

LES EFFETS POSITIFS DU SENTIMENT DE JUSTICE À L'ÉCOLE : UNE REVUE NARRATIVE

*Marina Maamo,¹

1. Université de Fribourg, Département de psychologie

***Auteure correspondante** : Marina Maamo maamomarina@protonmail.com

Citation : Maamo, M. (2025). Les effets positifs du sentiment de justice à l'école : une revue narrative. *Cortica*, 4(2). 9-21. <https://doi.org/10.26034/cortica.2025.8547>

Résumé

Les expériences scolaires injustes sont associées à des conséquences négatives, comme un déclin de la motivation, une faible satisfaction scolaire, et davantage de problèmes sociaux. Pourtant, les effets positifs du sentiment de justice à l'école restent moins explorés. Cette revue narrative vise à combler ce manque en synthétisant les effets positifs du sentiment de justice à l'école. En présentant l'état des connaissances existantes, l'objectif est de mettre en lumière l'importance des expériences subjectives d'équité pour les élèves. Les résultats montrent des répercussions bénéfiques sur la motivation, l'engagement, la réussite et le décrochage scolaire. Un sentiment de justice à l'école diminue également les comportements agressifs, le harcèlement scolaire et le sentiment d'exclusion. Les élèves sont sensibles à la façon dont les enseignant·e·s les traitent, si bien que le sentiment de justice à l'école est devenu un besoin psychologique fondamental. Quelques pratiques éducatives sont suggérées afin de promouvoir un sentiment d'équité en classe.

Mots clés : Sentiment de justice à l'école, motivation, engagement scolaire, équité, revue narrative

Abstract

Unfair school experiences are associated with negative consequences such as declining motivation, low academic satisfaction, and more social problems. However, the positive effects of a sense of justice at school remain less explored. This narrative review aims to fill this gap by synthesizing the positive effects of a sense of justice at school. By presenting the current state of knowledge, the aim is to highlight the importance of subjective experiences of fairness for students. Results show beneficial effects on motivation, engagement, success, and school dropouts are observed in scientific literature. A sense of justice at school also reduces aggressive behavior, bullying, and

feelings of exclusion. Students are sensitive to how teachers treat them, so much so that a sense of justice at school has become a fundamental psychological need. A few educational practices are suggested to promote a sense of fairness in the classroom.

Keywords: Teacher justice, motivation, school engagement, equity, narrative review

Note. *Cette revue est consacrée au concept de teacher justice. Par soucis de traduction, le sentiment de justice à l'école semble se rapprocher au mieux de teacher justice. Bien que les termes « justice » et « équité » soient sémantiquement différents, ils seront employés de façon interchangeable.*

Introduction

Ces dernières décennies, un intérêt scientifique et pédagogique accru s'est porté sur le sentiment de justice à l'école, c'est-à-dire à la perception des élèves d'être traité·e·s de manière juste par leurs enseignant·e·s. L'équité est une des caractéristiques définissant une bonne enseignante ou un bon enseignant (Taylor, 1962), soulignant ainsi l'importance accordée à cette vertu. De plus, les élèves montrent une sensibilité face aux comportements justes et injustes de leurs enseignant·e·s (Molinari & Mameli, 2018), et plus particulièrement au secondaire en raison de la période développementale vulnérable dans laquelle elles et ils se trouvent (Chen et al., 2025). L'école demeure un lieu propice aux expériences de justice dans la mesure où chaque élève est confronté·e à l'autorité, aux prises de décisions, ainsi qu'aux évaluations des enseignant·e·s. En outre, les trois formes de justice organisationnelle (distributive, procédurale et interactionnelle) (Cohen-Charash & Spector, 2001), s'intègrent parfaitement au milieu éducatif. En effet, à l'école, la justice distributive se réfère à l'équité dans la répartition des ressources éducatives comme les notes, l'attention, le temps ou les éloges (Kazemi, 2016). La justice procédurale concerne les critères d'évaluation, les méthodes appliquées pour la gestion de la classe ainsi que les stratégies employées pour contrôler le comportement des élèves (Yan, 2021). Quant à la justice interactionnelle, elle renvoie à la perception d'équité dans le traitement interpersonnel comme les demandes communicatives et relationnelles que les élèves adressent à leurs enseignant·e·s (Berti et al., 2010, 2016). Ainsi, les expériences d'équité demeurent omniprésentes dans la scolarité. Les recherches relatives au sentiment de justice à l'école étudient l'expérience subjective des élèves en ce qui concerne le comportement de leurs enseignant·e·s à leur égard (Peter & Dalbert, 2010) et englobe généralement les trois formes de justice (voir Figure 1).

Cependant, une importante partie de la littérature s'est centrée sur les effets négatifs du manque de justice à l'école. D'après l'étude de Hascher et Mori (2024), les élèves qui percevaient de l'injustice de la part de leurs enseignant·e·s ont mentionné plus d'inquiétudes et de plaintes physiques. Les sentiments d'injustice étaient également associés à un plus faible engagement psychologique à l'école comme un déclin de la motivation (Berti et al., 2010) ainsi qu'à une plus faible satisfaction scolaire (Gini et al., 2024). De plus, les élèves percevant de l'injustice à l'école ont signalé plus de problèmes sociaux (Hascher & Mori, 2024) et de comportements agressifs (Gini et al., 2024). Plus alarmant, les effets négatifs de l'injustice semblaient persister dans le temps comme l'a démontré l'étude longitudinale de Chen et al. (2025) : les adultes ayant vécu une expérience scolaire plus injuste durant l'adolescence ont manifesté davantage de symptômes dépressifs et ont évalué leur santé comme étant plus mauvaise.

Face à ces constats préoccupants, il est essentiel d'examiner également les effets positifs du sentiment de justice à l'école, encore peu explorés, et d'en faire une synthèse. Les divers préjudices engendrés par les sentiments d'injustice à l'école conduisent à une considération plus accrue de l'équité. Cette revue narrative recense les effets positifs du sentiment de justice à l'école mettant ainsi en exergue l'importance de ce sentiment pour les élèves. L'école est un lieu non seulement d'apprentissage mais également d'interaction sociale, c'est pourquoi cette revue traite tant des effets scolaires (motivation, engagement, réussite, décrochage) que sociaux (comportements agressifs, harcèlement, sentiment d'exclusion). À la suite de cette synthèse, les limites et les perspectives du sentiment de justice à l'école seront discutées. Enfin, quelques pratiques éducatives sont suggérées afin de favoriser un sentiment de justice à l'école.

Figure 1

Synthèse des trois formes de justice en lien avec le sentiment de justice à l'école.



Effets scolaires du sentiment de justice à l'école

Les enseignant·e·s jouent un rôle prépondérant dans la scolarité non seulement par leur instruction et leur pédagogie, mais également par leurs interactions avec les élèves. Ces interactions peuvent être sévères, amicales, polies, hostiles ou empathiques et les élèves ne restent pas indifférent·e·s face à celles-ci (Molinari et al., 2013). L'équité constitue aussi une façon d'interagir avec les élèves. Les expériences subjectives de justice étaient associées à un plus grand plaisir à l'école, à des attitudes plus positives envers celle-ci ainsi qu'à une meilleure estime de soi académique (Hascher & Mori, 2024). La littérature scientifique indique que le sentiment de justice à l'école affecte diverses composantes scolaires comme la motivation, l'engagement, la réussite et le décrochage.

La motivation scolaire

La motivation scolaire se reconnaît par le plaisir d'apprendre, l'intérêt pour la matière et l'attitude positive adoptée à l'égard d'un cours (Chory-Assad, 2002 ; Molinari et al., 2013). Elle serait témoin de la progression scolaire et de la persévérance des élèves dans l'apprentissage (Berti et al., 2016). En menant une étude qualitative, Zhaleh et Estaji (2025) ont remarqué que le sentiment de justice à l'école améliorait la motivation chez des étudiant·e·s universitaires apprenant une langue étrangère. Ce constat concorde avec les études antérieures. Chory-Assad (2002) a exploré les liens entre les justices distributive et procédurale et la motivation auprès d'une population universitaire. D'après le modèle de régression, seule la justice procédurale prédisait positivement la motivation. En d'autres termes, des pratiques pédagogiques (critères de notation, gestion de la classe) jugées équitables prédisaient davantage un intérêt et un enthousiasme à l'égard du cours (Chory-Assad, 2002). Le sentiment d'être traité·e équitablement par les enseignant·e·s jouait un rôle important pour l'adaptation positive des élèves du secondaire, notamment en raison de son effet prédictif sur la motivation à apprendre (Berti et al., 2016). Molinari et al. (2013) ont remarqué qu'à l'école professionnelle mais pas au gymnase, la justice interactionnelle prédisait positivement la motivation. Par ailleurs, une étude longitudinale (Grazia, 2025) a été réalisée afin d'observer le lien entre le sentiment de justice à l'école et l'amotivation (manque de motivation) auprès des élèves du secondaire. Les résultats montrent des corrélations négatives entre le sentiment de justice à l'école et l'amotivation, aussi bien au niveau initial qu'au fil de l'année scolaire. Cela signifie que les élèves ayant une meilleure perception d'équité à l'école ressentaient moins d'amotivation (Grazia, 2025). Ces études soulignent l'influence positive qu'exerce le sentiment de justice à l'école sur la motivation. Une perception d'équité à l'école pousse les élèves à apprécier davantage les leçons. Ce qui a pour conséquence la création d'un climat favorable à l'apprentissage, ce qui permet aux élèves d'étudier pleinement.

L'engagement scolaire

L'engagement scolaire se définit comme l'implication des élèves dans les activités éducatives et se décline en trois dimensions : émotionnelle, comportementale et cognitive (Molinari & Mameli, 2018). L'engagement émotionnel fait référence au sentiment d'appartenance de l'élève à l'école ainsi qu'aux sentiments qu'elle ou il ressent à l'égard de l'apprentissage et des activités scolaires. L'engagement comportemental correspond à la participation et l'implication de l'élève dans les activités scolaires et extrascolaires. Enfin, l'engagement cognitif renvoie aux processus et stratégies que les élèves emploient pour préparer et réviser leurs cours (Molinari & Mameli, 2018). Le sentiment de justice à l'école prédisait positivement l'engagement émotionnel et comportemental des élèves du secondaire (Molinari & Mameli, 2018). De plus, à l'université, la justice procédurale prédisait également positivement l'engagement émotionnel (Chory-Assad, 2002). Cependant, lorsque le sentiment de justice à l'école et l'engagement étaient étudiés sur le long terme, aucun effet significatif n'a été constaté (Mameli et al., 2020). Cela peut suggérer qu'au cours de l'année scolaire, l'effet de la justice sur l'engagement perd de son intensité (Mameli et al., 2020). Néanmoins, un sentiment d'équité reste privilégié notamment pour favoriser l'engagement émotionnel et comportemental des élèves.

La réussite scolaire

Quelques recherches ont investigué les potentiels liens entre le sentiment de justice à l'école et la réussite scolaire qui se mesure principalement par les notes. D'après l'étude de Molinari et al. (2013), la justice interactionnelle prédisait positivement la réussite à l'école professionnelle, mais pas au gymnase. Ainsi, lorsque les élèves percevaient les comportements de leurs enseignant·e·s comme équitables, elles et ils parvenaient à un meilleur succès scolaire (Molinari et al., 2013). Une autre équipe de recherche a observé que plus les élèves du secondaire percevaient les comportements de leurs enseignant·e·s comme étant justes, meilleures étaient leurs notes (Peter et al., 2012). Des résultats similaires apparaissent pour la performance scolaire : les élèves avaient de meilleures performances lorsque qu'une justice distributive de la part de leurs enseignant·e·s était perçue (Sobaih & Gharbi, 2024). Enfin, plus généralement, les élèves du secondaire qui évaluaient leur climat de classe comme équitable étaient plus susceptibles d'avoir de meilleures notes durant l'année (Dalbert & Stoeber, 2006). Ces études soulignent l'effet non-négligeable que peut avoir le comportement des enseignant·e·s sur la réussite des élèves.

Le décrochage scolaire

Une équipe de recherche (Grazia et al., 2024) s'est penchée sur le décrochage scolaire, un phénomène préoccupant dans le milieu éducatif. À ce jour, les interactions potentielles entre le sentiment de justice à l'école et le décrochage scolaire n'avaient, semble-t-il, pas encore été explorées dans la littérature scientifique. Cette recherche longitudinale s'est focalisée sur l'intention des élèves du secondaire d'abandonner l'école. Au début de l'année scolaire, le sentiment de justice à l'école n'était significativement pas associé à une intention d'abandon scolaire. Tandis qu'au milieu de l'année, une association négative, faible mais significative a été constatée, qui s'est renforcée en fin d'année scolaire. Ces résultats indiquent qu'au début de l'année scolaire, d'autres facteurs influençaient davantage les intentions d'abandon scolaire. Cependant, au cours de l'année, le sentiment de justice à l'école a progressivement acquis un rôle protecteur (Grazia et al., 2024), soulignant à nouveau l'importance d'un sentiment d'équité à l'école. Cependant, d'autres études sont requises pour investiguer la généralisation de ces résultats.

Synthèses des effets scolaires

Le sentiment de justice à l'école affecte plusieurs composantes scolaires essentielles. Les expériences subjectives d'équité tendent à favoriser la motivation et l'engagement scolaires, deux facteurs essentiels à l'apprentissage. De plus, ces deux facteurs peuvent à leur tour avoir un effet sur la réussite et le décrochage scolaire. Comme le sentiment de justice influence également la réussite et le décrochage scolaire, l'équité à l'école constitue une composante cruciale dans la scolarité. Ces preuves empiriques mettent en lumière le rôle dominant des enseignant·e·s dans la promotion d'un sentiment d'équité chez les élèves.

Effets sociaux du sentiment de justice à l'école

La façon dont les enseignant·e·s traitent leurs élèves influence toute une dynamique relationnelle. Plus concrètement, être traité·e de façon équitable et respectueuse contribue à « la perception d'être un membre valorisé d'un groupe, favorise le sentiment d'appartenance au groupe et renforce l'obligation personnelle de se comporter conformément aux règles du groupe » (Berti et al., 2010, p. 544). Dans la littérature scientifique, quelques effets directs et médiateurs du sentiment de justice sur les comportements agressifs, le harcèlement ou encore le sentiment d'exclusion scolaire existent.

Les comportements agressifs à l'école

D'après des publications empiriques, les comportements agressifs sont associés à la justice des figures d'autorité dans l'environnement développemental des enfants comme les parents ou les enseignant·e·s (Xu & Chen, 2023). En menant une recherche dans trois écoles primaires, Xu et Chen (2023) ont constaté que la justice procédurale prédisait négativement les comportements agressifs (agressions physiques, verbales et indirectes). Ainsi, plus les élèves percevaient les méthodes éducatives de leurs enseignant·e·s comme équitables, moins elles et ils adoptaient des comportements agressifs à l'école (Xu & Chen, 2023). Chez les étudiant·e·s universitaires, la justice procédurale mais pas distributive prédisait négativement l'agression envers leurs enseignant·e·s (Chory-Assad, 2002). En d'autres termes, plus les étudiant·e·s percevaient une justice procédurale, moins elles et ils étaient susceptibles de répandre des rumeurs sur l'enseignant·e, de déformer ou dissimuler des informations à son sujet ou encore d'entraver voire de nuire à son succès académique (Chory-Assad, 2002). Toujours chez une population universitaire, la justice procédurale réduisait la probabilité d'agresser indirectement l'enseignant·e ou d'exprimer de l'hostilité envers cette dernière ou ce dernier (Chory-Assad & Paulsel, 2004). Ces études renforcent l'idée selon laquelle le sentiment de justice à l'école peut diminuer les comportements agressifs.

Le harcèlement scolaire

Le harcèlement scolaire est une forme de persécution envers les camarades. Les conséquences pour les victimes sont destructrices. Les recherches relatives au harcèlement commencent à accorder davantage attention aux expériences subjectives de justice (Donat et al., 2018). Deux études (Donat et al., 2012, 2018) ont examiné l'effet médiateur du sentiment de justice à l'école entre la croyance en un monde juste¹ et le harcèlement. La première (Donat et al., 2012) a montré que les élèves du secondaire avaient une forte croyance personnelle en un monde juste étaient moins susceptibles d'intimider les autres. Cette croyance personnelle était positivement corrélée au sentiment de justice à l'école : plus les élèves avaient une forte croyance personnelle en un monde juste, plus elles et ils se sentaient traité·e·s équitablement par leurs enseignant·e·s, et moins elles et ils indiquaient des comportements d'intimidation. L'analyse de médiation a révélé que le sentiment de justice à l'école expliquait entièrement la relation entre la croyance personnelle en un monde juste et le harcèlement, rendant la croyance personnelle non significative. Des résultats équivalents ont été obtenus dans l'étude de Donat et al. (2018). Par ailleurs, une autre étude réalisée auprès

¹ Croyance selon laquelle chaque personne obtient ce qu'elle mérite et mérite ce qu'elle obtient (Lerner, 1980)

d'élèves sportif·ve·s du secondaire a également observé une corrélation négative significative entre la perception d'équité à l'école et le harcèlement scolaire : le sentiment de justice prédisait négativement la survenue d'intimidation (Lu et al., 2025). Cet effet prédictif négatif restait significatif même lorsque d'autres variables médiatrices étaient introduites dans l'analyse. Ces conclusions empiriques soulignent l'importance de rendre les enseignant·e·s attentif·ve·s aux effets de leurs comportements à l'égard de leurs élèves afin de pouvoir prévenir le harcèlement scolaire.

Le sentiment d'exclusion scolaire

Vers la fin de l'adolescence, le sentiment d'inclusion ou d'exclusion sociale demeure une préoccupation centrale, notamment en raison des phases développementales qui se focalisent sur l'identité sociale ainsi que les rôles au sein de la société (Umlauft & Dalbert, 2017). Dans l'étude d'Umlauft et Dalbert (2017), le sentiment de justice à l'école s'est avéré être un fort prédicteur négatif de l'exclusion scolaire : plus les élèves du secondaire se sentaient traité·e·s de façon juste par leurs enseignant·e·s, moins elles et ils se sentaient exclu·e·s à l'école. Ce résultat converge avec la théorie de XXX selon laquelle le fait d'être traité·e équitablement contribue au sentiment d'être un membre important et valorisé d'un groupe social (Umlauft & Dalbert, 2017). Les expériences subjectives de la justice constituent donc une nouvelle piste dans la compréhension du sentiment d'exclusion scolaire.

Synthèse des effets sociaux

Le sentiment de justice à l'école diminue les comportements agressifs ainsi que les cas d'intimidation et renforce le sentiment d'inclusion scolaire. Plus spécifiquement, les élèves du primaire manifestent moins d'agressions physiques, verbales et indirectes et les étudiant·e·s universitaires sont moins susceptibles d'agresser indirectement leurs enseignant·e·s. Le sentiment de justice à l'école agit comme médiateur total dans la relation entre la croyance en un monde juste et le harcèlement. Finalement, se sentir traité·e équitablement par les enseignant·e·s renforce le sentiment d'appartenance à la classe. Ces conclusions offrent des perspectives intéressantes pour l'intervention auprès des élèves agressif·ve·s, intimidateur·trice·s ou celles et ceux qui se sentent exclu·e·s.

Limites et perspectives

La littérature scientifique sur les implications du sentiment de justice à l'école sur le plan scolaire est bien documentée. Toutefois, les implications sur le plan social ont fait l'objet de moins

d'investigations. Les quelques études réalisées ont démontré l'étendue des répercussions sur la sphère relationnelle et encouragent à intégrer davantage de facteurs sociaux à l'avenir. En outre, certains facteurs comme le décrochage scolaire ou le sentiment d'exclusion méritent davantage de recherches afin de déterminer dans quelles mesures ces effets observés sont généralisables. Les populations adolescentes et universitaires ont largement été étudiées au détriment des élèves d'école primaire. Les quelques études réalisées auprès de cette population (e.g., Hascher & Mori, 2024 ; Xu & Chen, 2023) ont démontré que le sentiment de justice à l'école affecte également les enfants. Enfin, le sentiment de justice à l'école concerne les comportements des enseignant·e·s mais pourrait, à l'avenir, intégrer les comportements entre les camarades (e.g., Umlauft & Dalbert, 2017). En effet, les relations entre camarades occupent une place prépondérante dans la vie scolaire et peuvent affecter scolairement et socialement les élèves.

Quelques pratiques éducatives pour favoriser le sentiment de justice à l'école

À travers ces bienfaits scolaires et sociaux, promouvoir un sentiment de justice à l'école apparaît comme une démarche particulièrement pertinente. Bien que le sentiment d'équité reste subjectif, quelques pratiques permettent d'appréhender les attentes des élèves remédiant ainsi aux effets négatifs de l'injustice. Une simple discussion avec les élèves permet de cibler leurs préoccupations quant aux traitements justes ou injustes. Par exemple, Zhaleh et Estaji (2025) suggèrent de mener trois discussions au cours de l'année : la première au début du semestre afin de prendre note de leurs attentes et besoins, la deuxième au milieu du semestre pour avoir un feedback sur leur satisfaction et la troisième en fin de semestre afin d'obtenir une évaluation générale sur l'équité de l'enseignant·e. Par ailleurs, la perception de l'enseignant·e des traitements justes peut différer de celle des élèves (Berti et al., 2010), c'est pourquoi le dialogue reste primordial. Yan (2021) dresse une liste de quelques actions à privilégier en classe comme illustré dans la Figure 2.

Figure 2

Synthèse des pratiques éducatives, basée sur l'article de Yan, (2021)

Pratiques éducatives conseillées pour favoriser le sentiment de justice à l'école (Yan, 2021)	
Communiquer ses attentes aux élèves en temps opportun dès le début du semestre	Fournir aux élèves des informations suffisantes et honnêtes sur les critères de notation
Accorder une attention et une aide égales aux élèves performant-e-s et celles et ceux en difficulté	Entretenir une relation bienveillante et encourageante avec ses élèves
Être sensible aux sentiments, aux opinions et aux droits de ses élèves	Garantir aux élèves des chances égales de participer aux discussions en classe
Autoriser les élèves à exprimer leurs préoccupations concernant le processus d'apprentissage	Ne pas favoriser un-e élève

Dans le cadre de leur formation, les enseignant-e-s devraient pouvoir bénéficier des recherches en psychologie de l'éducation sur la justice et appliquer ces connaissances en classe (Donat et al., 2018). Lorsque les enseignant-e-s sont sensibilisé-e-s aux nombreuses conséquences négatives et positives de leurs traitements, elles et ils sont à même d'être plus attentif-ve-s à leurs actes. Finalement, la bienveillance et l'immédiateté non verbale (sourire, contact visuel) et verbale (discussion amicale, sens d'humour) favorisent une perception de justice à l'école (Yan, 2021).

Conclusion

Le sentiment de justice à l'école a acquis une légitimité scientifique et pédagogique au fil des années et s'est imposé comme un besoin psychologique fondamental (Molinari & Mameli, 2018). Lorsque les élèves se sentent traité-e-s équitablement, elles et ils sont davantage motivé-e-s, s'impliquent dans leur apprentissage, ont de meilleurs résultats scolaires, risquent moins d'abandonner l'école, manifestent moins de comportements agressifs, signalent moins de faits d'intimidation et se sentent plus inclus-es à l'école. Les enseignant-e-s sont ainsi encouragé-e-s à adopter des comportements favorisant un sentiment de justice à l'école. Au vu de la diversité des facteurs influencés par l'équité, des recherches additionnelles sont requises. En définitive, ces résultats suggèrent que le sentiment de justice à l'école contribue à une amélioration de l'expérience scolaire pour les élèves

Notes Article édité par Jeremiah Schenk, Département de psychologie, Unité de psychologie clinique et de la santé, Université de Fribourg, jeremiah.schenk@unifr.ch

Références

1. Berti, C., Mameli, C., Speltini, G., & Molinari, L. (2016). Teacher Justice and Parent Support as Predictors of Learning Motivation and Visions of a Just World. *Issues in Educational Research*, 26(4), 543–560.
2. Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(4), 541–556. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
3. Chen, S., Koning, S., Polos, J., Lam, P., Hargrove, T., Ebner, N., Aronoff, J., & McDade, T. (2025). Teacher unfairness in adolescence, educational attainment, and adult Health: The role of school- and individual-level perceptions tested in a national cohort study. *SSM - Population Health*, 30, 101810. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2025.101810>
4. Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58–77. <https://doi.org/10.1080/01463370209385646>
5. Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253–273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
6. Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations : A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278-321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
7. Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 30(3), 200–207. <https://doi.org/10.1177/0165025406063638>
8. Donat, M., Knigge, M., & Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying? *Aggressive Behavior*, 44(1), 29–39. <https://doi.org/10.1002/ab.21721>
9. Donat, M., Umlauft, S., Dalbert, C., & Kamble, S. V. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 38(3), 185–193. <https://doi.org/10.1002/ab.21421>
10. Gini, G., Angelini, F., & Pozzoli, T. (2024). Unfair teachers, unhappy students: Longitudinal associations of perceived teacher relational unfairness with adolescent peer aggression and school satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1321050>

11. Grazia, V. (2025). Teacher justice and (A)motivation: A longitudinal study in secondary school. *Social Psychology of Education*, 28(1), 142. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10105-w>
12. Grazia, V., Molinari, L., & Mameli, C. (2024). Contrasting school dropout: The protective role of perceived teacher justice. *Learning and Instruction*, 89, 101826. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101826>
13. Hascher, T., & Mori, J. (2024). Student well-being, perceived teacher error management, and perceived teacher justice. *Learning and Instruction*, 92, 101901. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101901>
14. Kazemi, A. (2016). Examining the Interplay of Justice Perceptions, Motivation, and School Achievement among Secondary School Students. *Social Justice Research*, 29(1), 103–118. <https://doi.org/10.1007/s11211-016-0261-2>
15. Lu, Y., Jiang, Y., Xie, B., & Zhou, W. (2025). The invisible power of fairness: The internal link between teacher fairness and school bullying among athletic students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2025.2487002>
16. Mameli, C., Caricati, L., & Molinari, L. (2020). That's not fair! The effects of teacher justice and academic achievement on Self and Other's resistant agency. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 933–947. <https://doi.org/10.1111/bjep.12335>
17. Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 21(1), 157–172. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9410-1>
18. Molinari, L., Speltini, G., & Passini, S. (2013). Do perceptions of being treated fairly increase students' outcomes? Teacher–student interactions and classroom justice in Italian adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 19(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.748254>
19. Peter, F., & Dalbert, C. (2010). Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 297–305. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.001>
20. Peter, F., Kloeckner, N., Dalbert, C., & Radant, M. (2012). Belief in a just world, teacher justice, and student achievement: A multilevel study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.011>
21. Sobaih, A. E., & Gharbi, H. (2024). Do my teachers treat me fairly? Examining the mediating effect of emotional support in the link between distributive justice and students' academic

-
- performance. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 7(2), 77–87.
<https://doi.org/10.37074/jalt.2024.7.2.19>
22. Taylor, P. H. (1962). Children's Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(P3), 258–266. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1962.tb01769.x>
23. Umlauft, S., & Dalbert, C. (2017). Justice experiences and feelings of exclusion. *Social Psychology of Education*, 20(3), 565–587. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9387-9>
24. Xu, H., & Chen, Z. (2023). Perceived teacher procedural justice and aggressive behaviors among Chinese primary students: The mediating roles of negative evaluation of school rules and malicious envy. *Social Psychology of Education*, 26(1), 25–44.
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09737-z>
25. Yan, P. (2021). Chinese EFL Students' Perceptions of Classroom Justice: The Impact of Teachers' Caring and Immediacy. *Frontiers in Psychology*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767008>
26. Zhaleh, K., & Estaji, M. (2025). "I feel secure, happy, and peaceful when my teacher implements justice in class": A study of how Iranian EFL learners perceive and respond to teacher classroom justice. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1030.
<https://doi.org/10.1057/s41599-025-05461-z>