient + teacher coefficient).

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Table 4 Multilevel model of violent antisocial behavior before and after controlling for individual and familial characteristics

Variables	Model 1		Model 2	
	Effect(SE) ^a	t-ratio ^b	Effect(SE)	t-ratio
Intercept	.270(.020)	13.06*	.266(.018)	14.41*
<i>Individual level</i>				
Sex			-.136(.047)	-2.89*
Age			-.055(.036)	-1.52
Traj.opp. 2			.052(.079)	0.66
Traj.opp. 3			-.054(.088)	-0.62
Traj.opp. 4			.039(.139)	0.28
Traj.aggr. 2			.121(.068)	1.79
Traj.aggr. 3			.374(.106)	3.53*
Traj.aggr. 4			.285(.154)	1.84
Traj.hyp. 2			.114(.063)	1.80
Traj.hyp. 3			.023(.080)	0.29
Traj.hyp. 4			.214(.097)	2.19*
Adversity			.166(0.71)	2.35*
<i>School level</i>				
Behavior problems	.416(.116)	3.58*	.294(.106)	2.77*
Academic emphasis	.087(.183)	0.47	.114(.166)	0.69
Professional autonomy	-.063(.086)	-0.73	-.069(.078)	-0.89
Job satisfaction	-.022(.164)	-0.14	.017(.149)	0.11
Unconditional variance	.013(.008)		.013(.008)	
Conditional variance	.010(.008)		.003(.005)	
% of variance explained ^c	23%		77%	

Note. ^aStandard error between parentheses. ^bThe t-ratio was determined by dividing the coefficient by the standard error *The result is significant when $p < 0.05$. ^cThe percentage of variance explained is calculated in the following way: (Unconditional variance – conditional variance) / (unconditional variance).

Antisocial behavior and the social climate in high schools

Table 5 Multilevel model of non violent antisocial behavior before and after controlling for individual and familial characteristics

Variables	Model 1 Effect(SE) ^a t-ratio ^b	Model 2 Effect(SE) t-ratio
Intercept	1.245(.062)20.05*	1.123(.059)20.80*
<i>Individual level</i>		
Sex		-.363(.149) -2.44*
Age		-.031(.115) -0.27
Traj.opp. 2		.517(.250) 2.06*
Traj.opp. 3		.448(.277) 1.62
Traj.opp. 4		1.548(.439) 3.53*
Traj.aggr. 2		.237(.213) 1.11
Traj.aggr. 3		.452(.333) 1.35
Traj.aggr. 4		-.367(.487) -0.75
Traj.hyp. 2		.220(.199) 1.11
Traj.hyp. 3		-.041(.254) -0.16
Traj.hyp. 4		.238(.308) 0.77
Adversity		.343(.223) 1.53
<i>School level</i>		
Behavior problems	1.119(.352) 3.18*	.739(.338) 2.19*
Academic emphasis	-.377(.557) -0.68	-.136(.529) -0.26
Professional autonomy	.116(.263) 0.44	-.003(.249) -0.01
Job satisfaction	.196(.499) 0.39	.251(.475) 0.53
Unconditional variance	.110(.061)	.110(.061)
Conditional variance	.067(.054)	.044(.046)
% of variance explained ^c	39%	60 %

Note. ^aStandard error between parentheses. ^bThe t-ratio was determined by dividing the coefficient by the standard error *The result is significant when $p < 0.05$. ^cThe percentage of variance explained is calculated in the following way: (Unconditional variance – conditional variance) / (unconditional variance).

Discussion synthèse

La présente thèse a tenté de répondre à trois grandes questions : 1) Dans quelle mesure la situation géographique de l'école secondaire est associée à la qualité du climat social? 2) Dans quelle mesure le climat social de l'école secondaire est associé aux problèmes de comportement en classe? 3) Dans quelle mesure le climat social de l'école secondaire est associé aux comportements antisociaux violents et non violents? La méthode utilisée pour répondre à ces questions est l'enquête auprès d'enseignants, de parents et d'adolescents des écoles secondaires et l'utilisation de données longitudinales permettant de tracer les trajectoires développementales des enfants suivis depuis la maternelle. L'approche longitudinale a permis de contrôler les facteurs de risque individuels et familiaux survenus durant les années d'école primaire et pouvant expliquer les comportements antisociaux à l'adolescence. L'utilisation d'une approche à multiples niveaux a permis d'analyser de façon concomitante les caractéristiques individuelles et contextuelles pouvant influencer la perception des enseignants et les comportements antisociaux des élèves. Cette approche longitudinale à multiples niveaux, distingue nettement nos travaux des autres recherches sur l'école et les comportements antisociaux.

Nous avons tenté dans un premier temps de mieux comprendre les conditions propices à la qualité du climat social des écoles secondaires pour ensuite examiner la relation entre le climat social de l'école et les problèmes de comportement en classe perçus par les enseignants et les comportements antisociaux rapportés par les élèves. Les résultats obtenus mettent en évidence les caractéristiques socio-démographiques de

l'école permettant d'améliorer les dimensions du climat social de l'école susceptibles de contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et de diminuer les comportements antisociaux. Les résultats montrent également l'importance de mettre en place des mesures de prévention avant l'entrée à l'école secondaire.

Premièrement, la situation géographique de l'école secondaire semble expliquer les écarts de perception entre les enseignants de différentes écoles à l'égard de la qualité du climat social. Deuxièmement, les enseignants des écoles qui valorisent le maintien de standards élevés rapportent moins de problèmes de comportement en classe. Troisièmement, les comportements antisociaux rapportés par les élèves sont plus fréquents dans les écoles dont les enseignants rapportent plus de problèmes de comportement en classe. Quatrièmement, les problèmes de comportement des élèves à l'école primaire prédisent les problèmes de discipline rapportés par les enseignants à l'école secondaire. Cinquièmement, l'adversité familiale et les trajectoires développementales relativement élevées de comportements agressifs à l'école primaire prédisent les comportements antisociaux avec agressions physiques à l'école secondaire. Sixièmement, les trajectoires développementales relativement élevées de comportements d'opposition à l'école primaire prédisent les comportements antisociaux sans agressions physiques à l'adolescence.

À notre connaissance, aucune étude portant sur la relation entre le climat social de l'école secondaire et les problèmes de comportement des élèves, n'a pris en considération les trajectoires développementales de comportements disruptifs. Les

trajectoires ont été analysées à un niveau contextuel pour contrôler l'effet de la présence d'élèves à risque à l'école sur la perception des enseignants quant aux problèmes de comportements en classe et à un niveau individuel pour saisir l'effet indépendant du climat social des écoles secondaires sur les comportements antisociaux rapportés par les élèves. Les résultats obtenus permettent de mieux comprendre les liens qui existent entre le quartier, l'école, la famille, les élèves et leur développement antérieur.

1. La situation géographique de l'école

Les résultats de nos travaux montrent que la situation géographique de l'école semble influencer la perception des enseignants à l'égard de la qualité du climat social de l'école. En effet, les enseignants perçoivent moins de pression académique et moins d'autonomie professionnelle dans les écoles de grande taille. Les enseignants des écoles situées en milieu rural, dans les écoles publiques et dans les écoles publiques dont les parents ont un revenu plus élevé, rapportent moins de satisfaction professionnelle. Les enseignants des écoles secondaires du secteur public, du milieu urbain et des écoles présentant des taux élevés de sorties sans diplôme, rapportent plus de problèmes de discipline. L'interprétation de ces résultats doit tenir compte du fait que la discipline a été mesurée à partir des problèmes de comportement rapportés par les enseignants. Étant donné que les problèmes de comportement en classe peuvent être analysés à la fois comme une dimension du climat social et comme un résultat de ce climat social, il serait important de faire des études expérimentales qui manipulent une des deux variables pour vérifier l'impact sur l'autre variable.

Les résultats obtenus concordent avec les travaux antérieurs pour ce qui est de l'évaluation négative des enseignants à l'égard des problèmes de comportement dans les écoles publiques situées en milieu urbain (Lee, Dedrick, & Smith, 1991; Pallas, 1988; Rowan, Raudenbush, & Kang, 1991b). Toutefois, la relation entre les écoles situées en milieu rural et l'insatisfaction professionnelle des enseignants ne concordent pas avec les résultats provenant d'études à un seul niveau mais confirme les résultats obtenus dans les autres études à multiples niveaux.

Nos travaux permettent d'expliquer pourquoi les études sur la prédiction du climat social ont souvent mené à des résultats non concordants. Étant donné le taux élevé de variance entre la perception des enseignants d'un même école, les études qui comparent les écoles en contrôlant cette variation pour chaque école, n'obtiennent pas nécessairement les mêmes résultats que les études qui n'en tiennent pas compte. Le fait que nos résultats concordent avec les autres études à multiples niveaux met en évidence le rôle de la méthode d'analyse utilisée pour expliquer les résultats non concordants. Il faut éviter les études qui ne tiennent pas compte à la fois des différences entre les enseignants et des différences entre les écoles.

2. Les caractéristiques des écoles secondaires

Notre étude, qui a contrôlé à un niveau contextuel les trajectoires développementales de comportements disruptifs, montre de façon plus probante le rôle joué par l'exigence académique pour améliorer la gestion des problèmes de comportement en classe. Cette étude se distingue des travaux antérieurs sur l'effet scolaire, puisque nous avons pris en considération le fait que les écoles secondaires ne

reçoivent pas nécessairement le même type de clientèles à risque. La plupart des travaux ont contrôlé la composition sociale des élèves de l'école (Rutter et al., 1979; Kasen et al., 1990; Rowan et al., 1991b), ce qui ne permet pas de distinguer l'effet confondant de la présence d'élèves en difficulté à l'école et la perception qu'ont les enseignants des problèmes de comportement en classe. Les résultats de nos analyses doivent toutefois être interprétés en tenant compte du fait que la taille de l'échantillon a généré un nombre restreint d'élèves à risque par école. Des études expérimentales sont nécessaires pour vérifier dans quelle mesure la valorisation de l'exigence académique dans une école peut avoir un effet sur la perception des enseignants relativement aux problèmes de comportement des élèves.

Nos travaux ont également permis de démontrer qu'une fois que les trajectoires développementales de comportements disruptifs et l'adversité familiale sont contrôlées, le taux élevé de problèmes de comportement en classe demeure significativement associé aux comportements antisociaux des élèves. L'interprétation de ces résultats doit tenir compte du fait qu'en incluant dans le modèle les quatre trajectoires développementales, la présente étude a contrôlé avec plus de précision les facteurs de risque individuels et familiaux durant les années d'école primaire pouvant expliquer les comportements antisociaux à l'adolescence. De plus, ces résultats ne proviennent pas de la même source d'information puisque le climat social est évalué par les enseignants alors que les conduites antisociales sont rapportées par les jeunes eux-mêmes.

La présente étude contredit les travaux antérieurs qui montrent que le climat social de l'école (discipline, pression académique, autonomie professionnelle et satisfaction professionnelle) peut jouer un rôle positif auprès des élèves à risque de délinquance (Baerveldt, 1992; Figueira-McDonough, 1986; Kasen et al., 1990; Rutter et al, 1979). Les résultats obtenus montrent que le contexte social relié aux pairs semble mieux expliquer les différences entre les taux de comportements antisociaux d'une école à l'autre. Il est important de mentionner que le biais de sélection a été mieux contrôlé dans notre étude que dans les autres études.

3. Les caractéristiques des familles et des élèves

Nos travaux montrent que comparativement à la famille et aux trajectoires développementales de comportements disruptifs, l'école explique un faible pourcentage de variance pour ce qui est des problèmes de comportement des élèves. Nos travaux confirment les travaux antérieurs (e.g., Nagin & Tremblay, 2001; Wasserman & Seracini, 2001) montrant que l'adversité familiale et les trajectoires développementales de comportements disruptifs prédisent les comportements antisociaux violents et non violents manifestés à l'adolescence. L'inclusion dans notre modèle des facteurs de risque individuels et familiaux liés aux comportements antisociaux, a permis de confirmer que l'adversité familiale et la trajectoire d'agressivité semblent davantage impliquées dans le développement des comportements antisociaux avec agressions physiques tandis que la trajectoire d'opposition est reliée aux comportements antisociaux sans agressions physiques.

L'influence prépondérante de la famille et des problèmes de comportement durant l'enfance montre clairement la nécessité de contrôler les facteurs de risque individuels et familiaux lorsqu'on examine l'effet du contexte scolaire sur les comportements antisociaux des adolescents. La relation établie entre la localisation géographique de l'école et la qualité du climat social des écoles secondaires indique également que les facteurs associés à la famille et aux élèves à risque influencent la perception des enseignants. Cette perception négative du climat social se manifeste par des actions disciplinaires et pédagogiques pouvant accentuer le développement des comportements antisociaux. Les résultats de notre étude mettent en évidence la pertinence de poursuivre les interventions préventives durant les années d'écoles secondaires puisque l'exigence académique et de la discipline semblent associés aux problèmes de comportement en classe et aux comportements antisociaux, après avoir contrôlé pour les problèmes des élèves avant qu'ils entrent à l'école secondaire.

4. Implications théoriques et pratiques

Les résultats de nos travaux ont particulièrement contribué à l'avancement des connaissances sur les liens entre l'école, les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux. Nos travaux sur le climat social des écoles permettent d'étayer la théorie de l'organisation sociale des écoles secondaire (Bryk, Lee, & Smith, 1990) et la théorie du contrôle social (Hirschi, 1969). La théorie de l'organisation sociale des écoles secondaires, tente de relier les différentes dimensions de l'environnement scolaire aux effets sur les comportements des enseignants et des élèves. Nous avons montré que certains aspects de la localisation géographique de l'école sont

associés avec certaines dimensions du climat social et que certaines dimensions du climat social sont spécifiquement reliées à différents types de problèmes de comportement. En effet, le secteur public et le milieu urbain sont associés aux problèmes de comportement en classe, la taille de l'école semble jouer un rôle sur la pression académique et l'autonomie professionnelle, tandis que le milieu rural est associé à moins de satisfaction professionnelle des enseignants. Pour ce qui est de l'effet scolaire, la pression académique est associée aux problèmes de comportement en classe tandis que les écoles ayant des taux plus élevés de problèmes de comportement en classe sont celles où les adolescents rapportent plus de comportements antisociaux violents et non violents.

La théorie du contrôle social propose que les liens sociaux peuvent contribuer à prévenir la délinquance. Plus précisément, l'attachement, l'implication dans des activités socialement acceptables, et l'adhésion aux normes sociales sont présentés comme des facteurs de protection issus des institutions sociales. Des liens ont déjà été établis entre la théorie du contrôle social et les travaux sur le climat social des écoles (Hawskin & Lishner, 1987 ; Maughan, 2001 ; Rutter et al., 1979 ; Stewart, 2003) pour expliquer les comportements antisociaux. En raison d'un meilleur contrôle des facteurs de risque individuels et familiaux, nos travaux permettent de préciser les valeurs et les normes à promouvoir auprès des enseignants des écoles secondaires. En effet, les écoles dont les enseignants perçoivent une meilleure gestion de la discipline et une exigence académique semblent plus propices à l'inhibition des comportements antisociaux et des

problèmes de comportement en classe. Par conséquent, il semble que les actions disciplinaires et pédagogiques du personnel scolaire semblent davantage associées aux comportements des élèves que les conditions de travail des enseignants (autonomie et satisfaction professionnelle).

Le défi pour les écoles publiques situées en milieu urbain est de réussir à implanter les valeurs et les normes traduisant la qualité du climat social, malgré l'écart parfois grand entre les valeurs du quartier, des familles et de l'école. Il est difficile pour les enseignants de ne pas être influencés par des phénomènes sociaux comme la violence et la pauvreté qui sévissent plus sévèrement dans certains quartiers (Jenks & Mayer, 1990). Nos travaux confirment que l'effet de concentration des problèmes sociaux dans un quartier peut affecter la qualité du climat social des écoles secondaires. Des phénomènes de contagion se produisent lorsque des élèves en difficulté, surtout à une période plus sensible à l'influence des pairs, sont regroupés. Le fait que les écoles accueillant plus d'enfants qui avaient des problèmes de comportement à l'école primaire soient associés à des taux plus élevés de problèmes de comportement en classe pointe vers l'importance de l'effet de groupe. L'effet de concentration des problèmes sociaux dans un quartier combiné à l'effet de contagion dans une école qui regroupent des élèves aux prises avec des problèmes scolaires et de comportement rend la tâche difficile aux enseignants et aux directions d'école pour ce qui est de leur rôle face au développement académique et social des élèves provenant de quartiers défavorisés. Nos travaux montrent que l'amélioration du climat social de l'école pourrait possiblement faire une différence, bien que cette différence serait modeste.

La prévention des problèmes de comportement en classe et des comportements antisociaux est une tâche particulièrement complexe puisque les facteurs de risque s'échelonnent de l'enfance à l'adolescence. Les résultats de notre étude montrent clairement la relation entre le développement des comportements disruptifs avant l'entrée à l'école secondaire et les comportements antisociaux ultérieurs. Par conséquent, il est important de débiter la prévention par des interventions à l'école primaire et même au préscolaire. Les études expérimentales viennent appuyer ce postulat en montrant l'effet bénéfique à long terme des interventions qui combinent la formation des enseignants, l'éducation des parents et la compétence sociale des enfants durant l'école primaire (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, & Hill, 1999 ; Jalongo, Poduska, Werthamer, & Kellam, 2001 ; Lonczack, Abbott, Hawkins, Kosterman, & Catalano, 2002 ; Lacourse et al., 2002 ; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2001). Des programmes de prévention au préscolaire ont également démontré des effets bénéfiques à long terme. Les enfants exposés au « High/Scope Perry preschool Program » à l'âge de 3 et 4 ans (Schweinhart & Weikart, 1998) présentent moins de comportements délinquants à l'adolescence que les enfants n'ayant pas été exposés à cette intervention. Le « preventive home-visitation program » élaboré par Olds, Henderson, Eckenrode, Kitzman, Luckey, Pettitt, Sidora, Morris, & Powers, (1998), montre que les visites d'une infirmière à la maison améliorent les soins apportés par les mères aux enfants et diminuer la délinquance à l'adolescence.

Bien que l'intervention préventive soit recommandée au préscolaire et durant les années d'école primaire, il est essentiel de poursuivre les études sur les actions

préventives à l'école secondaire puisque les comportements antisociaux sont le produit de l'interaction entre l'individu et les environnements sociaux (Gottfredson, 2001; Hawkins & Weis, 1985 ; Reiss & Roth, 1993). Les actions préventives à l'enfance ne seront pas efficaces dans tous les cas, et dans les cas les plus fragiles il faut un soutien quasi permanent (Tremblay, 2003). Les connaissances acquises sur les facteurs de risque associés au développement des comportements antisociaux, orientent l'action préventive à la fois vers les comportements individuels et les environnements sociaux tout au long de la période de scolarisation.

À cet égard, le projet FAST TRACK (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) précise les activités préventives à mettre en place en fonction des étapes du développement des comportements antisociaux. Par exemple, les écoles primaires devraient dès le début de la scolarisation identifier les enfants ayant des problèmes de comportement et promouvoir le développement des habiletés académiques et interpersonnelles des enfants et des habiletés parentales des parents et un climat social positif en classe tout au long de la scolarisation. Les résultats de l'évaluation du programme FAST TRACK à la fin de la première année d'intervention sont encourageants puisque les enfants à haut risque exposés à l'intervention présentent de meilleurs résultats scolaires et une amélioration des habiletés de résolution de problèmes, de relation sociales et moins de comportements turbulents et agressifs. Les parents ont également démontré une amélioration de leurs habiletés parentales et une meilleure collaboration avec le personnel de l'école. Par conséquent, les mesures de prévention devraient commencer plus tôt et s'inscrivent dans un contexte social plus

large et à long terme. En effet, les actions préventives devraient porter sur le quartier, les pairs, l'école, la famille, les enfants et les adolescents pour diminuer les risques de délinquance et le plus tôt possible dans la vie de l'enfant. Ces actions préventives axées sur les facteurs de risque associés à l'élève, à la famille et à l'école dès le début de la scolarisation peuvent contribuer à modifier le climat social de l'école secondaire en réduisant le nombre d'adolescents à risque.

L'école est certainement le lieu où la plupart des facteurs de risque liés au développement des comportements antisociaux peuvent être réunis, comme la désorganisation sociale de certains quartiers où est située l'école, le rejet des pairs, l'association avec des pairs déviants, les difficultés académiques, le peu de supervision de la part des parents et les problèmes de comportement des élèves en classe. En effet, nos travaux montrent que la qualité du climat social des écoles semble affectée par la clientèle desservie par l'école et que la diminution des problèmes de comportement des élèves est associée en partie à la qualité du climat social des écoles. Dans un tel contexte, comment l'école secondaire peut-elle jouer un rôle positif auprès des élèves exposés à ces facteurs de risque?

Les adolescents qui persistent à manifester des comportements antisociaux durant les années d'école primaire et secondaire sont particulièrement à risque de commettre des actes criminels à l'âge adulte (Farrington, 1991). L'école secondaire est sans doute une des dernières institutions sociales pouvant encore faire dévier les adolescents à risque de leur trajectoire vers la criminalité adulte. Les pratiques académiques et disciplinaires dans les écoles secondaires semblent des éléments critiques pouvant

contribuer à réduire les problèmes de comportement en classe et prévenir l'aggravation des comportements antisociaux. Les résultats de la présente étude permettent de préciser certaines conditions pour améliorer la qualité du climat social des écoles secondaires et pour réduire la probabilité de manifester des problèmes de comportement en classe et des comportements antisociaux. Les résultats indiquent que les conditions de l'environnement scolaire à modifier dépendent des clientèles visées. Par exemple, 1) les écoles publiques et urbaines devraient nécessairement faire l'objet de mesures intensives pour améliorer le climat social 2) la satisfaction au travail devrait faire l'objet d'une attention particulière en milieu rural 3) l'autonomie professionnelle devrait particulièrement être améliorée auprès des enseignants de sexe masculin, les enseignants expérimentés et les enseignants des écoles de grande taille 4) la fréquence des problèmes de comportement en classe pourrait possiblement être réduite dans la mesure où les efforts sont orientés vers la réussite scolaire 5) la diminution des taux de problèmes de comportement en classe pour l'ensemble de l'école pourrait avoir un effet bénéfique pour dissuader la manifestation de comportements antisociaux. Nos trois études sur le climat social permettent de savoir dans quels types d'école la qualité du climat social est davantage observée et de préciser les valeurs, les normes et les croyances des enseignants susceptibles d'influencer leur façon d'interagir avec les adolescents en difficulté. Les résultats obtenus s'inscrivent dans la perspective actuelle de la prévention des comportements antisociaux qui pointe vers les multiples composantes et contextes.

L'éducation a longtemps été considérée comme une des sources principales du progrès humain et comme un agent de changement favorisant l'engagement moral et le développement cognitif (Ward, 1883). De nos jours, l'école peut encore jouer ce rôle dans la mesure où les conditions sociales et économiques permettront de réduire les facteurs de risque auxquels sont confrontés de nombreux enfants et conséquemment de nombreuses écoles. L'utilisation des résultats de nos travaux à des fins pratiques exige plusieurs précautions en raison de l'approche corrélationnelle utilisée qui ne permet pas d'établir de relations de cause à effet. Cependant, les quelques études quasi-expérimentales portant sur des programmes visant à modifier les conditions de l'environnement scolaire, ont obtenu des résultats encourageants pour ce qui est de l'effet scolaire sur les comportements délinquants. Par exemple, les programmes de prévention centrés sur l'organisation scolaire semblent particulièrement bénéfiques pour réduire les facteurs de risque et augmenter les facteurs de protection comme la réduction des échecs scolaires et du décrochage et l'augmentation de l'engagement à l'école (e.g. Catalano, Arthur, Hawkins, Berglund & Olson, 1998). Plusieurs autres études expérimentales utilisant des méthodes plus rigoureuses sont nécessaires pour vérifier dans quelle mesure les changements de pratiques pour ce qui est de l'exigence académique et de la gestion de la discipline en classe pourraient réduire respectivement les problèmes de comportement en classe et les comportements antisociaux.

En terminant, il importe de souligner d'autres éléments méthodologiques de notre étude qui sont susceptibles de limiter la portée des résultats obtenus. Premièrement, le

climat social de l'école a été mesuré auprès d'une seule source d'information, soit les enseignants. Les prochaines études devraient vérifier les différences entre la perception des élèves, des enseignants et de la direction à l'égard de la qualité du climat social. Cette approche est recommandée puisque la discordance entre les différentes sources d'information peut être interprétée comme l'indicateur d'un climat social négatif. En plus de diversifier les sources d'information, il serait important que les recherches futures utilisent un instrument qui mesure avec plus de précision les actions disciplinaires mises en place par les enseignants et par la direction de l'école.

Deuxièmement, notre étude a davantage mesuré les facteurs socio-démographiques de l'école que les problèmes sociaux qui sévissent dans le quartier où est situé l'école. Afin de mieux tenir compte de l'effet de concentration des problèmes sociaux dans certains quartiers, il serait pertinent que les recherches futures sur le climat social des écoles utilisent des instruments de mesure plus poussés en matière d'évaluation du quartier où est située l'école. Par exemple, les récents travaux de Leventhal and Brooks-Gunn (2000) proposent de mesurer la structure du quartier ainsi que sa désorganisation sociale.

Troisièmement, le fait d'évaluer les écoles à partir d'un échantillon de sujets suivis depuis la maternelle ne nous a pas permis de tenir compte de l'ensemble des élèves desservis par chaque école secondaire. Bien que cette procédure soit justifiée par l'apport inestimable de données longitudinales qui permettent de mesurer les effets de sélection, il serait important de refaire une étude semblable en augmentant le nombre

d'élèves qui vont dans chaque école secondaire pour évaluer le seuil à partir duquel la concentration des problèmes de comportement commence à avoir des effets néfastes sur le climat social et sur les trajectoires déviantes des élèves. Quatrièmement, la généralisation des résultats de notre étude reste à démontrer pour la délinquance officielle, puisque nos travaux étaient centrés sur les comportements antisociaux auto-révélés. En ce qui concerne les variables dépendantes, l'ajout des résultats académiques des élèves pourraient permettre de mieux saisir l'effet différentiel des dimensions du climat social sur les résultats académiques et sur l'adaptation sociale. Ce type d'étude est important puisque certaines dimensions du climat social n'ont pas été associées aux problèmes de comportement mais pourraient affecter les résultats académiques des élèves.

Malgré ces limites, notre étude contribue à résoudre les problèmes méthodologiques pour ce qui est de l'intégration des facteurs provenant de multiples niveaux, l'effet confondant de la concentration d'élèves en difficulté desservis par l'école et le contrôle approprié du biais de sélection, en utilisant une approche à multiples niveaux, une approche longitudinale et les trajectoires développementales des comportements disruptifs. Les résultats de nos travaux permettent de mieux intégrer les théories sur le climat social de l'école et sur le développement des comportements antisociaux à travers différents niveaux d'explication. Bien que plus complexe que les études traditionnelles, il nous apparaît important de poursuivre ce type de recherches à multiples niveaux et longitudinales sur la relation entre les environnements sociaux et le développement des psychopathologies.

Bibliographie

- Aguilar, B., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2000). Distinguishing the early-onset/persistent and adolescent -onset antisocial behavior types: from birth to 16 years. *Development and Psychopathology, 12*, 109-132.
- Aitkin M., & Longford, N. (1986). Statistical modeling issues in school effectiveness studies. *Journal of Royal Statistical Society, 149*, 1-43.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*, 368-420.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown: General Learning Press.
- Baerveldt, C. (1982). Schools and the prevention of petty crime: search for missing link. *Journal of Quantitative Criminology, 8*, 79-94.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. New York: Free Press.
- Bidwell, C. E., Frank, K. A., & Quiroz, P. A. (1991). Teacher types, workplace controls and the organization of schools. *Sociology of Education, 70*, 285-307.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social system and student achievement*. New York: Praeger.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Elementary Research Journal, 15*, 301-318.

- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Smith, J. B. (1990). High school organization and its effects on teachers and students: an interpretative summary of the research. In W. H. Clune, & J. F. Witt (Eds.), *Choice and control in American Education Volume 1: The theory of choice and control in education*. Hampshire: The Falmer Press.
- Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. In D. C. Berliner (Eds.), *Review of Research in Education* (Vol. 8, pp. 158-233). Washington: American Educational Research Association.
- Catalano, R. F., Arthur, M. W., Hawkins, D. J., Berglund, L., & Olson, J. J. (1998). Comprehensive community and school interventions to prevent antisocial behavior. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Eds.). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Carroll, D. L., Hall, B. W., & Pearson, C. (1994). Moonlighting professionals: A study of full-time teachers and their part-time work. *Educational Research Quarterly*, 17, 25-36.
- Cloward, R. A., & Ohlin, L. E. (1960). *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*. New York, Free Press.

- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys*. New York: Free Press.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). Cognitive outcomes in public and private schools. *Sociology of Education*, 55, 65-76.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems : 1. The high risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers. *Developmental Psychology*, 27, 172-180.
- Edmond, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.

- Elliott, D. S., & Menard, S. (1996). Delinquent friends and delinquent behavior: Temporal and developmental patters. In D. S. Elliott, & S. Menard (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 28-67). New York: Cambridge University press.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). *Classroom organization and the quality of school life*. Baltimore: John Hopkins University.
- Fagan, J., & Wilkinson D.L. (1998). Social contexts and functions of adolescent violence. D.S. Elliott, B. Hamburg, & Williams K.B. (Eds.), *Violence in American schools*. (pp. 55-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: early precursors and later like outcomes. In D.J. Pepler & K. Rubin, (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.5-29). Hillsdale: Erlbaum.
- Feiman-Nemser S., & Floden, R. E. (1986). The culture of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Figueira-McDonough, J. (1986). School context, gender, and delinquency. *Journal of Youth & Adolescence*, 15, 79-98.
- Gilmore, M. R., Hawkins, J. D., Day, J., Edward, L., & Catalano, R. F. (1992). Friendship and deviance: New evidence on an old controversy. *Journal of Early Adolescence*, 12, 80-95.

- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in education and social research*. New York: Oxford University.
- Gomes, J. T. Bertrand, L.D. Paetsch, J.J. & Hornick, J.P. (2003). Self-reported delinquency among Alberta's youth: Findings from a survey of 2,001 junior and senior high school students. *Adolescence*, 38, 75-85.
- Gottfredson, D.C. (2001). *School and Delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Tucson, Stanford University Press.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of school*. Chicago: University of Chicago.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hawkins, J. D., & Lishner, D. (1987). *Etiology and prevention of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6, 73-97.

- Hawkins, J.D., Catalano, R.K., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K.G. (1999). Prevention adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 153, 226-234.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Oxford: University California Press.
- Hoy, W. K., Taster, & Bliss. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149-168.
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., Kellam, S. (2001). The distal impact of two first grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 145-160.
- James, L. R., & Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*, 81, 1096-1112.
- Jenks, C. & Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L.E. Lynn, Jr., & M.G.H. McGreary (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 11-186). Washington, DC: National Academy Press.
- Kallestad, J. H., Olweus, D., & Alsaker, F. (1998). School effectiveness and school Improvement. In J. H. Kallestad (Ed.), *School climate reports from Norwegian teachers: A methodological and substantive study* (Vol. 9pp. 70-94). Norway: Swets Zeitlinger Publishers.

- Kallis, M. C. (1980). Teaching experience: Its effect on school climate, teacher morale. *NASSP Bulletin*, 64, 89-102.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165-177.
- Kennedy, J. J., Cruickshank, D. R., & Myers, B. (1976). Problems of beginning secondary teachers in relation to school location. *Journal of Educational Research*, 69, 167-172.
- Kimpston R.D., & Sonnabend, L. C. (1975). Public secondary schools: between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics. *Urban Education*, X, 27-44.
- Lacourse, E., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Vitaro, F., & Claes, M. (2003). Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviors during adolescence. *Development and psychopathology*, 15, 183-197.
- Lacourse, E., Cote, L., Nagin, D.S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R.,E. (2002). A longitudinale-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development, *Development and Psychopathology*, 14, 909-924.

- Lahey, B. B., Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2003). *Causes of conduct disorders and Juvenile delinquency*. New York: The Guilford Press.
- Lee, V. E. (2000). Educational psychologist. In V. E. Lee (Ed.), *Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects* (Vol. 35, Chap. 2, pp. 125-141). Michigan: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions and school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (1993). *Teacher's work: individuals, colleagues, and contexts*. London: College Press.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. M. Morris, & M. Tonry (Eds.), *Crimes and justice: an annual review of research*. (Vol. 7, pp. 29-149). Chicago: University of Chicago.

- Lonczack, H.S., Abbott, R.D., Hawkins, J.D., Kosterman, R., Catalano, R.F. (2002). Effects of the Seattle social development project on sexual behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 156, 438-447.
- Maguin, E., & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 20, pp. 145-264). Chicago: University of Chicago.
- Maughan, B. (2001). Conduct disorder in context. In J. Hill, & B. Maughan (Ed.), *Conduct disorders in childhood and adolescent* (pp. 161-201). New York: Cambridge University Press.
- Maughan, B. (1994). School influences. In M. Rutter, & F.H. Dale (Ed.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 134-158). London: Blackwell scientific publications.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477-1486.
- McCord, J., Widom, C., & Crowell, N. (2001). *Juvenile crime, Juvenile Justice. Panel on juvenile crime: prevention, treatment and control*. Washington: National Academy Sciences.

- McGee, R., Share, D., Moffitt, T. E., Williams, S., & Silva, P. A. (1988). Reading disability, behaviour problems and juvenile delinquency. D. Saklofs, & S. Eysenck (Eds.), *Individual differences in children and adolescents: International research perspectives*. (pp. 158-172). New York: Hodder & Stoughton.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moos, R. H. (1976). Evaluating and changing community setting. *American Journal of Community Psychology*, 4, 313-326.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford: Oxford University Press.
- Mwamwenda, T. S. (1998). Teaching experience, job security, and job satisfaction among secondary school teachers in South Africa. *Psychological Reports*, 82, 139-142.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R.E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389-394.
- Nagin, D., & Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.

- Newmann F.M. (1982). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546-564.
- Olds, D., Henderson, C. R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P., & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15 years follow-up of a randomized controlled trial. *JAMA-Journal of the American Medical Association*, 280, 1238-1244.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Pace, C. R., & Stern, G. G. (1958). An approach to measurement of psychological characteristics of college. *Journal of Educational Psychology*, 49, 269-277.
- Pallas, A. M. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89, 541-554.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach, vol. 3. Coercitive family process*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Paterson, L., & Goldstein, H. (1991). New statistical methods for analyzing social structures: an introduction to multilevel analysis. *British Educational Research Journal*, 17, 387-393.

- Patterson G.R., & Yoerger, K. A. (2002). Developmental model for early and late-onset delinquency. In G.R. Patterson, & K. Yoerger (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and the model for intervention*. (pp. 147-172). Washington: American Psychological Association.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Quay, H. C. (1987). Patterns of delinquent behavior. In H.C. Quay (Eds.), *Handbook of juvenile delinquency*. Oxford: John Wiley & Son.
- Reiss, A. J., & Rhodes, A. L. (1961). The distribution of juvenile delinquency in the social class structure. *American Sociological Review*, 26, 720-732.
- Reiss, A. J., & Roth, J. A. (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington: National Academy Press.
- Reynolds, D., Jones, D., & St Leger, S. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, 37, 223-225.
- Robin, L. N., & Ratcliff, K. S. (1979). Risk factors in the continuation of childhood antisocial behavior into adulthood. *International Journal of Mental Health*, 7, 76-116.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 352-388.

- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1991a). Organizational Design in high schools: Multilevel analysis. *American Journal of Education*, 238-266.
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Kang, S. J. (1991b). School climate in secondary schools. In S.W. Raudenbush, & D. J. Willms (Eds.), *Schools, classroom and pupils* (pp. 203-223). San Diego: Academic Press.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *A fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Mass.: Harvard University Press.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1993). *Crime in the making: Pathway and turning points through life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1990). Crime and deviance over the life course: The salience of adult social bonds. *American Sociological Review*, 55(5), 609-627.
- Sampson, R., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violence crime: A multiple study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.

- Scheerens, J., & Creemens, P. M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 691-706.
- Schweinhart, L. J. & Weikart, D.P. (1998). High/scope Perry Preschool Program effects at age twenty-seven. In J. Crane (Eds.) *Social programs that work* (pp.148-162). New York: Russell Sage Foundation.
- Shaw, C., & McKay, H. (1969). *Juvenile delinquency and urban area*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sirotnik, K. A. (1980). Psychometric implications of the unit of analysis problem. *Journal of Educational Measurement*, 17, 245-282.
- Sprott, J. B., Jenkins, J. M., & Doob, A. N. (2000). *Infractions juvéniles: comprendre les facteurs de risque et de protection liés à la délinquance*. Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée. Politique stratégique. Développement des ressources humaines.
- Stewart, E.A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri, & G.H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University.

- Thornberry, T.P., & Krohn, M.D., (1997). Peers, drug use, and delinquency. In D.M. Stoff & J. Breiling (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 218-233). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Tremblay, R.E. (2003). Why socialization fails. The case of chronic Physical Aggression. (pp. 183-223). In B.B. Lahey, T. E. Moffitt., A. Caspi (Ed.). *Causes of conduct disorders and Juvenile delinquency*. New York: The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
- Vitaro, F. Brendgen, M., & Tremblay, R.E. (2001). Prevention intervention: Assessing its effects on the trajectories of delinquency and testing for mediational processes. *Applied Developmental Science*, 5, 201-213.
- Vitaro, F. Tremblay, R. E., Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. M. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 676-689.
- Wasserman, G. A., & Seracini, A. M. (2001). Family risk factors and family treatments for early-onset offending. In R. Loeber, & D. P. Farrington (Ed.), *Child Delinquent* (pp. 165-170). Thousand oaks: Sage.
- Wiatrowski, M. D., Griswold, D. B., & Roberts, M. K. (1981). Social control theory and delinquency. *American Sociological Review*, 46, 525-541.

- Ward, L.F. (1883). *Dynamic Sociology*. New York: Johnson Reprints.
- Willms, D. J. (1992). Schooling process. In D. Willms (Eds.), *Monitoring school performance: A guide for educators* (pp. 64-79). Hampshire: Falmer Press.
- Wilson, J., Pentecoste, J., & Baily, D. (1984). The influence of sex, age, teacher experience and race on teacher perception of school climate. *Education*, 104, 444-445.
- Wimpelberg, R. K., Teddlie, C., & Stringfield, S. (1989). Sensitivity to context: The past and the future of effective schools research. *Educational Administration Quarterly*, 25, 82-107.

QUESTIONNAIRE SUR LE CLIMAT SOCIAL DES ÉCOLES (Willms, 1995)

Permettez-nous d'abord de vous poser quelques questions au sujet de vous-même et de votre expérience.

1. Êtes-vous de sexe

1. Masculin
2. Féminin

2. Dans quel groupe d'âge vous situez-vous ?

1. De 20 à 29 ans
2. De 30 à 39 ans
3. De 40 à 49 ans
4. De 50 à 59 ans
5. 60 ans et plus.

3. Combien d'années d'expérience possédez-vous...

(Les catégories ne sont pas mutuellement exclusives. Précisez le nombre d'années et de mois d'expérience, par ex. 1 an et 5 mois. Si vous n'avez pas d'expérience reliée à un poste en particulier, indiquez 0 année et 0 mois.)

- a) comme enseignant(e) ? _____ années ____ mois
- b) comme enseignant(e) au niveau où vous enseignez actuellement ? _____ années ____ mois
- c) comme enseignant(e) à l'école où vous enseignez actuellement? _____ années ____ mois

4. Depuis septembre 1995, quelle(s) matière(s) enseignez-vous, à quel(s) niveau(x) du secondaire et quel est le nombre d'étudiants inscrits, en moyenne, dans un groupe-classe ?

Matières enseignées	Niveaux	Nombre d'étudiants en moyenne par groupe
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

5. Présentement dans quel(s) type(s) de classe enseignez-vous?

1. Classe régulière
2. Classe spéciale (veuillez préciser) _____

6. Veuillez préciser le ou les niveaux de scolarité que vous avez atteints.
(Cochez plus d'une case, s'il y a lieu.)

1. Quelques cours en vue de l'obtention d'un baccalauréat
2. Un brevet
3. Un permis d'enseignement
4. Un baccalauréat en éducation
5. Un baccalauréat dans une autre discipline
6. Un certificat dans une autre discipline
7. Quelques cours après le baccalauréat
8. Un diplôme ou un certificat supérieur au baccalauréat
9. Quelques cours en vue de l'obtention d'une maîtrise
10. Une maîtrise
11. Quelques cours en vue de l'obtention d'un doctorat
12. Un doctorat

7. Quelle est votre situation d'emploi à la présente école ?

1. Enseignant à temps plein permanent
2. Enseignant à temps plein temporaire
3. Enseignant à temps partiel permanent
4. Enseignant à temps partiel temporaire, suppléant ou sur appel.

À PROPOS DE LA DISCIPLINE À L'ÉCOLE

8. Y a-t-il des règlements écrits concernant les attentes quant au comportement des étudiants et qui s'appliquent...

	Oui	Non
a) à l'ensemble de la commission scolaire ?	1	2
b) à l'école où vous enseignez ?	1	2
c) à votre classe seulement ?	1	2

9. A. Au cours d'un mois normal, combien de fois avez-vous eu à transiger avec l'un ou l'autre des problèmes disciplinaires suivants dans votre classe ?
- B. Au cours des trois dernières années, ce nombre d'incidents (même si aucun incidents s'est produit) a-t-il augmenté, été stable ou diminué?

	A	B		
	Au cours d'un mois normal, le nombre approximatif d'incidents	Au cours des trois dernières années, le nombre		
		a augmenté	a été stable	a diminué
a) Retard excessif des étudiants	_____	...1....	...2....	...3...
b) Absentéisme des étudiants	_____	...1....	...2....	...3...
c) Querelles en venant aux coups entre étudiants	_____	...1....	...2....	...3...
d) Querelles verbales entre étudiants	_____	...1....	...2....	...3...
e) Vol ou fraude	_____	...1....	...2....	...3...
f) Tricherie lors des tests	_____	...1....	...2....	...3...
g) Violence verbale à l'endroit d'un membre du personnel	_____	...1....	...2....	...3...
h) Agression physique d'un membre du personnel	_____	...1....	...2....	...3...
i) Un ou plusieurs étudiants perturbant la classe	_____	...1....	...2....	...3...
j) Étudiant usant de brutalité ou d'intimidation à l'endroit d'un autre	_____	...1....	...2....	...3...
k) Étudiants qui blasphèment	_____	...1....	...2....	...3...

À PROPOS DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET SOCIAL

10. Quels moyens, parmi les suivants, utilisez-vous pour évaluer l'atteinte d'objectifs par les étudiants dans votre classe ?

(Veuillez cocher toutes les cases qui s'appliquent à votre cas.)

1. Tests maison
2. Tests normalisés
3. Travaux en classe et/ou à la maison
4. Rapports de l'enseignant(e)
5. Tests du ministère de l'Éducation
6. Mesures d'évaluation directes (par ex., cahiers de travaux, exposés oraux)
7. Examens de la commission scolaire

11. Jusqu'à quel point les méthodes utilisées dans votre école pour évaluer chacun des éléments suivants vous paraissent-elles adéquates ou inadéquates ?

(Veuillez encercler un chiffre par ligne.)

	Très inadéquates	Plutôt inadéquates	Plutôt adéquates	Très adéquates
a) Pour mesurer les compétences des étudiant(e)s dans les matières de base	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
b) Pour mesurer les progrès des étudiant(e)s au cours de l'année scolaire	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
c) Pour mesurer les progrès des étudiant(e)s sur plusieurs années	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
d) Pour évaluer les forces et faiblesses des étudiant(e)s dans des matières données	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
e) Pour évaluer si le rendement scolaire des étudiant(e)s correspond à leur aptitude à l'étude	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
f) Pour regrouper les étudiant(e)s aux fins d'enseignement	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
g) Pour offrir aux enseignant(e)s une rétroaction utile à leur enseignement	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
h) Pour informer les parents sur le rendement de leur enfant	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....
i) Pour donner aux étudiant(e)s des réactions utiles sur leur rendement	.....1.....	.....2.....	.....3.....	.....4.....

- | | Très
inadéquates | Plutôt
inadéquates | Plutôt
adéquates | Très
adéquates |
|--|---------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|
| j) Pour aider les parents et le personnel de l'école à prendre des décisions quant au classement des étudiant(e)s
(par ex., cours enrichi ou allégé, classe spéciale) |1..... |2..... |3..... |4..... |
| k) Pour informer les enseignant(e)s sur le rendement de leurs élèves en comparaison avec ceux de l'ensemble de la commission scolaire ou de la province. |1..... |2..... |3..... |4..... |
12. Environ combien de temps *par semaine* vos élèves doivent-ils consacrer aux travaux à faire à la maison ?
_____ heures _____ minutes
13. Environ combien de temps *par semaine* consacrez-vous à la correction des travaux faits à la maison par vos élèves...
- A. pendant les heures de classe ? _____ heures _____ minutes
- B. en dehors des heures de classe ? _____ heures _____ minutes
14. À quelle fréquence vérifiez-vous les travaux à faire à la maison en employant les méthodes suivantes ?
(Veuillez encercler un chiffre par ligne.)
- | | Jamais | Quelquefois | La plupart du
temps | Toujours |
|--|-----------|-------------|------------------------|------------|
| a) En notant le nom des élèves ayant remis leurs travaux |1.... |2..... |3..... |4..... |
| b) En remettant les travaux corrigés aux élèves |1.... |2..... |3..... |4..... |
| c) En demandant aux élèves de noter les travaux de leurs pairs |1.... |2..... |3..... |4..... |
| d) En notant les travaux en chiffres ou en lettres |1.... |2..... |3..... |4..... |
| e) En discutant de ces travaux en classe. |1.... |2..... |3..... |4..... |

15. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

	Entièrement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Entièrement d'accord
a) j'ai de fortes attentes à l'endroit du succès scolaire de mes élèves	.....1.....	....2....	...3...	...4...	.....5.....
b) j'encourage les étudiant(e)s à faire du travail supplémentaire pour qu'ils obtiennent de meilleures notes	.....1.....	....2....	...3...	...4...	.....5.....
c) je pousse les étudiant(e)s à réaliser leur plein potentiel scolaire	.....1.....	....2....	...3...	...4...	.....5.....
d) j'ai la conviction que tous (toutes) les étudiant(e)s de ma classe peuvent assimiler le programme	.....1.....	....2....	...3...	...4...	.....5.....
e) je mets davantage l'accent sur le développement des compétences sociales et personnelles des étudiants que sur celui de leurs aptitudes scolaires.	.....1.....	....2....	...3...	...4...	.....5.....

16. Veuillez indiquer le temps consacré à chacune des tâches suivantes, au cours d'une semaine normale, *durant les heures de classe*.

(Supposez une semaine de 25 heures de classe. Veuillez encercler un chiffre par ligne.)

	Aucun	1 h ou moins	de 1 h à 2 h	de 2 h à 3 h	de 3 h à 4 h	de 4 h à 5 h	de 5 h à 7 h	plus de 7 h
a) Maintien de l'ordre et de la discipline	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6...	...7...
b) Tâches de routine (par ex. prendre les présences, remplir des formules)	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6...	...7...

17. Veuillez indiquer le temps consacré aux activités suivantes reliées à l'enseignement, au cours d'une semaine normale, *en dehors des heures de classe*.
(Veuillez encercler un chiffre par ligne.)

	Aucun	1 h ou moins	de 1 h à 2 h	de 2 h à 3 h	de 3 h à 4 h	de 4 h à 5 h	de 5 h à 7 h
a) Préparation de l'enseignement	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..
b) Correction des travaux	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..
c) Tenue de registres ou autres tâches de paperasserie	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..
d) Discussions professionnelles avec des collègues	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..
e) Surveillance des élèves (dans les corridors, la cour, les aires sportives)	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..
f) Collaboration à la planification ou la tenue d'activités parascolaires	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..
g) Discussions avec les parents.	...0...	...1...	...2...	...3...	...4...	...5...	...6..

SATISFACTION AU TRAVAIL ET AUTONOMIE

18. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord ou en désaccord avec chacun des énoncés suivants.

(Veuillez encercler un chiffre par ligne.)

	Entièrement en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Entièrement d'accord
a) Je trouve mon rôle professionnel satisfaisant	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
b) Le directeur (la directrice) partage mes convictions quant aux objectifs principaux de l'enseignement à l'école	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
c) Le fait d'effectuer des tâches administratives porte souvent entrave à ma réussite à titre d'enseignant(e)	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
d) Chaque jour, j'ai hâte d'enseigner	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
e) Je me sens engagé(e) à faire en sorte que notre école soit l'une des meilleures de la province	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
f) J'ai les connaissances et les compétences nécessaires à l'enseignement des mathématiques au niveau de mes étudiants les plus forts	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
g) Les enseignant(e)s de notre école ont une attitude positive à l'égard des étudiants	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
h) Je me sens compétent(e) pour faire face aux problèmes de comportement	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
i) Il y a une atmosphère amicale dans notre salle des professeurs	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
j) À notre école, l'évaluation des enseignant(e)s est juste	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....
k) Je crois que la réussite des étudiant(e)s à l'école est surtout déterminée par l'environnement familial	....1....	....2.....	....3....	....4.....	....5....

- l) Si je pouvais recommencer, je choisirais encore de devenir enseignant(e)1....2....3....4....5....
- m) Les enseignant(e)s de cette école travaillent fort pour aider les étudiant(e)s à réussir1....2....3....4....5....

19. Jusqu'à quel point les enseignant(e)s peuvent-ils influencer les orientations de l'école dans chacun des domaines suivants ?
(Veuillez encercler un chiffre par ligne.)

	Aucune influence	Peu d'influence	Une certaine influence	Une influence appréciable	Une très forte influence
a) Les règlements concernant le comportement des étudiant(e)s à l'école	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
b) Le contenu des programmes de formation professionnelle	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
c) Le classement des étudiant(e)s	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
d) L'établissement du programme scolaire	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
e) Le recrutement de nouveaux enseignants	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
f) La planification générale du budget de l'école	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
g) La part du budget consacrée à la formation du personnel	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
h) Les objectifs scolaires à atteindre par les étudiant(e)s	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
i) La promotion des étudiant(e)s ou leur maintien à un niveau donné	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....
j) Le choix des manuels ou autres outils pédagogiques.	....1....	....2....	....3....	....4....	....5....

20. Y-a-t-il d'autres enjeux importants concernant le climat de l'école que nous n'ayons pas abordés ?
(Veuillez donner votre avis sur ce sujet, si vous le désirez.)

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU COMPORTEMENT A L'ECOLE PRIMAIRE

(2-13) Code Permanent 8174 (14-17)

62 418110 (18-25)

Ecole XXXXX

1

Groupe classe: _____
(EX.: 2A) (26-27)

PARTIE A : Indiquez une réponse pour chacun des items en cochant d'un X le cercle approprié.
N'inscrivez rien dans les carrés accompagnés d'un chiffre.

1. Degré scolaire: _____
28-29

(si classe spéciale, précisez s'il-vous-plaît ci-dessous)

2. A votre avis, à quel niveau se situe la performance académique de cet(te) élève dans chacune des catégories d'apprentissage suivantes lorsqu'on le compare aux enfants de son âge?

	Nettement sous la moyenne 1	Légèrement sous la moyenne 2	Dans la moyenne 3	Légèrement au-dessus de la moyenne 4	Nettement au-dessus de la moyenne 5		
Lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30	<input type="checkbox"/>
Ecriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31	<input type="checkbox"/>
Mathématiques.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32	<input type="checkbox"/>
Global (dans l'ensemble) ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33	<input type="checkbox"/>

3. Est-ce que cet(te) élève possède des talents ou des habiletés particulières dans l'un et/ou l'autre des domaines suivants?

	Oui 1	Non 2	Je ne sais pas 3	
a. Le sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34 <input type="checkbox"/>
b. Le travail académique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35 <input type="checkbox"/>
c. Les arts ou la musique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36 <input type="checkbox"/>
d. Les habiletés techniques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37 <input type="checkbox"/>
e. Les habiletés relationnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38 <input type="checkbox"/>
f. Autres habiletés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39 <input type="checkbox"/>
(précisez: _____)				

4. Est-ce que cet(te) élève reprend actuellement son degré scolaire (double une année)?

1. Oui 2. Non 3. Je ne sais pas 40

5. Est-ce que cet(te) élève éprouve des difficultés importantes dans les domaines suivants:

	Oui 1	Non 2	Je ne sais pas 3	
a. Le rendement académique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	41 <input type="checkbox"/>
b. La motivation au travail scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42 <input type="checkbox"/>
c. L'assiduité en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43 <input type="checkbox"/>
d. Les problème émotifs ou les problèmes de comportement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44 <input type="checkbox"/>
e. Les relations avec les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45 <input type="checkbox"/>

PARTIE B

Les 61 énoncés suivants se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Suivant votre connaissance de l'enfant concerné par cette étude, cochez le cercle qui le décrit le mieux au cours des six (6) derniers mois:

- a. Si l'enfant manifeste régulièrement ou souvent le comportement décrit par l'énoncé, cochez le cercle de la colonne intitulée "Comportement fréquent". Si l'enfant manifeste parfois ce comportement, cochez le cercle de la colonne "Comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, cochez le cercle de la colonne "Ne s'applique pas".
- b. En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.
- c. Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de coter chaque énoncé. Ne cochez qu'un seul cercle pour chacun des énoncés, s'il-vous-plait.

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
1. Très agité(e), toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46 <input type="checkbox"/>
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47 <input type="checkbox"/>
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48 <input type="checkbox"/>
4. S'absente de l'école sans permission. Fait l'école buissonnière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49 <input type="checkbox"/>
5. Détruit ses propres choses ou celles des autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50 <input type="checkbox"/>
6. Ne partage pas le matériel utilisé pour une tâche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51 <input type="checkbox"/>
7. Se bat avec les autres enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52 <input type="checkbox"/>
8. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53 <input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
9. N'est pas très aimé(e) des autres enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54 <input type="checkbox"/>
10. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55 <input type="checkbox"/>
11. Inquiet(e). Plusieurs choses l'inquiètent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56 <input type="checkbox"/>
12. Encourage d'autres enfants à s'en prendre à un enfant qu'il/elle n'aime pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57 <input type="checkbox"/>
13. Saute d'une activité à l'autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58 <input type="checkbox"/>
14. A tendance à travailler seul(e) dans son coin Plutôt solitaire.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59 <input type="checkbox"/>
15. Irritable. Il(elle) s'emporte facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	60 <input type="checkbox"/>
16. A l'air triste, malheureux(se), près des larmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	61 <input type="checkbox"/>
17. A des tics nerveux ou des maniérismes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	62 <input type="checkbox"/>
18. Se suce fréquemment le pouce ou un doigt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	63 <input type="checkbox"/>
19. Se mord les ongles ou les doigts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	64 <input type="checkbox"/>
20. Ne termine pas ce qu'il(elle) commence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	65 <input type="checkbox"/>
21. Utilise la force physique (ou menace de le faire) afin de dominer d'autres enfants.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	66 <input type="checkbox"/>
22. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	67 <input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
23. A tendance à s'absenter de l'école pour des raisons futiles, banales.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	68 <input type="checkbox"/>
24. Désobéissant(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	69 <input type="checkbox"/>
25. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir longtemps son attention sur une même chose..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	70 <input type="checkbox"/>
26. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un d'un enfant moins habile.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	71 <input type="checkbox"/>
27. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	72 <input type="checkbox"/>
28. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	73 <input type="checkbox"/>
29. Accuse toujours les autres d'avoir commencé une bataille et dit que ce n'est jamais de sa faute.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	74 <input type="checkbox"/>
30. Tend à être un peu trop méticuleux(se), s'attache trop aux détails.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	75 <input type="checkbox"/>
31. Dit des mensonges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	76 <input type="checkbox"/>
32. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	77 <input type="checkbox"/>
33. A volé des choses à une ou plusieurs reprises.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	78 <input type="checkbox"/>
34. A mouillé(uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	79 <input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
35. Menace ou malmène les autres afin d'obtenir ce qu'il/elle veut.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	80 <input type="checkbox"/>
				<input type="text" value="2"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
				(1-5)
36. N'écoute pas les consignes.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6 <input type="checkbox"/>
37. Accapare l'attention en criant.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7 <input type="checkbox"/>
38. Aide un enfant qui se sent malade.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8 <input type="checkbox"/>
39. Se plaint souvent de douleurs ou de maux.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9 <input type="checkbox"/>
40. Est déjà arrivé(e) à l'école les larmes aux yeux ou a déjà refusé d'entrer dans l'école ou la classe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10 <input type="checkbox"/>
41. Bégaie lorsqu'il(elle) parle.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11 <input type="checkbox"/>
42. A d'autres problèmes de langage.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12 <input type="checkbox"/>
43. Malmène, intimide les autres enfants.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13 <input type="checkbox"/>
44. A de la difficulté à organiser son travail.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14 <input type="checkbox"/>
45. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15 <input type="checkbox"/>
46. Lorsqu'un enfant l'agace ou le menace il(elle) se fâche facilement et le frappe.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16 <input type="checkbox"/>
47. Facilement distrait(e).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17 <input type="checkbox"/>
48. Pleure facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18 <input type="checkbox"/>
49. Blâme les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19 <input type="checkbox"/>

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3	
50. Abandonne facilement.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20 <input type="checkbox"/>
51. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21 <input type="checkbox"/>
52. Sans égard pour les autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22 <input type="checkbox"/>
53. Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23 <input type="checkbox"/>
54. Est "dans la lune".....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24 <input type="checkbox"/>
55. A de la difficulté à rester assis(e) tranquille.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	25 <input type="checkbox"/>
56. Saute rapidement d'une humeur à une autre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	26 <input type="checkbox"/>
57. Impatient(e) lorsqu'il(elle) doit attendre son tour.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	27 <input type="checkbox"/>
58. Agit sans réfléchir.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	28 <input type="checkbox"/>
59. S'impose aux autres.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	29 <input type="checkbox"/>
60. A besoin d'aide / d'attention.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	30 <input type="checkbox"/>
61. Lorsqu'un enfant le/la bouscule accidentellement, il/elle pense que l'autre le fait exprès, se met en colère et cherche à se battre.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	31 <input type="checkbox"/>

PARTIE C

1. Depuis le début de l'année scolaire (septembre 89), cet(te) élève a-t-il(elle) reçu de l'aide spécialisée (à temps plein ou partiel) en fonction de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage?

Intervention individualisée ou classe spéciale pour enfants...

	Oui, à temps plein 1	Oui, à temps partiel 2	Oui, à l'occa- sion 3	Non 4	Je ne sais pas 5	
1. Doués ou surdoués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	32 <input type="checkbox"/>
2. Accueil ou immersion française	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	33 <input type="checkbox"/>
3. Handicapés perceptuels (problèmes de lecture, ex.: dyslexie).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	34 <input type="checkbox"/>
4. Retardés mentaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	35 <input type="checkbox"/>
5. Mésadaptés socio-affectifs (problèmes émotionnels ou comportementaux)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	36 <input type="checkbox"/>
6. Particulièrement lents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	37 <input type="checkbox"/>
7. Handicapés physiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	38 <input type="checkbox"/>
8. Problèmes de communication ou de langage (ex.: bégaiement, autisme, aphasie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	39 <input type="checkbox"/>
9. Autres (précisez)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	40 <input type="checkbox"/>

2. Au cours des 6 derniers mois, comment cet(te) élève s'est-il(elle) entendu(e) avec ses amis ou camarades de classe?

1. Très bien, aucun problème
2. Plutôt bien, problèmes rares
3. Assez bien, problèmes occasionnels
4. Pas très bien, problèmes fréquents
5. Pas bien du tout, problèmes constants
6. Je ne sais pas

41

3. Au cours des 6 derniers mois, comment cet(te) élève s'est-il(elle) entendu(e) avec ses professeurs à l'école?

1. Très bien, aucun problème
2. Plutôt bien, problèmes rares
3. Assez bien, problèmes occasionnels
4. Pas très bien, problèmes fréquents
5. Pas bien du tout, problèmes constants
6. Je ne sais pas

42

4a. Durant les 6 derniers mois, croyez-vous que cet(te) élève a vécu certains problèmes émotifs ou comportementaux?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oui | Non | Je ne sais pas |
| 1 | 2 | 3 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

43

Si vous avez coché, "non" ou "je ne sais pas", passez à la question 5.
Si vous avez coché "oui", répondez aux questions suivantes.

4b. Durant cette période, cet(te) élève a-t-il(elle) eu tendance à vivre plus de problèmes émotifs ou comportementaux que les autres garçons et filles de son âge?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oui | Non | Je ne sais pas |
| 1 | 2 | 3 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

44

4c. D'après vous, cet(te) élève aurait-il (elle) besoin d'une aide spécialisée pour ce type de problèmes?

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oui | Non | Je ne sais pas |
| 1 | 2 | 3 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

45

5. Depuis quand connaissez-vous cet(te) enfant? _____

46

6. D'après-vous, quelles sont les trois principales qualités de cet(te) élève?

47 48 49

QUESTIONNAIRE ENTREVUE ADOLESCENT
DISC-2 (QEA)*

No. de l'interviewer: _____ (1-2)

Date de l'entrevue:
 jour mois année

No. de dossier: _____ (3-8)

1.	Date de naissance du sujet:	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	jour mois année (9-14)
2.	Age actuel:	_____	
3.	Sexe:	Garçon ₁ Fille ₂ <input type="checkbox"/>	
4.	Race:		
	Blanc	_____	1
	Noir	_____	2
	Hispanique (préciser):	_____	3
	Asiatique (préciser):	_____	4
	Autre (préciser):	_____	5
5.	Est-ce que l'adolescent(e) est allé à l'école:		
	Au cours de la dernière année?	1 = non 3 = oui	
	Au cours des six derniers mois?	1 = non 3 = oui	
6.	Est-ce que l'adolescent(e) a travaillé?		
	Au cours de la dernière année?	1 = non 3 = oui	
	Au cours des six derniers mois?	1 = non 3 = oui	
SI UNE FILLE DEMANDER LA QUESTION SUIVANTE:			
7.	As-tu commencé à avoir tes menstruations?		
		1 Non	
		3 Oui	
		8 Ne s'applique pas	

* Questions tirées du QEA administré pour la collecte Santé de Dégep.

CONSIGNES GÉNÉRALES

INTERVIEWER, LIRE CE QUI SUIT: Je vais te poser beaucoup de questions sur tes sentiments, tes émotions et ton comportement. Tous ceux qui participent à cette étude répondent aux mêmes questions, alors ne pense pas que nous avons choisi des questions spécialement pour toi. Il n'y a pas de 'bonnes' ou de 'mauvaises' réponses; ce qui nous intéresse, c'est la réponse qui te décrit le mieux. Les réponses que tu me donneras seront confidentielles et je ne les transmettrai à personne sauf à ceux avec qui je travaille dans cette étude. Essaie de faire de ton mieux pour répondre 'oui' ou 'non' à chaque question. S'il y a des choses dont tu voudrais nous parler davantage, tu peux les écrire et nous en parlerons plus longuement à la fin des questions "oui-non". Parfois, je peux te demander la même question plus d'une fois. Je n'essaie pas de te "coincer"; c'est seulement que certaines personnes comprennent mieux quand nous demandons les questions d'une façon plutôt que d'une autre.

Les questions que je vais te poser se rapportent surtout aux derniers six mois, soit depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS). Réponds 'oui' seulement si quelque chose a été un problème au cours des six derniers mois – cela a pu être un problème pendant beaucoup plus longtemps, mais cela doit aussi s'être produit depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS). Quelques questions peuvent te sembler personnelles ou même ridicules, mais essaie d'y répondre le plus sérieusement et honnêtement possible parce que nous voulons te comprendre le mieux possible.

Si tu as besoin d'une pause, dis-le moi et nous arrêterons pour quelques minutes. **SI NÉCESSAIRE, AJOUTER:** Réponds à ces questions comme si tu n'avais rien dit de toi-même à qui que ce soit, à moi ou à quelqu'un d'autre.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SECTION 11
 (module E)

Maintenant, je vais te poser quelques questions à propos de choses qui peuvent mettre les gens dans des situations ennuyeuses (pause). Je veux te rappeler ici que tout ce que tu me dis demeure entièrement confidentiel (pause). En répondant à ces questions, pense à toute la période des douze derniers mois, c'est-à-dire depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, D'IL Y A UN AN).

- | | | | | | |
|-----|--|---|------|---|---|
| 94. | Au cours de la dernière année, t'es-tu emparé(e) de la sacoche de quelqu'un? | 1 | [3*] | 9 | — |
| 95. | As-tu commis un vol à main armée ou volé quelqu'un? | 1 | [3*] | 9 | — |
| 96. | As-tu menacé quelqu'un pour pouvoir le voler? | 1 | [3*] | 9 | — |

SI RÉPONSE(S) *** AUX QUESTIONS 94, 95 OU 96, POSER LA QUESTION A.
 SINON, ALLER À Q. 97.

- | | | | | | |
|----|--|---|----------------|---|---|
| A. | [T'es-tu emparé(e) de la sacoche de quelqu'un/as-tu volé/as-tu menacé quelqu'un] au cours des six derniers mois? | 1 | 3 | 9 | — |
| B. | Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? | | âge: <u> </u> | | |

ALLER À LA Q. 97.

- | | | | | | |
|-----|--|---|------|---|---|
| 97. | Au cours de ta vie, t'es-tu déjà emparé(e) de la sacoche de quelqu'un? | 1 | [3*] | 9 | — |
| 98. | Au cours de ta vie, as-tu déjà commis un vol à main armée ou volé quelqu'un? | 1 | [3*] | 9 | — |
| 99. | Au cours de ta vie, as-tu déjà menacé quelqu'un pour pouvoir le voler? | 1 | [3*] | 9 | — |

SI OUI (3*) AUX QUESTIONS 97, 98 OU 99, POSER LA QUESTION A.
 SINON, ALLER À Q. 100.

- | | | | | | |
|------|--|---|----------------|---|---|
| A. | Quel âge avais-tu la première fois que [tu t'es emparé(e) de la sacoche de quelqu'un/tu as volé/tu as menacé quelqu'un]? | | âge: <u> </u> | | |
| 100. | Au cours de la dernière année, as-tu pris de l'argent à tes parents (ou aux personnes qui remplacent tes parents) ou as-tu pris des choses à d'autres personnes avec qui tu vis? | 1 | 3* | 9 | — |
| 101. | As-tu piqué des choses dans les magasins? | 1 | 3* | 9 | — |

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

102. As-tu volé quelqu'un quand il n'était pas là
 ou ne te regardait pas, comme voler dans
 un pupitre ou un casier ou ailleurs? 1 3* 9

SI RÉPONSE(S) *** AUX QUESTIONS 100, 101 OU 102,
 POSER LA QUESTION A.
 SINON, ALLER À Q. 103.

A. As-tu [volé quelqu'un à la maison/piqué
 des choses dans les magasins/volé
 quelqu'un qui n'était pas là] plus d'une
fois au cours de la dernière année? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À C.

SI OUI:

B. As-tu volé ainsi au cours des six
 derniers mois? 1 3 9

C. Quand tu as volé de cette façon, as-tu
 déjà pris quelque chose qui valait
 plus de \$10? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À E.

SI OUI:

D. Au cours de la dernière année, combien de fois
 as-tu volé plus de \$10, ou quelque chose d'une
 valeur de plus de \$10? Dirais-tu ...

Plus de 12 fois..... 4
 7 à 12 fois..... 3
 4 à 6 fois..... 2
 1 à 3 fois..... 1
 Ne sait pas..... 9

E. Quel âge avais-tu la première fois que tu
 as volé quand personne ne regardait? âge:

ALLER À LA Q. 106, SAUF SI RÉPONSE 1 OU 9
 À LA Q. 102A, ALLER À L'ENCADRÉ PAGE 105.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

LA. Au cours de ta vie, as-tu déjà [volé quelqu'un à la maison/piqué des choses dans les magasins/volé quelqu'un qui n'était pas là] plus d'une fois? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 106.

SI OUI:

LB. Quand tu as volé ainsi, as-tu déjà pris quelque chose qui valait plus de \$10? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 106.

SI OUI:

LC. Combien de fois as-tu pris quelque chose qui valait plus de \$10? Dirais-tu ...

Plus de 12 fois.....	4
7 à 12 fois.....	3
4 à 6 fois.....	2
1 à 3 fois.....	1
Ne sait pas.....	9

ALLER À LA Q. 106

103. Au cours de ta vie, as-tu déjà pris de l'argent à tes parents (ou aux personnes qui remplacent tes parents) ou as-tu pris des choses à d'autres personnes avec qui tu vis? 1 3* 9
104. Au cours de ta vie, as-tu déjà piqué des choses dans les magasins? 1 3* 9
105. Au cours de ta vie, as-tu déjà volé quelqu'un quand il n'était pas là ou ne te regardait pas, comme voler dans un pupitre ou un casier ou ailleurs? 1 3* 9

SI RÉPONSE(S) * AUX QUESTIONS 103, 104 OU 105, POSER LA QUESTION 105A. SINON, ALLER À Q. 106.**

- A. Au cours de ta vie, as-tu déjà [volé quelqu'un à la maison/piqué des choses dans les magasins/volé quelqu'un qui n'était pas là] plus d'une fois? 1 [3] 9
- B. Quand tu as volé au cours de ta vie, as-tu déjà pris quelque chose qui valait plus de \$10.\$ 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 106.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SI OUI:

C. Combien de fois as-tu pris quelque chose qui valait plus de \$10? Dirais-tu ...

- Plus de 12 fois..... 4
- 7 à 12 fois..... 3
- 4 à 6 fois..... 2
- 1 à 3 fois..... 1
- Ne sait pas..... 9

D. Quel âge avais-tu la première fois que tu as volé quelqu'un quand personne ne te voyait? âge:

106. Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, D'IL Y A UN AN), t'es-tu enfui(e) de la maison pendant toute une nuit? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 107.

SI OUI:

A. T'es-tu enfui(e) plus d'une fois au cours de la dernière année? 1 [3] 9

SI NON:

LA. T'est-il déjà arrivé, au cours de ta vie, de t'enfuir plus d'une fois? 1 [3] 8 9

B. Quand tu t'es enfui(e) au cours de la dernière année, t'est-il déjà arrivé de rester ailleurs pour deux semaines entières? 1 [3] 9

SI NON:

LB. Au cours de ta vie, t'est-il déjà arrivé de t'enfuir et de rester ailleurs pour deux semaines entières? 1 [3] 8 9

C. T'es-tu enfui(e) au cours des six derniers mois? 1 3 9

D. Quel âge avais-tu la première fois que tu t'es sauvé(e) de la maison? âge:

E. T'es-tu enfui(e) parce qu'à la maison, on te faisait du mal ou on te punissait sévèrement? 1 2 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 108.

SI OUI:

F. Est-ce la seule raison pour laquelle tu t'es enfui(e) au cours de la dernière année? 1 3 9

ALLER À LA Q. 108.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

107. Au cours de ta vie, t'es-tu enfui(e) de la maison pendant toute une nuit? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 108.

SI OUI:

A. T'es-tu enfui(e) plus d'une fois? 1 [3] 9

B. Quand tu t'es enfui(e), t'est-il déjà arrivé de rester ailleurs pour une période aussi longue que deux semaines entières? 1 [3] 9

C. Quel âge avais-tu la première fois que tu t'es enfui(e) de la maison? âge:

D. T'es-tu enfui(e) parce qu'à la maison, on te faisait du mal ou on te punissait sévèrement? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 108.

SI OUI:

F. Est-ce la seule raison pour laquelle tu t'es enfui(e)? 1 3 9

108. As-tu raconté beaucoup de mensonges au cours de la dernière année? 1 2 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 109.

SI OUI:

A. As-tu eu des ennuis à cause de tes mensonges? 1 2 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 109A.

SI OUI:

B. Combien de fois as-tu eu des ennuis à cause de tes mensonges au cours de la dernière année? Dirais-tu ...

- Chaque jour [4]
- 1-6 jours par semaine [3]
- 1-3 jours par mois [2]
- Moins d'une fois par mois 1
- Ne sait pas 9

SI RÉPONSE 1 OU 9, POSER LA QUESTION C. SINON, ALLER À Q. D.

C. Au cours de ta vie, quand tu as eu des ennuis parce que tu mentais très souvent, combien de fois as-tu eu des ennuis à cause de tes mensonges?

- Chaque jour [4]
- 1-6 jours par semaine [3]
- 1-3 jours par mois [2]
- Moins d'une fois par mois 1
- Ne sait pas 9

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

D. As-tu eu des ennuis à cause de tes mensonges au cours des six derniers mois? 1 3 9

E. Quel âge avais-tu la première fois que tu as eu des ennuis à cause de tes mensonges? âge: __|__

ALLER À LA Q. 110.

109. Au cours de toute ta vie, t'est-il déjà arrivé de raconter beaucoup de mensonges? 1 2 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 110.

SI OUI:

A. Au cours de ta vie, as-tu déjà eu des ennuis à cause de tes mensonges? 1 2 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 110.

SI OUI:

B. Combien de fois as-tu eu des ennuis à cause de tes mensonges? Dirais-tu ...

Chaque jour [4]

1-6 jours par semaine [3]

1-3 jours par mois [2]

Moins d'une fois par mois 1

Ne sait pas 9

C. Quel âge avais-tu la première fois que tu a eu des ennuis à cause de tes mensonges? âge: __|__

110. Au cours de la dernière année, as-tu allumé un feu sans permission? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 111.

SI OUI:

A. Est-ce que ce feu a causé des dommages ou blessé quelqu'un? 1 3 9

B. As-tu allumé ce feu pour causer des dommages ou pour faire du mal à quelqu'un? 1 [3] 9

SI NON, ALLER À LA Q. 111A.

SI OUI:

C. As-tu allumé un feu de cette façon au cours des six derniers mois? 1 3 9

D. Quel âge avais-tu la première fois que tu as allumé un feu comme cela? âge: __|__

ALLER À LA Q. 112.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

111. Au cours de ta vie, as-tu déjà allumé un feu sans permission? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 112.

SI OUI:

- A. Au cours de ta vie, as-tu déjà allumé un feu pour causer des dommages ou pour blesser quelqu'un? 1 [3] 9 —

SI NON, ALLER À Q. 112.

SI OUI:

- B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as allumé un feu comme cela? âge:

112. Au cours de la dernière année, as-tu manqué des cours ou manqué l'école quand tu devais t'y rendre/ou ne pas aller à ton travail sans autorisation? 1 2 3 8 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 113.

SI OUI:

- A. Combien de fois as-tu fait cela au cours de la dernière année?

Plus de 12 fois [4]
 7-12 fois [3]
 4-6 fois [2]
 1-3 fois 1
 Je ne sais pas 9

SI 1 OU 9, POSER LA QUESTION B.
 SINON, ALLER À Q. C.

- B. Au cours de toute ta vie, quand tu penses à l'année où tu as le plus souvent manqué des cours ou manqué l'école quand tu devais t'y rendre, combien de fois as-tu fait cela?

Plus de 12 fois [4]
 7-12 fois [3]
 4-6 fois [2]
 1-3 fois 1
 Je ne sais pas 9

- C. As-tu manqué (des cours/l'école/ton travail) au cours des six derniers mois? 1 3 9 —

- D. As-tu manqué (les cours/l'école/le travail) parce que tu étais nerveux(se) ou effrayé(e)? 1 2 3 9 —

- E. Les jours où tu as manqué (l'école/le travail), est-ce que tes parents (ou les personnes qui remplacent tes parents) savaient habituellement que tu n'étais pas (à l'école/au travail)? 1 2 3 9 —

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

F. Quand tu as manqué (l'école/le travail), es-tu habituellement resté(e) à la maison? 1 2 3 9

G. Quel âge avais-tu la première fois que tu as manqué (des cours/l'école/le travail)? âge: __|__

ALLER À LA Q. 114.

113. Au cours de ta vie, as-tu déjà manqué des cours ou manqué l'école quand tu devais t'y rendre? 1 2 3 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 114.

SI OUI:

A. Durant l'année où tu as manqué des cours ou manqué l'école le plus souvent, combien de fois as-tu fait cela?

- Plus de 12 fois [4]
- 7-12 fois [3]
- 4-6 fois [2]
- 1-3 fois 1
- Je ne sais pas 9

B. As-tu manqué (l'école/le travail) parce que tu étais nerveux(se) ou effrayé(e)? 1 2 3 9

C. Les jours où tu as manqué (l'école/le travail), est-ce que tes parents (ou les personnes qui remplacent tes parents) savaient habituellement que tu n'étais pas (à l'école/au travail)? 1 2 3 9

D. Quand tu as manqué (l'école/le travail), es-tu habituellement resté(e) à la maison? 1 2 3 9

E. Quel âge avais-tu la première fois que tu as manqué (des cours/l'école/le travail) quand tu devais t'y rendre? âge: __|__

114. Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, d'il y a un an), es-tu entré(e) par effraction dans une maison, un édifice ou une voiture? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 115.

SI OUI:

A. As-tu fait cela au cours des six derniers mois? 1 3 9

B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge: __|__

ALLER À LA Q. 116.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
RIEN DANS
LA MARGE

115. Au cours de ta vie, es-tu entré(e) par effraction dans une maison, un édifice ou une voiture, en brisant une porte ou une fenêtre? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 116.

SI OUI:

- A. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge: __|__

116. Au cours de la dernière année, as-tu brisé quelque chose ou fait du vandalisme par exprès, comme casser des vitres, dessiner des graffiti sur les murs, couper des pneus? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 117.

SI OUI:

- A. As-tu fait cela au cours des six derniers mois? 1 3 9

- B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge: __|__

ALLER À LA Q. 118.

117. Au cours de ta vie, as-tu déjà brisé quelque chose ou fait du vandalisme par exprès, comme casser des vitres, dessiner des graffiti sur les murs, couper des pneus? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 118.

SI OUI:

- A. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge: __|__

118. Au cours de la dernière année, as-tu torturé des animaux ou leur as-tu fait du mal par exprès? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 119.

SI OUI:

- A. As-tu fait cela au cours des six derniers mois? 1 3 9

- B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge: __|__

ALLER À LA Q. ~~119~~
120

119. Au cours de ta vie, as-tu déjà torturé des animaux ou leur as-tu fait du mal par exprès? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 120.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SI OUI:

- A. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge:
120. As-tu déjà fait l'amour ou eu des relations sexuelles, autres que seulement s'embrasser ou se serrer? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 121.

SI OUI:

- A. Au cours de la dernière année, as-tu eu des activités sexuelles avec quelqu'un pour de l'argent ou pour obtenir une chose que tu voulais? 1 [3] 9

SI OUI: ALLER À B

SI NON:

- LA. Au cours de ta vie, as-tu déjà fait cela? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 121
 SI OUI, ALLER À C.

- B. As-tu fait cela au cours des six derniers mois? 1 3 9
- C. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge:
- D. Au cours de la dernière année, as-tu forcé une personne, contre sa volonté, à faire quelque chose de sexuel avec toi? 1 [3] 9

SI OUI: ALLER À E

SI NON:

- LD. Au cours de ta vie, as-tu déjà fait cela? 1 [3] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 121.
 SI OUI, ALLER À F.

- E. As-tu fait cela au cours des six derniers mois? 1 3 9
- F. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge:
121. Au cours de la dernière année, as-tu participé à une grosse bataille où on se donnait des coups de poing et où on se frappait? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 122.

SI OUI:

- A. As-tu participé à plusieurs batailles comme cela? 1 3 9

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

B. As-tu commencé une grosse bataille
 comme cela au cours de la dernière
 année? 1 3 9 —

SI OUI: ALLER À C

SI NON:

LB. Au cours de ta vie, as-tu déjà
commencé une grosse bataille? 1 3 9 —

SI OUI, ALLER À LA Q. 122C.
 SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 123.

C. As-tu commencé au moins quatre
batailles comme cela au cours de
 la dernière année? 1 [3] 9 —

SI NON:

LC. Au cours de ta vie, as-tu déjà com-
 mencé au moins quatre batailles
 comme cela à l'intérieur d'une
 même année? 1 [3] 9 —

D. As-tu commencé au moins une bataille
 comme cela au cours des six derniers mois? 1 3 9 —

E. As-tu commencé des batailles comme
 cela avec d'autres personnes à la maison? 1 3 9 —

F. As-tu commencé des batailles comme
 cela avec d'autres personnes, comme
 à l'école ou dans le voisinage? 1 3 9 —

G. Quel âge avais-tu quand tu as commencé des
 batailles comme cela pour la première fois? âge:

ALLER À LA Q. 123.

122. Au cours de ta vie, as-tu déjà participé à
 une grosse bataille où on se donnait des
 coups de poing et où on se frappait? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 123.

SI OUI:

A. As-tu participé à plusieurs batailles
 comme cela? 1 3 9 —

B. As-tu déjà commencé une grosse
 bataille comme cela? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 123.

SI OUI:

C. As-tu déjà commencé au moins quatre
batailles comme cela à l'intérieur d'une
 même année? 1 [3] 9 —

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

- D. As-tu commencé des batailles comme cela avec d'autres personnes à la maison? 1 3 9
- E. As-tu commencé des batailles comme cela avec d'autres personnes, comme à l'école ou dans le voisinage? 1 3 9
- F. Quel âge avais-tu la première fois que tu as commencé une grosse bataille comme cela? âge:
123. As-tu déjà utilisé une arme, comme une brique, une bouteille, un bâton, un couteau ou une arme à feu pendant une bataille? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 124.

SI OUI:

- A. As-tu utilisé une arme comme cela dans plus d'une bataille au cours de la dernière année? 1 [3] 9

SI OUI: ALLER À B.

SI NON:

- LA. Au cours de ta vie, as-tu déjà utilisé une arme comme cela dans plus d'une bataille à l'intérieur d'une même année? 1 [3] 9

SI OUI, ALLER À C.
 SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 124.

- B. As-tu utilisé une arme comme cela dans au moins une bataille au cours des six derniers mois? 1 3 9
- C. Quel âge avais-tu la première fois où tu as utilisé une arme dans les batailles? âge:
124. Au cours de la dernière année, as-tu déjà fait preuve de cruauté physique envers quelqu'un ou essayé de lui faire mal? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 125.

SI OUI:

- A. Dis-moi ce qui s'est produit? (décrire)
- _____
- _____

- B. Était-ce pendant une bataille, ou quand tu as perdu le contrôle de toi-même? [1] 2 3 9

SI OUI: ALLER À C.

SI NON: ALLER À D.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
RIEN DANS
LA MARGE

SI OUI:

C. Est-ce arrivé seulement pendant une bataille, ou quand tu as perdu le contrôle de toi-même? [1] 3 9

SI OUI, ALLER À LA NOTE 6
SI NON, CONTINUER À D.

NOTE 6: SI OUI (3) AUX QUESTIONS 124B OU 124C, DEMANDER:

A. Autrement que l'année passée as-tu fait preuve de cruauté physique envers quelqu'un en dehors d'une bataille ou d'une crise où tu avais perdu le contrôle de toi-même? 1 [3]

SI NON, ALLER À Q. 126.
SI OUI, DEMANDER B.

SI OUI:

B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as essayé de faire mal à quelqu'un en dehors d'une bataille? âge:

ALLER À Q. 126.

D. As-tu essayé de faire mal à quelqu'un en-dehors d'une bataille, au cours des six derniers mois, ? 1 3 9

E. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait cela? âge:

ALLER À LA Q. 126.

125. Au cours de ta vie, as-tu déjà fait preuve de cruauté physique envers quelqu'un ou essayé de lui faire mal? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 126.

SI OUI:

A. Décris-moi ce qui s'est produit:

B Était-ce pendant une bataille ou quand tu as perdu le contrôle de toi-même? [1] 3 9

SI NON OU 9, ALLER À D.

SI OUI:

C. Est-ce arrivé seulement pendant une bataille, ou quand tu as perdu le contrôle de toi-même? [1] 3 9

SI OUI, ALLER À Q. 126.
SI NON, ALLER À D.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

- D. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait preuve de cruauté physique envers quelqu'un ou essayé de lui faire mal? âge:
126. Au cours de la dernière année, as-tu agi en brute, c'est-à-dire menacé ou fait mal à des enfants qui ne pouvaient pas se défendre? 1 2* 3* 9 —
127. Est-ce que des parents se sont déjà plaints à tes parents (ou aux personnes qui remplacent tes parents) parce que tu t'en prends à leurs enfants? 1 2* 3* 9 —

SI RÉPONSE(S) *** AUX QUESTIONS 126 OU 127, POSER LA QUESTION A.
 SINON, ALLER À Q. 128.

- A. Combien de fois as-tu agi en brute/t'en es pris aux autres enfants? Dirais-tu ...

Chaque jour [4]
 1-6 jours par semaine [3]
 1-3 jours par mois [2]
 Moins d'une fois par mois 1
 Ne sait pas 9

- B. As-tu fait cela au cours des six derniers mois? 1 3 9 —
- C. As-tu déjà eu des ennuis à cause de cela? 1 3 9 —
- D. Quel âge avais-tu la première fois que tu as menacé ou fait mal à des enfants qui ne pouvaient pas se défendre? âge:

ALLER À LA Q. 130.

128. Au cours de ta vie, as-tu déjà agi en brute (ou persécuteur(trice), c'est-à-dire menacé ou fait mal à des enfants qui ne pouvaient pas se défendre? 1 2* 3* 9 —
129. Au cours de ta vie, est-ce que des parents se sont déjà plaints à tes parents (ou aux personnes qui remplacent tes parents) que tu t'en prends à leurs enfants? 1 2* 3* 9 —

SI RÉPONSE(S) *** AUX QUESTIONS 128 OU 129, ALLER À LA QUESTION A.
 SINON, ALLER À Q. 130.

SI OUI:

- A. Combien de fois as-tu agi en brute/t'en es pris aux autres enfants? Dirais-tu ...

Chaque jour [4]
 1-6 jours par semaine [3]
 1-3 jours par mois [2]
 Moins d'une fois par mois 1
 Ne sait pas 9

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

- B. As-tu eu des ennuis à cause de cela? 1 3 9 —
- C. Quel âge avais-tu la première fois que tu as menacé ou fait mal à des enfants qui ne pouvaient pas se défendre? âge:
130. Est-ce que tu as déjà bu de l'alcool avant l'âge de 13 ans? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 131.

SI OUI:

- A. S'agissait-il de plus d'une gorgée? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 131.

SI OUI:

- B. As-tu bu de l'alcool régulièrement avant l'âge de 13 ans, disons plus d'une fois par mois? 1 [3] 8 9 —
- C. As-tu déjà bu de l'alcool avant l'âge de 13 ans sans la permission de tes parents (ou des personnes qui remplacent tes parents)? 1 2 3 9 —

SI OUI:

- D. Quel âge avais-tu la première fois que tu as bu de l'alcool sans la permission de tes parents? âge:
131. As-tu déjà fait usage de drogues pour être gelé(e) (ou "High") ou pour changer la façon dont tu te sentais? Ceci inclus les médicaments que tu pourrais avoir utilisés de toi-même, c'est-à-dire sans une prescription médicale, ou des médicaments qui t'ont été prescrits, mais que tu avais utilisé pour être gelé(e). As-tu déjà utilisé des médicaments ou des drogues de cette façon? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 132.

SI OUI:

- A. As-tu pris de la drogue ou quoi que ce soit pour être gelé(e) (ou "high") au cours des six derniers mois? 1 [3] 9 —
- B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as pris de la drogue pour te sentir "high"? âge:
132. Appartiens-tu à un groupe ou "une gang" ou te tiens-tu avec un groupe de jeunes qui s'attirent beaucoup d'ennuis? 1 [3] 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 133.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SI OUI:

- | | | | | |
|---|---|---|-----|---|
| A. Est-ce que faire partie de ce groupe veut dire beaucoup pour toi? | 1 | 3 | 9 | — |
| B. Au cours de la dernière année, as-tu manqué l'école avec quelques-uns de ces jeunes? | 1 | 3 | 8 9 | — |
| C. As-tu passé la nuit à l'extérieur de la maison avec quelques-uns de ces jeunes? | 1 | 3 | 9 | — |

SI NON, ALLER À E.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| D. Est-ce que tes parents (ou substituts parentaux) savaient où tu étais? | 1 | 2 | 3 | 9 | — |
| E. Es-tu souvent sorti(e) tard le soir avec ces jeunes? | 1 | 3 | 9 | — | |
| F. As-tu déjà dénoncé un membre de ce groupe pour éviter des ennuis? | 1 | 3 | 9 | — | |
| G. Au cours de la dernière année, as-tu souvent pris des drogues ou de l'alcool avec ce groupe? | 1 | 3 | 9 | — | |
| H. As-tu déjà volé quelque chose, commencé des batailles, ou fait des choses illégales avec les membres de ce groupe? | 1 | 3 | 9 | — | |
| I. Est-ce que ton groupe s'est quelquefois battu avec d'autres groupes ou "gangs"? | 1 | 2 | 3 | 9 | — |

ALLER À LA NOTE 7.

- | | | | | |
|---|---|-----|---|---|
| 133. As-tu déjà appartenu à un groupe ou une "gang" ou t'es-tu déjà tenu avec un groupe de jeunes qui s'attiraient beaucoup d'ennuis? | 1 | [3] | 9 | — |
|---|---|-----|---|---|

Note 7
 SI NON OU 9, ALLER À LA ~~134~~

SI OUI:

- | | | | | |
|---|---|---|-----|---|
| A. Est-ce que faire partie de ce groupe voulait dire beaucoup pour toi? | 1 | 3 | 9 | — |
| B. As-tu déjà manqué l'école avec quelques-uns de ces jeunes? | 1 | 3 | 8 9 | — |
| C. As-tu déjà passé la nuit à l'extérieur de la maison avec quelques-uns de ces jeunes? | 1 | 3 | 9 | — |

SI NON OU 9, ALLER À E.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| D. Est-ce que tes parents (ou substituts parentaux) savaient où tu étais? | 1 | 2 | 3 | 9 | — |
|---|---|---|---|---|---|

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| E. Es-tu souvent sorti(e) tard le soir avec ces jeunes? | 1 | 3 | 9 | — | |
| F. As-tu déjà dénoncé un membre de ce groupe pour éviter des ennuis? | 1 | 3 | 9 | — | |
| G. As-tu souvent pris des drogues ou de l'alcool avec ce groupe? | 1 | 3 | 9 | — | |
| H. As-tu déjà volé quelque chose, commencé des batailles, ou fait des choses illégales avec les membres de ce groupe? | 1 | 3 | 9 | — | |
| I. Est-ce que ton groupe s'est quelquefois battu avec d'autres groupes ou "gangs"? | 1 | 2 | 3 | 9 | — |

ALLER À LA NOTE 7.

NOTE 7: Y A-T-IL DES RÉPONSES CODÉES [] AUX QUESTIONS 1 3
 94 À 133? SI OUI, CONTINUER.
 SI NON, ALLER À LA Q. 139.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|-----|---|
| 134. Tu m'as dit que tu (NOMMER LES RÉPONSES "[]" DE Q. 94 À 133). As-tu fait une de ces choses VOILÀ PLUS DE SIX MOIS, c'est-à-dire AVANT (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)? | 1 | 3 | 9 | — | |
| 135. Au cours de la dernière année, est-ce que ces façons d'agir t'ont causé des problèmes à la maison? | 1 | 2 | 3 | 9 | — |
| 136. Est-ce que ces façons d'agir ont changé tes relations avec les autres jeunes? | 1 | 2 | 3 | 9 | — |
| 137. Est-ce que ces façons d'agir t'ont causé des problèmes (à l'école/au travail)? | 1 | 2 | 3 | 8 9 | — |
| 138. Est-ce que ces (NOMMER LES PROBLÈMES CODÉES [] DE Q. 94 À 133) ont commencé après que tu aies vécu quelque chose de stressant ou un grand changement? | 1 | 3 | 9 | — | |

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 139.

SI OUI:

A. Qu'est-ce que c'était? (décrire)

NOTE 8: Est-ce que (NOMMER L'ÉVÉNEMENT) n'est arrivé qu'une seule fois? [coder sans poser la question si événement unique] 1 3
 Si oui, aller à C. Si non, aller à B.

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| B. Est-ce que (NOMMER L'ÉVÉNEMENT) persiste encore? | 1 | 3 | 9 | — |
|---|---|---|---|---|

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

C. Quand cela est arrivé/a commencé?

 / /
 mois année

D. Est-ce que tu faisais ces choses avant 1 3 9
 (NOMMER L'ÉVÉNEMENT)?

SI NON OU 9, ALLER À H.

SI OUI:

E. As-tu fais ces choses plus souvent après 1 3 9
 que cela soit arrivé/ait commencé?

F. Combien de temps après (NOMMER L'ÉVÉNEMENT)
 as-tu commencé à faire ces choses plus souvent?

Moins d'un mois..... 1
 1 à 3 mois..... 2
 Plus de 3 mois..... 3
 Ne sait pas..... 9

G. Est-ce que (NOMMER LES RÉPONSES
 CODÉES []) s'est/se sont aggravé/s
 pendant plus de 6 mois? 1 3 9

ALLER À LA Q. 139.

H. Combien de temps après (NOMMER L'ÉVÉNEMENT)
 as-tu commencé à (NOMMER LES PROBLÈMES)?

Moins d'un mois..... 1
 1 à 3 mois..... 2
 Plus de 3 mois..... 3
 Ne sait pas..... 9

I. As-tu fais ces choses pendant plus 1 3 9
 de 6 mois?

139. Au cours de la dernière année, as-tu été 1 [3*] 8 9
 renvoyé temporairement de l'école, c'est-
 à-dire qu'on t'a défendu de retourner à
 l'école pour une journée ou plus?

SI NON, 8 OU 9, ALLER À L'ENCADRÉ PAGE 121.

SI OUI:

A. Combien de fois as-tu été renvoyé(e)
 au cours de la dernière année? nombre de fois: /

B. Quel âge avais-tu la première fois que tu
 as été renvoyé(e) temporairement de l'école? âge: /

C. Dis-moi ce qui est arrivé:

ALLER À LA Q. 140.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SI NON À Q. 139 DEMANDER:

- A. Au cours de toute ta vie, as-tu déjà été renvoyé(e) temporairement de l'école, c'est-à-dire qu'on t'a défendu de retourner à l'école pour une journée ou plus? 1 [3*] 9

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 140.

SI OUI:

- B. Combien de fois, au cours de ta vie as-tu été renvoyé(e) de l'école? nombre de fois:
- C. Dis-moi ce qui est arrivé?

- D. Quel âge avais-tu la première fois que tu as été renvoyé(e)? âge:

ALLER À LA Q. 140.

140. Au cours de la dernière année, as-tu été mis à la porte d'un cours? 1 [3*] 8 9

SI NON 8 OU 9, ALLER À LA Q. 141.

SI OUI:

- B. Combien de fois as-tu été mis à la porte d'un cours au cours de la dernière année? nombre de fois:

141. Au cours de la dernière année, as-tu été renvoyé(e) définitivement de l'école, c'est-à-dire qu'on t'a dit de ne plus retourner à l'école du tout? 1 [3*] 8 9

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA Q. 142.

SI OUI:

- A. Combien de fois? nombre:
- B. Dis-moi ce qui est arrivé?

- C. Quel âge avais-tu la première fois? âge:

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA Q. 143.

142. Au cours de ta vie, as-tu déjà été renvoyé(e) définitivement de l'école, c'est-à-dire qu'on t'a dit de ne plus retourner à l'école du tout? 1 [3*] 8 9

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA Q. 143.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SI OUI:

A. Combien de fois? nombre:

B. Dis-moi ce qui est arrivé?

C. Quel âge avais-tu la première fois? âge:

143. Au cours de la dernière année, as-tu eu des problèmes avec la police? 1 [3] 9 —

SI NON OU 9, ALLER À Q. 144.

SI OUI:

A. Dis-moi ce qui est arrivé?

A1. Quel âge avais-tu la première fois que tu as eu des problèmes avec la police? âge:

B. As-tu déjà été arrêté? 1 3 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 145.

C. Combien de fois as-tu été arrêté(e)? nombre de fois:

D. As-tu été arrêté(e) par la police au cours de la dernière année? 1 3 9 —

E. Quel âge avais-tu la première fois que tu as été arrêté(e)? âge:

ALLER A Q. 145

144. Au cours de ta vie, as-tu déjà eu des problèmes avec la police? 1 [3] 9 —

SI OUI:

A. Raconte-moi ce qui est arrivé?

B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as eu des problèmes avec la police? âge:

145. Aurais-tu encore plus d'ennuis si la police découvrait toutes les choses que tu as faites? 1 [3] 9 —

SI NON OU 9, ALLER À LA Q. 146.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SI OUI:

A. Parle-moi de ces choses

B. Quel âge avais-tu la première fois que tu as fait ces choses? âge:

146. As-tu été renvoyé(e) d'un emploi au cours de la dernière année? 1 2 [3] 8 9

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA Q. 147.

SI OUI:

A. Combien de fois? nombre de fois:

B. Pourquoi as-tu été renvoyé(e)?

C. Quel âge avais-tu la première fois que tu as été renvoyé(e)? âge:

147. Au cours de ta vie, as-tu déjà été renvoyé(e) d'un emploi? 1 2 [3] 8 9

ALLER A LA NOTE 9

NOTE 9
 SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA Q. ~~148~~

SI OUI:

A. Combien de fois? nombre de fois:

B. Pourquoi as-tu été renvoyé(e)?

C. Quel âge avais-tu la première fois que tu as été renvoyé(e)? âge:

NOTE 9: Y A-T-IL DES RÉPONSES CODÉES [] AUX Q. 77 À 147. 1 3
 SI OUI, CONTINUER.
 SI NON, ON ARRÊTE ICI L'ENTREVUE.

148. Tu m'as dit que tu (NOMMER LES PROBLÈMES CODÉS [] DE Q. 77 À 125). As-tu déjà vu un médecin, psychiatre, psychologue, travailleur social, conseiller ou autre professionnel à ce sujet? 1 3 9

SI NON OU 9, ALLER À E.

NON = 1 PARFOIS/UN PEU = 2 OUI = 3
 NE S'APPLIQUE PAS = 8, 88 NE SAIT PAS = 9, 99

N'ECRIVEZ
 RIEN DANS
 LA MARGE

SLOUI:

A. Qui as-tu vu?

- Médecin (médecin de famille)..... 01
- Psychiatre..... 02
- Psychologue..... 03
- Travailleur social..... 04
- Conseiller en orientation..... 05
- Autre professionnel(le), précisez: _____ 06

__|__

B. Qu'est-ce que le (NOMMER LE/LES PROFESSIONNEL/S)
 t'a dit à ce sujet?

C. Quel âge avais-tu la première fois que tu as
 vu quelqu'un à ce sujet?

âge: __|__

D. As-tu vu quelqu'un à ce sujet au cours des 1 3 9
 6 derniers mois?

__

ON TERMINE ICI L'ENTREVUE.

E. Est-ce que tes parents (ou substituts
 parentaux) ont déjà pensé que tu
 devrais voir un médecin ou un autre
 professionnel à ce sujet? 1 3 9

__

F. Est-ce que quelqu'un à l'école ou
 quelqu'un d'autre a déjà suggéré
 que tu voies quelqu'un à ce sujet? 1 3 9

__

SI NON OU 9, ALLER À H.

SLOUI:

G. Quel âge avais-tu lorsque quelqu'un l'a
 suggéré?

âge: __|__

H. As-tu déjà demandé de voir un profes-
 sionnel, comme un médecin ou un
 conseiller à ce sujet? 1 3 9

__