

# REVUE SYSTÉMATIQUE : STRATÉGIES D'INTERVENTION DES ENSEIGNANTS AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS EN SITUATION D'INTIMIDATION

KELLY TREMBLAY et MARIE-HÉLÈNE POULIN *Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*  
FANNY-ALEXANDRA GUIMOND *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** L'intimidation dans les écoles primaires est une préoccupation, notamment pour les élèves à besoins particuliers. Malgré l'implantation de programmes préventifs, les enseignants manquent de stratégies pour intervenir. Cette recension porte sur les interventions des enseignants face aux situations d'intimidation vécues par des élèves à besoins particuliers et leurs effets sur le taux d'intimidation et de victimisation. Quatre bases de données ont été interrogées pour un total de 417 articles. Dix de ces articles (2008 à 2019) ont été retenus et aucun ne rapporte de résultat spécifique pour les élèves à besoins particuliers. Les enseignants privilégient des stratégies non soutenues par la recherche comme la punition. Les résultats sont discutés en lien avec les besoins en recherche et en contexte réel.

**SYSTEMATIC REVIEW:TEACHER INTERVENTION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN BULLYING SITUATIONS**

**ABSTRACT.** Bullying in primary schools is a concern, especially for students with special needs. Despite the implementation of preventative programmes, teachers are lacking intervention strategies. This review focuses on teachers' interventions in bullying situations experienced by students with special needs and their effects on bullying and victimization rates. Four databases were searched for a total of 417 articles. Ten of these articles (2008 to 2019) were selected and none report results specific to students with special needs. Teachers prioritize strategies that are not supported by research, such as punishment. The results are discussed in relation to research and real-live needs.

L'intimidation est définie par Olweus (1994) comme un geste de violence répété, caractérisé par un déséquilibre de pouvoir et pouvant être perpétré par une ou plusieurs personnes envers une autre avec une intention de la blesser ou de lui nuire. Au Canada, près de 20 % des jeunes déclarent avoir été intimidés au moins une fois au cours du dernier mois selon l'Organisation mondiale de la Santé en 2010 et 2011 (Currie et al., 2012). Face à ce constat, le gouvernement du Québec a amendé la *Loi sur l'instruction publique* en 2012 obligeant ainsi les milieux scolaires à se prémunir d'un plan de lutte contre l'intimidation et la

violence, incluant des mesures préventives (p. ex., collaboration parents-école) et réactives (p. ex., soutien aux victimes et sanctions disciplinaires; Beauchamp, 2012).

Plusieurs études se concentrent sur l'efficacité des programmes préventifs appliqués en milieux scolaires primaires pour réduire le taux d'intimidation comme le *Olweus Bullying Prevention Program* (Olweus, 2005). Bien que certains permettent de réduire l'intimidation d'environ 20 %, leur efficacité, liée à l'intensité et à la fidélité de l'implantation par les responsables du milieu (p.ex., enseignants et personnel de soutien), peut être réduite pour différents motifs, tel qu'un manque de temps (Dake et al., 2003; Polanin et Espelage, 2015). Ainsi, la majorité des situations d'intimidation perdurent et les enseignants demeurent en quête de ressources efficaces et adaptées à leur situation pour y faire face (Yoon et Kerber, 2003). Par leur temps de présence, il est considéré que les enseignants sont les premiers répondants en situation d'intimidation. Par conséquent, leurs manières de réagir face à cette problématique sont centrales. Malgré les activités préventives animées, les enseignants doivent également être outillés pour intervenir directement auprès des élèves concernés. Cette recension se concentre donc principalement sur le rôle réactif de l'enseignant en contexte d'intimidation.

Deux recensions ont effleuré le sujet. D'abord, une revue systématique (RS) a permis de faire un portrait de la situation actuelle quant aux données probantes sur les interventions spécifiques pour contrer l'intimidation. Par exemple, le développement de compétences sociales chez les élèves est une stratégie ayant démontré son efficacité (Goodman et al., 2013). Ensuite, une méta-analyse a permis de présenter les données probantes sur les composantes de programmes qui sont associées à une réduction du taux d'intimidation (Tofi et Farrington, 2011). Entre autres, les méthodes disciplinaires comme des discussions avec l'agresseur et une supervision des interactions entre les élèves ont été démontrées efficaces. Ainsi, certaines stratégies utilisées par les enseignants semblent s'avérer efficaces dans la lutte contre l'intimidation, mais il n'est pas clair comment se passe leur application concrète, et ce, particulièrement auprès des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire.

La RS précédemment citée de Goodman et al. (2013) excluait les élèves ayant des besoins particuliers comme critère de population. Pourtant, il est démontré qu'un déficit sur le plan des habiletés sociales et de la communication augmente leur risque de vivre de l'intimidation (Bear et al., 2015; Cappadocia et al., 2012). En effet, dans leur RS, Maïano et al. (2016) ont estimé qu'environ 44 % des élèves autistes avec ou sans comorbidités étaient victimes d'intimidation et sont, par conséquent, à risque de présenter des problèmes intériorisés et extériorisés. Les élèves ayant des besoins particuliers sous forme d'handicap ou de difficultés représentent 20 % de la population à la formation générale des jeunes, l'autisme étant la condition la plus présente, avec 39 % de ces jeunes qui sont intégrés en classe ordinaire au Québec (Noiseux, 2017). Il s'avère donc essentiel d'examiner

comment les enseignants interviennent auprès de tous les élèves dans les situations d'intimidation (Veenstra et al., 2014; Garandea et al., 2016).

Étant donné l'importance pour le bien-être physique et psychologique de tous les élèves, cette RS vise à répondre à cette question de recherche: Quelles sont les stratégies d'intervention rapportées par les enseignants du primaire en réaction à une situation d'intimidation vécue par des élèves ayant des besoins particuliers et leurs effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation?

## MÉTHODE

La méthodologie de cette RS est conforme aux recommandations de l'Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS, 2013) et la présentation des résultats respectent les critères de *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA; Moher et al., 2009).

### Stratégie de recherche

Les critères PICOS (voir tableau 1) ont été utilisés afin d'explicitier et de préciser la question de recherche présentée précédemment.

TABLEAU 1. Critères PICOS utilisés

P (Population)	Enseignants
I (Intervention)	Stratégies d'intervention des enseignants face à une situation d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers.
C (Comparateur)	Élèves sans besoins particuliers
O (Outcome/résultats)	Effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation
S (Setting/milieu d'intervention)	Écoles primaires

Ces critères ont également permis de préciser les concepts clés et de définir une stratégie de recherche exhaustive. Ainsi, les mots clés en anglais et en français suivants ont d'abord été inclus dans la stratégie de recherche : « handicap\* », « disabilit\* », « dysphas\* », « special need\* », « déficience », « intellectuel », « language », « langag\* », « trouble\* », « apprentissage », « scolarisation », « develop\* », « comportement », « behavior », « psychopatholog\* », « difficult\* », « scolaire », « apprentissage » et « adaptation ». Toutefois, cette stratégie s'est avérée trop restrictive étant donné le peu de recherche portant sur les élèves ayant des besoins particuliers ( $n = 23$ ). À la suite de leur consultation, toutes les études ont été rejetées, puisqu'aucune n'examinait les stratégies des enseignants en contexte d'intervention auprès de ces élèves. Cette absence d'étude publiée est donc un premier résultat important de cette démarche.

Considérant l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire, la stratégie a été élargie. Il est possible que les élèves impliqués et ciblés par les interventions des enseignants présentent un handicap ou une difficulté sans que ce ne soit documenté ou rapporté par les chercheurs. Ainsi, le besoin de connaître les stratégies réactives demeure. La stratégie de recherche a donc été redéfinie avec des concepts clés généraux sans groupe de comparaison (voir tableau 2). Les études examinant les interventions des enseignants auprès des élèves sans implication dans un projet d'implantation d'un programme préventif de l'intimidation sont incluses dans la stratégie de recherche.

**TABLEAU 2** *Stratégie de recherche documentaire finale*

Critères	Mots clés
Population	(Enseignant* OR teacher*)
Intervention	(Pratique* OR practice OR intervention OR strateg*)
Outcome/Résultats	(Intimidation OR caïdage OR bullying OR victimi*)
Setting/Milieu d'intervention	(« École primaire » OR « école élémentaire » OR « elementary school » OR « primary school »)

Note. Ces catégories de mots-clés sont combinées en utilisant l'opérateur booléen « AND ».

En vue d'assurer l'exhaustivité, la stratégie de recherche a été appliquée dans les quatre plus importantes bases de données en éducation et psychologie, soit PsycInfo, Academic search complete (EBSCO), Psychology and behavior (EBSCO) et ERIC (EBSCO). La liste de références des articles sélectionnés et les RS inscrites dans PROSPERO ont également été examinées afin de repérer d'autres articles pertinents non identifiés préalablement et de s'assurer de l'absence d'une telle étude rétrospective.

### *Critères de sélection*

Les critères d'inclusion et d'exclusion, définis en accord avec les critères PICOS, ont été utilisés afin de sélectionner les études. Les articles, publiés entre 2008 et 2019 inclusivement, portant sur les stratégies d'intervention des enseignants du primaire en contexte d'intimidation scolaire ont été inclus.

### *Sélection des articles*

Au total, 392 articles ont été repérés à partir des quatre bases de données et 25 à partir de la liste de références des articles retenus. Parmi l'ensemble de ces études, les doublons au nombre de 148 ont été retirés. À partir du titre et du résumé ( $n = 269$ ), deux juges (Tremblay, étudiante à la maîtrise en psychoéducation et Poulin, directrice du mémoire) ont sélectionné indépendamment les articles répondant aux critères de sélection préétablies. Cette première sélection s'est

soldée avec un taux d'accord acceptable entre les juges selon un Kappa De Cohen de 0,76. Les juges ont examiné une deuxième fois les études faisant l'objet de divergences et se sont entendus après discussion pour leur rétention ou leur rejet. Au final, 23 articles ont été retenus (voir figure 1).

L'intégralité des 23 articles a été examinée afin de confirmer leur éligibilité en fonction des critères de sélection préétablis. Les informations des études retenues ont été synthétisées dans une grille d'extraction de données comprenant différentes sous-sections. Ainsi, douze études ont été exclues. Par exemple, les études ne rapportant pas explicitement les stratégies d'intervention appliquées par les enseignants en situation d'intimidation ont été exclues.

Finalement, 11 études retenues ont fait l'objet d'une évaluation de la qualité méthodologique par les deux juges, toujours de façon indépendante d'abord puis en discussion sur les divergences, à partir des critères d'évaluation de la qualité standard définis par Kmet et al. (2004). La liste de vérification a permis d'évaluer la qualité des études qualitatives et quantitatives selon des critères adaptés au devis. Une seule étude a été rejetée en raison de sa faible qualité méthodologique (score inférieur à 0,70). Au final, dix études avec une bonne qualité méthodologique ( $M = 0,93$ ) ont été incluses dans la RS.

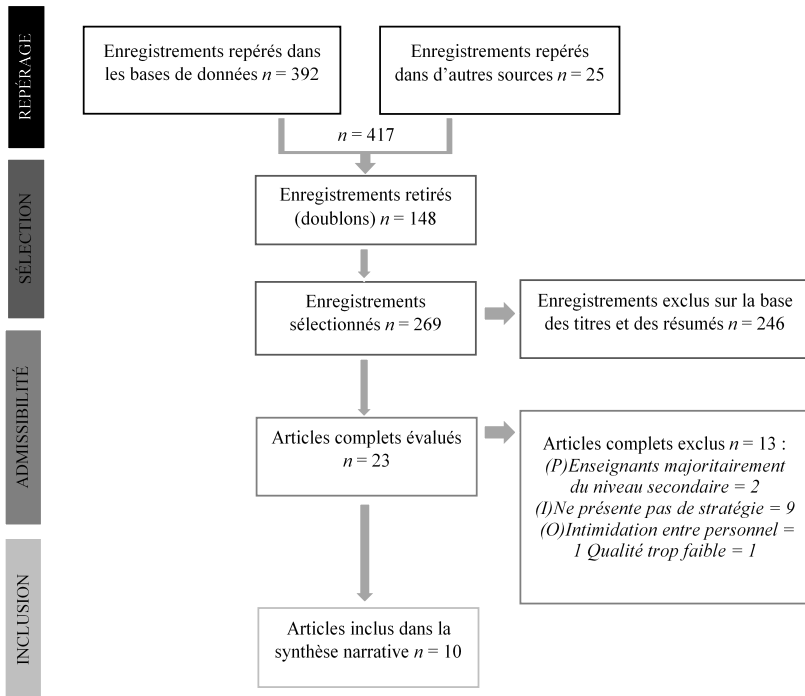


FIGURE 1. Diagramme de sélection des études

## RÉSULTATS

Cette RS vise à synthétiser les connaissances existantes sur les stratégies d'intervention utilisées par les enseignants du primaire en contexte d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers et leurs effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation. Fait important, aucune des études consultées ne rapportent de résultats concernant des stratégies appliquées spécifiquement pour ces élèves. Par conséquent, les études retenues portent sur les stratégies des enseignants auprès d'élèves en classe ordinaire sans mentionner la possible inclusion dans les échantillons d'élèves ayant des besoins particuliers.

### *Caractéristiques des études*

Quatre études incluses sont d'origine américaine, quatre d'origine européenne et deux proviennent d'Australie. Parmi ces études, sept utilisent un devis de recherche quantitatif, deux ont un devis qualitatif et une étude utilise un devis mixte. La population répondante des dix études varie de 25 à 625 enseignants du primaire. Il est à noter que l'étude de Rigby (2017) a été réalisée auprès de 25 représentants identifiés par le directeur (c.-à-d., un enseignant par établissement représentant l'ensemble des enseignants; Rigby et Johnson, 2016).

L'ensemble des études quantitatives et mixtes ( $n = 8$ ) utilise des instruments comprenant une échelle proposant des stratégies applicables par les enseignants. Parmi ces études, cinq utilisent des scénarios hypothétiques (c.-à-d., une description courte d'une situation) comme méthode afin d'évaluer les stratégies que les enseignants auraient l'intention d'appliquer selon une liste de choix. Par exemple, le *Handling Bullying Questionnaire* (HBQ; Bauman et al., 2008) et le *Bullying Attitude Questionnaire* (BAQ; Craig et al., 2000; adapté par Yoon et Kerber, 2003) placent les enseignants dans une situation fictive d'intimidation où ils doivent prédire les interventions qu'ils effectueraient auprès de l'agresseur et de la victime. Les enseignants doivent évaluer la probabilité qu'ils utilisent chacune des stratégies proposées selon une échelle de type Likert à cinq points allant de 1 (Je ne voudrais certainement pas) à 5 (Je voudrais certainement). D'autres (p.ex., *Classroom Management Policies Questionnaire* (CMPQ; Troop et Ladd, 2002) mesurent la fréquence d'utilisation des stratégies par les enseignants selon une échelle Likert.

Les études qualitatives évaluent ce que les enseignants utilisent comme stratégies en situation d'intimidation. Des exemples de questions sont : « Les enseignants sont-ils au courant d'incidents d'intimidation? Si oui, qu'ont-ils fait pour régler ce problème? » (Asimopoulos et al., 2014) et « Lorsque vous identifiez une situation d'intimidation, comment décidez-vous s'il faut intervenir ou non auprès de l'intimidateur? Quand et comment interviendriez-vous? » (Marshall et al., 2009, traduction libre).

En bref, les huit études quantitatives et mixtes utilisent des instruments de mesure proposant une liste de stratégies aux enseignants où ceux-ci doivent

évaluer la fréquence (CMPQ, *The School Questionnaire*) ou la probabilité qu'ils les utiliseraient (BAQ, HBQ) en situation hypothétique, alors que, dans les deux études qualitatives, les enseignants doivent expliquer la manière dont ils réagissent (i.e., stratégies utilisées ou privilégiées).

### *Stratégies utilisées par les enseignants*

Cinq études indiquent que la discipline de l'agresseur est la stratégie la plus fréquemment rapportée par les enseignants et celle qu'ils sont le plus enclins à utiliser. Cependant, cette stratégie ne présente pas toujours la même signification selon l'instrument de mesure utilisé. Dans le HBQ, cette stratégie est mesurée par trois items sur un total de 22 comprenant la punition et la mention du comportement inapproprié (« Je m'assurerais que l'agresseur cesse », « Je m'assurerais que l'agresseur soit convenablement puni », « Je ferais comprendre à l'agresseur que son comportement n'est pas toléré »; Bauman et al., 2008; traduction libre) alors que, dans le CMPQ, cette stratégie est mesurée par 4 items sur un total de 56 référant à la punition (version du questionnaire pour garçons, « Je réprimande les garçons quand ils se moquent de leurs camarades de classe », « Je discipline les garçons s'ils sont surpris à intimider un camarade de classe », « Je punis les garçons lorsqu'ils maltraitent leurs camarades de classe », « Quand les garçons sont surpris à s'en prendre à leurs camarades de classe, je les punis [p.ex. perte de privilèges, retenue] »).

Le soutien auprès de la victime est également une stratégie d'intervention définie et mesurée différemment suivant l'instrument de mesure utilisé. En effet, dans le HBQ, cette stratégie est composée de quatre items référant à encourager l'affirmation de soi ou l'évitement et désapprouver l'intimidation (« Je vais dire à la victime de s'affirmer devant l'agresseur », « Je vais suggérer à la victime d'agir avec plus d'assurance », « Je vais encourager la victime à montrer qu'elle ne peut pas être intimidée », item #22 « Je vais recommander à la victime de dire à l'agresseur de s'éloigner »; Bauman et al., 2008; traduction libre). À la différence du HBQ, le soutien auprès de la victime est divisé en deux stratégies distinctes dans le CMPQ, soit « suggérer l'évitement/l'ignorance » (5 items) et « suggérer l'affirmation de soi » (4 items; Troop et Ladd, 2002). Ces différences doivent être prises en considération lors de l'interprétation des résultats.

La stratégie qui consiste à impliquer d'autres adultes est également rapportée par les enseignants, mais les auteurs la définissent différemment ou la décline en plusieurs formes telles que contacter les parents de la victime ou de l'agresseur et référer à la direction et au personnel de soutien. En effet, les études utilisant le HBQ ( $n = 3$ ) indiquent que l'implication d'autres adultes comme stratégie est variable. Par exemple, Bauman et ses collègues (2008) indiquent que l'implication d'autres adultes est la deuxième stratégie que les enseignants sont plus enclins à appliquer ( $M = 4.00$ ; échelle Likert de 1 à 5), alors que ceux de Burger et ses collègues (2015) révèlent qu'il s'agit de la troisième stratégie en ordre d'importance ( $M = 3.72$ ). Les études utilisant le CMPQ ( $n = 2$ ) démontrent également des variations à

la baisse au niveau des scores moyens obtenus pour la stratégie « contacter les parents ». Les études utilisant le HBQ ( $n = 3$ ) démontrent que les enseignants ont moins tendance à utiliser le soutien auprès la victime, comparativement à la discipline de l'agresseur ainsi qu'à l'implication d'autres adultes.

Finale­ment, les résultats des études quantitatives et mixtes ( $n = 5$ ) indiquent que les stratégies d'évitement (p. ex., ignorer la situation [HBQ], laisser les élèves se débrouiller seuls [CMPQ]) sont moins rapportées par les enseignants sur le plan de la probabilité et de la fréquence d'utilisation. En effet, les scores moyens obtenus pour chacune de ces stratégies d'évitement sont moins élevés que les autres stratégies rapportées par les enseignants. Par exemple, dans l'étude de Bauman et al. (2008), le score moyen obtenu pour la probabilité d'utilisation de la stratégie qui consiste à ignorer la situation est plus bas ( $M = 1,05$ ) comparativement à l'intervention auprès de la victime ( $M = 2,98$ ).

Bien que cinq études quantitatives indiquent que la discipline de l'agresseur est la stratégie que les enseignants sont plus enclins à utiliser, Rigby (2017) ne corrobore pas ces données. En effet, la probabilité que les enseignants utilisent les sanctions directes comme la punition et les conséquences ( $M = 3,77$ ) est moins élevée que la pratique réparatrice comme demander à l'élève de s'excuser ( $M = 4,14$ ), le renforcement de la victime ( $M = 4,04$ ), la médiation ( $M = 4,04$ ), le groupe de soutien ( $M = 3,92$ ) et la préoccupation partagée ( $M = 3,83$ ). La préoccupation partagée est une méthode non punitive qui consiste à rencontrer individuellement les parties pour s'entendre sur les torts causés et des mesures réparatrices (Rigby, 2017).

**TABLEAU 3** Synthèse des stratégies rapportées comme utilisées par les enseignants dans les études descriptives ( $n = 7$ )

Réf.	N	Inst.	Stratégies rapportées
Asimopoulos et al. (2014)	32	GDF	Impliquer d'autres adultes Faire des rencontres individuelles Faire des discussions de groupe Ignorer la situation
Bauman et al. (2008)	275		Discipliner l'agresseur Impliquer d'autres adultes
Burger et al. (2015)	625	HBQ	Travailler avec l'agresseur
Byers et al. (2011)	62		Travailler avec la victime Ignorer la situation
			Discussion avec l'agresseur, la victime ou en groupe
Duy (2010)	405	BAQ	Impliquer d'autres adultes Résolution de conflits avec les deux Discipliner l'agresseur (ex., punition) Ignorer la situation



			Parler avec les élèves impliqués
			Dénoncer le comportement
			Protéger la victime
			Demande à l'agresseur de s'excuser
			Utiliser son expérience personnelle avec l'intimidation
			Référer l'élève au personnel de soutien
Marshall et al. (2009)	30	ESS	Consulter les autres éducateurs
			Retirer ou déplacer l'élève
			Punir
			S'interposer entre les élèves
			Crier
			Appeler les parents de la victime
			Appeler les parents de l'agresseur
			Référer l'agresseur à la direction
			Sanctions directes
			Renforcement de la victime
			Médiation
Rigby (2017)	25	SQ	Pratique réparatrice
			Groupe de soutien
			Préoccupation partagée

Note. Réf. = Références; Inst. = instrument; GDF = Groupe de discussion focalisée; ESS = Entrevue semi-structurée; BAQ = *Bullying Attitudes Questionnaire* (Craig et al., 2000; version adaptée par Yoon et Kerber, 2003); CMPQ = *Classroom management policies questionnaire* (Troop et Ladd, 2002); QAA = Questionnaire auto administré; HBQ = *Handling Bullying Questionnaire* (Bauman et al., 2008); Quali = qualitatif; Quanti = quantitatif; SQ = *The School Questionnaire*.

Burger et ses collègues (2015) ont examiné les combinaisons de stratégies d'intervention appliquées par les enseignants ( $N = 625$ ). Les résultats indiquent que la majorité (59 %) des enseignants rapportent combiner des stratégies d'intervention orientées vers l'agresseur exclusivement (ex., discipline et intervention auprès de l'agresseur, implication d'autres adultes). De plus, environ 25 % des enseignants rapportent utiliser exclusivement la discipline de l'agresseur, alors que 1 % disent appliquer le soutien auprès de la victime, sans intervenir auprès de l'agresseur en le disciplinant, en travaillant avec lui ou en impliquant d'autres adultes. Une minorité (1,6 %) des enseignants rapportent intervenir auprès de la victime et de l'agresseur en parallèle, sans utiliser une approche punitive et 4 % des enseignants appliquent le soutien de la victime avec d'autres stratégies.

### Effets des stratégies sur le niveau d'intimidation et de victimisation

Bien que 27 stratégies aient été répertoriées dans les études descriptives ( $n = 6$ ; voir tableau 3), seulement quatre d'entre elles ont démontrées une répercussion significative sur la réduction ou l'augmentation du niveau d'intimidation ou de victimisation chez les élèves. Le tableau 4 présente les stratégies significatives et leur effet rapporté sur le taux d'intimidation et de victimisation. Troop-Gordon et Ladd (2015) et Van der Zanden et al. (2015) rapportent que l'utilisation de la discipline de l'agresseur par les enseignants prédit la hausse du niveau d'intimidation pendant l'année scolaire. De même, Van der Zanden et al.

(2015) démontre que l'application de cette stratégie augmente aussi le niveau de victimisation. De plus, le fait de demander à la victime d'éviter l'agresseur prédit une augmentation du taux de victimisation et de la recherche de vengeance par la victime (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008).

La séparation des élèves a été démontrée comme étant une stratégie négativement associée avec le niveau de victimisation ( $\beta = -0,59, p < 0,05$ ; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008), le niveau d'intimidation ( $\beta = -0,01, p < 0,006$ ; Troop-Gordon et Ladd, 2015) et la recherche de vengeance par la victime ( $\beta = -0,98, p < 0,05$ ; Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008).

Enfin, Van der Zanden et al. (2015) indique une relation négative envers le niveau de victimisation rapporté par les élèves et l'implication d'autres adultes en situation d'intimidation ( $\beta = -0,13, p < 0,05$ ).

**TABLEAU 4** Synthèse des stratégies rapportées par les enseignants et ayant un effet significatif concernant l'intimidation et la victimisation dans les analyses inférentielles des études incluses quantitatives ( $n = 1$ ) et mixtes ( $n = 2$ )

Réf.	N	Inst.	Stratégies rapportées	Stratégies significatives
Kochenderfer-Ladd et Pelletier (2008)	34	CMPQ	Punir l'agresseur Séparer les élèves Contacter les parents Suggérer l'évitement ou ignorance	Séparer les élèves Suggérer l'évitement ou ignorance
Troop-Gordon et Ladd. (2015)	170		Suggérer l'affirmation Les laisser se débrouiller	Séparer les élèves Punir l'agresseur
Van der Zanden et al. (2015)	33	HBQ	Discipline de l'agresseur Travail avec l'agresseur Implication d'autres adultes Travail avec la victime Ignorer la situation	Discipline de l'agresseur Implication d'autres adultes

Note. <sup>a</sup> Données pour les garçons seulement; Réf. = Référence; Inst. = instrument.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que l'implication d'autres adultes et la séparation des élèves sont des stratégies efficaces pour réduire le niveau d'intimidation et de victimisation au cours de l'année scolaire, comparativement à la discipline de l'agresseur et le fait de suggérer à la victime d'ignorer ou d'éviter l'agresseur.

### *Biais des études incluses*

Suite à l'évaluation des études, des biais limitant l'interprétation et la généralisation des résultats ont été constatés (voir tableau 5). Comme l'ensemble des études quantitatives ( $n = 8$ ) utilisent des questionnaires, elles peuvent avoir des biais de confusion. Entre autres, la structure des instruments utilisés (c.-à-d., liste de stratégies, mise en situation fictive) ne permet pas de mesurer les stratégies réellement appliquées par les enseignants face à une situation d'intimidation. Aussi, les instruments utilisés ne mesurent ni les mêmes stratégies d'intervention

ni avec une procédure semblable, ce qui rend difficile l'interprétation des résultats présentés dans la synthèse.

En lien avec ces biais, il est possible que les enseignants aient sous-identifié (ex. ignorer la situation) ou sur-identifié (ex. travailler avec l'agresseur) des stratégies parmi celles qui leur étaient proposées dans le questionnaire (ex. HBQ; Bauman et al., 2008) ou que leurs collègues ont identifiées lors du groupe de discussion (Asimopoulos et al., 2014). En effet, afin d'être perçus favorablement (biais de désirabilité sociale), les enseignants peuvent avoir identifié des stratégies dans la liste proposée qu'ils croient être les bonnes pratiques mais qu'ils n'auraient pas utilisés spontanément face à une situation d'intimidation. L'autodéclaration est également une limite qui aurait pu être palliée par l'observation directe des réactions des enseignants ou en multipliant les sources d'information. Un biais de confusion peut donc être aussi observé dans ce cas si une erreur d'estimation des liens potentiels entre les stratégies (sous ou sur identifiées) et le niveau d'intimidation et de victimisation s'en suit. L'utilisation de mesures corrélationnelles entre les stratégies et le niveau d'intimidation dans la classe est une source de biais potentiel. Il est possible que d'autres variables aient pu influencer ce lien. Aucune étude n'évalue systématiquement les stratégies ni n'utilise un groupe témoin pour éviter ce biais de confusion.

Enfin, trois études quantitatives (Bauman et al., 2008; Burger et al., 2015; Rigby, 2017) et une qualitative (Marshall et al., 2009) indiquent que la population étudiée est composée d'enseignants volontaires, ce qui peut induire un biais de sélection. De même, les résultats de Rigby (2017) ont été obtenus à partir de 25 représentants d'école primaire sélectionnés par la direction qui ont complété le questionnaire en ayant comme référence les stratégies appliquées par l'ensemble des enseignants de son école. Il est donc probable que l'enseignant sélectionné pour participer à l'étude ait des pratiques exemplaires pour intervenir en situation d'intimidation ou même, en gestion de classe, ce qui pourrait biaiser les résultats de l'étude.

**TABLEAU 5** Synthèse des biais de recherche dans les études descriptives et inférentielles (n = 10)

Article	Éval.	Biais			
		Désirabilité sociale	Sélection	Confusion	Information
1	0.80	X		X	
2	0.95	X	X	X	X
3	1.00	X	X	X	X
4	1.00	X		X	X

5	1.00	X		X	X
6	0.85	X		X	X
7	1.00		X		
8	0.75	X	X	X	X
9	1.00	X		X	X
10	1.00	X		X	

Note. : <sup>1</sup>Asimopoulos et al. (2014); <sup>2</sup>Bauman et al. (2008); <sup>3</sup>Burger et al. (2015); <sup>4</sup>Byers et al. (2011); <sup>5</sup>Duy (2010); <sup>6</sup>Kochenderfer-Ladd et Pelletier (2008); <sup>7</sup>Marshall et al. (2009); <sup>8</sup>Rigby (2017); <sup>9</sup>Troop-Gordon et Ladd. (2015); <sup>10</sup>Van der Zanden et al. (2015)

Bien que les biais soient inévitables en recherche, des recommandations pourraient remédier à ces limites tels que le développement de méthodes de collecte de données (observation directes, multiplication des sources d'informations, évaluation systématique) permettant de dresser un inventaire des stratégies réellement utilisées par les enseignants.

## DISCUSSION

L'objectif de cette RS était de synthétiser les connaissances existantes sur les pratiques des enseignants du primaire en contexte d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers et leurs effets sur le niveau d'intimidation ou de victimisation. Cependant, aucune des études incluses dans la synthèse narrative ne rapportent de résultat en lien avec ces élèves spécifiquement. Dans un contexte d'inclusion, le manque de ressources financières et humaines spécialisées ainsi que le besoin de formation supplémentaire sont rapportés comme des obstacles à l'éducation inclusive (Ducharme et Magloire, 2018). Il est important de documenter spécifiquement les stratégies utilisées par les enseignants auprès des élèves ayant des besoins particuliers (p.ex., déficits au niveau des habiletés sociales), car ils sont plus à risque de vivre de l'intimidation (Bear et al., 2015; Blake et al., 2012; Twyman et al., 2010; Kloosterman et al., 2013; Maïano et al., 2016) et nécessitent potentiellement des interventions ajustées en fonction de leurs besoins et de leurs particularités.

Les résultats de cette RS indiquent qu'il y a plusieurs stratégies applicables par les enseignants face à une situation d'intimidation. La discipline de l'agresseur semble être la stratégie que les enseignants sont plus enclins à utiliser et appliquent plus fréquemment en situation d'intimidation. De plus, l'implication d'autres adultes est également une stratégie que les enseignants sont enclins à utiliser ou appliquent en situation d'intimidation. Toutefois, la probabilité et la fréquence de son application est variable selon les études. À la différence de ces stratégies, les enseignants semblent moins enclins à utiliser le soutien à la victime. Tout bien considéré, les enseignants semblent moins enclins à ou accordent moins

d'attention à la victime, comparativement à l'agresseur. Sans réduire l'importance d'intervenir auprès de l'agresseur il faut se rappeler que les victimes sont à risque de développer des problèmes de santé physique ou psychologique (Schoeler et al., 2018). Rigby (2017) souligne que le renforcement de la victime est une stratégie que les enseignants sont enclins à utiliser face à une situation d'intimidation.

Certaines études démontrent l'efficacité ou l'inefficacité de ces stratégies rapportées par les enseignants. D'abord, l'utilisation de la discipline envers l'agresseur par les enseignants prédit l'augmentation du niveau d'intimidation et de victimisation en classe (Van der Zanden et al., 2015). Ce constat est également soutenu par Troop-Gordon et Ladd (2015). Toutefois, l'efficacité de cette stratégie d'intervention est controversée dans la littérature actuelle. En effet, la méta-analyse de Tfofi et Farrington (2011) portant sur 44 évaluations de programmes de prévention indique que les méthodes disciplinaires diminuent le niveau d'intimidation et de victimisation. Séparer les élèves est une stratégie démontrée efficace qui permet de diminuer le niveau d'intimidation et la recherche de vengeance par la victime (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008; Troop-Gordon et Ladd, 2015; Tfofi et Farrington, 2011). Pareillement, Van der Zanden et al. (2015) indiquent que plus les enseignants disent impliquer d'autres adultes en situation d'intimidation, moins les élèves rapportent de la victimisation. Il est à noter que les adultes pouvant être impliqués pour intervenir dans la situation d'intimidation selon le HBQ peuvent être les parents, la direction, les collègues de l'enseignant et le personnel de soutien. Toutefois, il est possible de croire que ces adultes n'occuperont pas un rôle équivalent dans la situation. En effet, il est probable que les parents de l'agresseur ou de la victime et la direction d'école ne soient pas formés pour intervenir en situation ou ne soient pas informés des attentes envers eux (p. ex., discuter avec l'enfant de la situation d'intimidation qui est survenue au cours de la journée). De même, il est possible que le personnel de soutien n'ait pas reçu une formation pour intervenir selon les meilleures pratiques en situation d'intimidation. D'ailleurs, Kochenderfer-Ladd et Pelletier (2008) n'ont trouvé aucune relation significative entre l'implication des parents et le taux d'intimidation. Toutefois, il est démontré que les victimes ayant le support d'un adulte (parents ou enseignant) vivent moins de victimisation et ressentent moins de désir de vengeance. Il serait donc pertinent de documenter le rôle qu'occupe chaque acteur pour contrer l'intimidation et de s'assurer des compétences de chacun pour intervenir.

Dans l'ensemble, bien que certaines stratégies soient démontrées efficaces, comme impliquer d'autres adultes (Van der Zanden et al., 2015) et séparer les élèves (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008), d'autres stratégies sont démontrées comme étant inefficaces telles que la discipline de l'agresseur et l'évitement de l'agresseur (Kochenderfer-Ladd et Pelletier, 2008; Troop-Gordon et Ladd, 2015; Van der Zanden et al., 2015). Pourtant, la majorité des études identifient la discipline de l'agresseur comme étant la stratégie la plus ciblée par les enseignants pour intervenir. Plusieurs hypothèses peuvent tenter d'expliquer cette situation :

ils ne sont pas informés des meilleures pratiques pour réduire l'intimidation et la victimisation; discipliner l'agresseur est la stratégie la plus connue par les acteurs scolaires ou la moins exigeante en termes d'engagement; ils pensent que discipliner l'agresseur peut dissuader les autres élèves de commettre ces gestes.

Les enseignants ont besoin de formation quant aux meilleures pratiques en situation d'intimidation, d'autant plus qu'il est démontré que bénéficier d'une formation leur permet de se sentir confortables pour intervenir (Boulton, 1997; Beaumont et al., 2014; Bradshaw et al., 2011; Kennedy et al., 2012). À leur défense, peu d'études se sont penchées sur l'efficacité des stratégies. Toutefois, malgré le peu de documentation sur le sujet, il est à se questionner s'il y a une diffusion et un transfert des connaissances efficaces auprès des principaux acteurs intéressés, soit les enseignants, le personnel de soutien et la direction d'école. D'ailleurs, considérant que les enseignants sont plus enclins à appliquer les stratégies qu'ils perçoivent efficaces (Chen et Chen, 2018), il s'avère important d'y accorder une attention particulière lors des formations leur étant destinées.

### *Limites et perspectives futures*

Cette RS comporte certaines limites. D'abord, l'inaccessibilité à certaines banques de données (p. ex., Medline) pourrait avoir exclu certaines études pertinentes. Ensuite, les études portant sur l'implantation et l'évaluation de programmes de prévention pour contrer l'intimidation ont été exclues. Il est donc possible qu'il y ait des stratégies enseignées dans les programmes de prévention et faisant l'objet de résultats de recherche qui n'aient pas été rapportées dans cette RS. Enfin, certaines études, réalisées auprès d'enseignants majoritairement du secondaire, ont été rejetées. Par conséquent, les données obtenues dans ces études auprès d'enseignants du primaire n'ont pas été retenues.

Toutefois, cette RS soulève des questions et pistes de recherche pertinentes pour la lutte contre l'intimidation dans les écoles. En effet, considérant qu'aucune étude ne porte sur les stratégies d'intervention des enseignants en contexte d'intimidation auprès des élèves ayant des besoins particuliers, il s'avère essentiel d'examiner s'il existe des différences au niveau de leur sélection et de leur application en milieu scolaire primaire. Pareillement, il apparaît important de concentrer des efforts de recherche sur l'efficacité des stratégies appliquées par les enseignants afin d'avoir un portrait plus juste de leurs compétences et du contexte organisationnel scolaire. Ces compétences doivent aussi être observées lorsqu'elles s'actualisent auprès des élèves afin de s'assurer de l'adéquation des stratégies aux besoins de l'élève. La structure des instruments devrait également être révisée afin d'évaluer les stratégies appliquées réellement (p.ex. Comment avez-vous réagi lors de la dernière situation d'intimidation vécue par des élèves?). L'utilisation de ce type d'instrument permettra de connaître concrètement les stratégies connues et utilisées par les enseignants sans influencer leur réponse par des choix préformatés.

## CONCLUSION

En outre, différents facteurs semblent influencer les interventions des enseignants en contexte d'intimidation, tant au niveau individuel (p. ex., sentiment d'auto-efficacité ; Yoon, 2004) qu'environnemental (p. ex., politiques scolaires anti-intimidation et soutien de la direction; Ahtola et al., 2013; Bauman et Del Rio, 2006). Les ressources mises à la disposition de l'enseignant ainsi que le contexte organisationnel influenceront donc le choix des stratégies ou leur maintien dans le temps. Par conséquent, le contexte doit aussi être considéré dans l'évaluation du niveau d'intimidation et des stratégies appliquées par les enseignants. Ces constats sont également soutenus par les conclusions des études incluses (p. ex. Bauman et al., 2008; Marshall et al., 2009; Troop-Gordon et Ladd, 2015). Les enseignants, au cœur du milieu de vie scolaire de l'élève, doivent être soutenus dans l'exercice de leur rôle pour soutenir les élèves et favoriser leur bien-être à l'école. L'implantation de programmes et l'offre de formations ne suffisent pas si les conditions organisationnelles en place ne permettent pas de soutenir adéquatement les acteurs et créer un bon climat scolaire.

## RÉFÉRENCES

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2013). Implementation of Anti-Bullying Lessons in Primary Classrooms: How Important Is Head Teacher Support? *Educational Research*, 55(4), 376-92. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844941>
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E. et Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools, *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42-52. <https://doi.org/10.1080/14623730.2013.857823>
- Bauman, S. et Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., Rigby, K. et Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bear, G.G., Mantz, L.S., Glutting, J.J., Yang, C. et Boyer, D.E. (2015). Differences in Bullying Victimization Between Students With and Without Disabilities. *School Psychology Review*, 44(1), 98-116. <https://doi.org/10.17105/SPR44-1.98-116>
- Beauchamp, L. (2012). *Projet de loi no 56 : Loi visant à lutter contre la violence et l'intimidation à l'école*. Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport et Assemblée Nationale.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M.-È. (2014). *Portrait de la violence à l'école dans les établissements d'enseignement québécois* [Rapport de recherche]. Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M. et Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly*, 27(4), 210-222. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000008>
- Boulton, M. J. (1997). Teachers view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T.E., O'Brennan, L.M., Gulemetova, M. et Henderson, R.D. (2011). *Findings from the National Education Association's Nationwide Study of Bullying: Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives* [Rapport de recherche]. National Education Association Research Department.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. et Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J. et Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Cappadocia, M.C., Weiss, J.A. et Pepler, D. (2012). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal Autism Development Disorder*, 42(2), 266-277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Chen, L. M., et Chen, J. K. (2018). Implementation and perceived effectiveness of anti-bullying strategies among teachers in Taiwan. *Educational Psychology*, 38(9), 1185-1200. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1482410>
- Craig, W. M., Pepler, D. et Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Currie C., Zanotti, C., Morgan, A., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. et Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study* [Rapport de recherche]. World Health Organization.



- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. et Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 34755. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique* [Rapport de recherche]. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec.
- Duy, B. (2010). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21729>
- Garandea, C.F., Vartio, A., Poskiparta, E. et Salmivalli, C. (2016). School Bullies' Intention to Change Behavior Following Teacher Interventions: Effects of Empathy Arousal, Condemning of Bullying, and Blaming of the Perpetrator. *Prevention Science*, 17(18), 1034-1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Goodman, J., Medaris, J., Verity, K. et Hott, B. (2013). A Synthesis of International School-based Bullying Interventions. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2), 1-18. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol2/iss2/3>
- Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS) (2013). *Les normes de production des revues systématiques. Guide méthodologique*. Document rédigé par Valérie Martin et Jolianne Renaud sous la direction de Pierre Dagenais. INESSS.
- Kennedy, T.D., Russom, A.G. et Kevorkian, M.M. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5), 1-12. <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n5a395>
- Kloosterman, P.H., Kelley, E.A., Craig, W.M., Parker, J.D.A. et Javier, C. (2013). Types and Experiences of Bullying in Adolescents with an Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 82432. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.013>
- Kmet, L.M., Lee, R.C. et Cook, L.S. (2004). *Standard quality assessment criteria for Evaluating Primary Research Papers from a Variety of Fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research. <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>
- Kochenderfer-Ladd, B. et Pelletier, M.E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Maïano, C., Normand, C.L., Salvat, M.-C., Moullec, G. et Aimé, A. (2016). Prevalence of School Bullying Among Youth with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Autism Research*, 9(6), 601-615. <https://doi.org/10.1002/aur.1568>
- Marshall, M.L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E.C. et Skoczylas, R.B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., et Group, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006-1012.
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime et Law*, 11(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Polanin, J.R. et Espelage, D.L. (2015). Using a Meta-Analytic Technique to Assess the Relationship between Treatment Intensity and Program Effects in a Cluster-Randomized Trial. *Journal of Behavioral Education*, 24(1), 13351. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9205-9>
- Rigby, K. (2017). School perspectives on bullying and preventative strategies: An exploratory study. *Australian Journal of Education*, 61(1), 24-39. <https://doi.org/10.1177/0004944116685622>

- Rigby, K., et Johnson, K. (2016). *The prevalence and effectiveness of anti-bullying strategies employed in Australian schools*. University of South Australia.
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., et Pingault, J. B. (2018). Quasi-experimental evidence on short-and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 144(12), 1229-1246. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000171>
- Troop, W.P. et Ladd, G.W. (2002). *Teacher's beliefs regarding peer victimization and their intervention practices*. Poster presented at the Conference on Human Development, Charlotte, NC.
- Troop-Gordon, W. et Ladd, G.W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M.M. et Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A. et Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental et Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181c828c8>
- Van der Zanden, P., Scholte, R. et Denessen, E. (2015). The effects of general interpersonal and bullying-specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International*, 36(5), 467-481. <https://doi.org/10.1177/0143034315592754>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M. et Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036110>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J.S. et Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>

Kelly Tremblay est actuellement psychoéducatrice dans une école primaire et secondaire dans le Centre de service scolaire du Lac-Abitibi et professionnelle de recherche. Titulaire d'une maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, elle s'intéresse particulièrement à la violence et l'intimidation en milieu scolaire, aux pratiques enseignantes et aux élèves ayant des difficultés de régulation émotionnelle et d'interactions sociales. [kelly.tremblay@uqat.ca](mailto:kelly.tremblay@uqat.ca)

MARIE-HÉLÈNE POULIN Ph.D. est professeure titulaire à l'École de psychoéducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, chercheuse à l'Institut universitaire en déficience intellectuelle et en autisme, cofondatrice du groupe de recherche pour les adolescents et les adultes autistes et psychoéducatrice de formation. Ses projets visent à mieux comprendre les facteurs permettant de soutenir la participation sociale des jeunes adultes autistes. [marie-helene.poulin2@uqat.ca](mailto:marie-helene.poulin2@uqat.ca)

FANNY-ALEXANDRA GUIMOND est professeure adjointe à l'École de psychologie de l'Université d'Ottawa. Elle est aussi psychologue clinicienne auprès d'enfants, d'adolescents et de familles. Ses travaux de recherche portent sur les effets des parents, des pairs et du milieu scolaire sur le développement de difficultés chez l'enfant. [fguimond@uottawa.ca](mailto:fguimond@uottawa.ca)

KELLY TREMBLAY is currently an educational psychologist in a primary and secondary school in the Centre de service scolaire du Lac-Abitibi and a research professional. With a master's in educational psychology from the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, she is particularly interested in violence and bullying in schools, in teaching practices, and in students with difficulties in emotional regulation and social interaction. [kelly.tremblay@uqat.ca](mailto:kelly.tremblay@uqat.ca)

MARIE-HÉLÈNE POULIN Ph.D. is full professor at the École de psychoéducation of the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, researcher at the Institut universitaire en déficience intellectuelle et en autisme, cofounder of the research group for autistic adolescents and adults, and educational psychologist by training. Her projects aim to better understand the factors that support social participation in young adults with autism. [marie-helene.poulin2@uqat.ca](mailto:marie-helene.poulin2@uqat.ca)

FANNY-ALEXANDRA GUIMOND is assistant professor at the École de psychologie of Ottawa University. She is also a clinical psychologist for children, adolescents, and families. Her research focuses on the effects of parents, peers, and the school environment on the development of difficulties in children. [fguimond@uottawa.ca](mailto:fguimond@uottawa.ca)