

**Faculté de psychologie et des sciences
de l'éducation**

Harcèlement entre élèves et vécu parental

Exploration du vécu parental en relations avec
le sentiment de compétence parentale et la
surprotection parentale

Auteur : Maxime Cornet
Promotrice : Bénédicte Mouton
Co-promoteur : Professeur Benoit Galand
Lecteurs : Noëmi Willemen, Professeur Jacques Marquet
Année académique 2021-2022
Master [120] en sciences de la famille et de la sexualité
Finalité spécialisée : Approche interdisciplinaire de la famille et du couple

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma famille qui m'a soutenu dans ce projet de reprise d'études. Mon épouse et mes enfants ont accepté une modification profonde de notre organisation familiale en matière de rythmes et d'absences.

Je souhaite remercier chaleureusement ma promotrice Madame Bénédicte Mouton qui dans une grande générosité a partagé avec moi ses connaissances. Elle m'a initié à la démarche scientifique et m'a apporté un grand soutien dans un climat rigoureux et bienveillant. Elle fut très inspirante tout au long de ce cheminement. Merci au Professeur Benoit Galand qui m'a fait l'honneur d'accepter la co-promotion de ce mémoire. Ses travaux sur la thématique du harcèlement entre élèves font de lui une référence en la matière. En validant les différentes étapes de ce travail, il a donné du crédit à ma démarche et a balisé mon parcours de réflexions cruciales.

Merci au Professeur Jacques Marquet d'avoir accepté d'endosser le rôle de lecteur au sein du jury. Il y a presque vingt ans déjà, j'ai eu l'occasion de recevoir son enseignement. Sa lecture des phénomènes sociaux est réellement inspirante dans ma pratique professionnelle. Je tiens à remercier également Madame Noemi Willemen qui en me faisant l'honneur d'intégrer ce jury de mémoire participe à sa richesse et à sa diversité.

Je remercie également mon entourage familial et amical qui n'a pas manqué de m'encourager tout au long de la réalisation de ce mémoire. Je souhaite remercier spécialement Nikolas et Pierre qui ont lu ce texte avec un œil critique et dans un réel souci d'amélioration. Merci à Christophe et Arnaud pour leur soutien permanent.

Merci aux participants qui ont répondu au questionnaire.

Enfin, je souhaite mettre à l'honneur le personnel de l'ESFA et particulièrement ses enseignants qui en l'incarnant érigent la pluridisciplinarité en principale qualité du master en sciences de la famille et de la sexualité.

Table des matières

1	INTRODUCTION	1
2	PARTIE THÉORIQUE	5
2.1	Premier chapitre : le harcèlement entre élèves	5
2.1.1	Introduction	5
2.1.2	Terminologie	6
2.1.3	Définition et caractéristiques	7
2.1.4	Formes de harcèlement	8
2.1.5	Les différents protagonistes	8
2.1.6	Prévalence	10
2.1.7	Conséquences	10
2.1.8	Déterminants	12
2.1.9	Conclusion	13
2.2	Deuxième chapitre : le vécu parental	14
2.2.1	Introduction	14
2.2.2	La transition primaire-secondaire	15
2.2.2.1	La communication enfant-parent	16
2.2.3	L'émergence d'un champ de recherche spécifique : la parentalité	18
2.2.4	Définition de la parentalité	19
2.2.5	Comportements parentaux et harcèlement entre élèves	22
2.2.5.1	Le processus de coping parental	23
2.2.5.2	La surprotection parentale	26
2.2.5.3	Les relations écoles-parents	31
2.2.6	Émotions parentales et harcèlement	32
2.2.7	Les cognitions parentales	35
2.2.7.1	Le sentiment de compétence parentale	36
2.2.8	Conclusion	39
2.3	Objectifs du mémoire	40
2.3.1	Question de départ	40
2.3.2	Conclusion de la revue de la littérature	40
2.3.3	Modélisation de la recherche	42
2.3.4	De la question de départ aux hypothèses.	43
2.3.4.1	Première hypothèse	44
2.3.4.2	Seconde hypothèse	44
2.3.4.3	Sous-hypothèses	45
3	PARTIE EMPIRIQUE	47
3.1	Méthode	47
3.1.1	Contexte de la recherche : une succession de crises mondiales	47
3.1.2	Population	48
3.1.3	Stratégie de recrutement	48
3.1.4	Neutralité du titre du questionnaire.	49
3.1.5	Paramétrage du questionnaire	50
3.1.6	Mesures	51
3.2	Résultats	54

3.2.1	Statistiques descriptives	55
3.2.2	Analyses préliminaires	58
3.2.3	Analyses principales	61
3.2.4	Conclusions	66
3.3	Discussion	69
3.3.1	Mise en perspectives des résultats	69
3.3.2	Implications théoriques	75
3.3.3	Implications pratiques	77
3.3.4	<i>Conclusions</i>	78
3.3.5	Limites	80
3.4	Bibliographie	81
3.5	Annexes	95
3.5.1	Annexe 1 : Messages diffusés lors des deux envois du questionnaire	95
3.5.2	Annexe 2 : Questionnaire diffusé par internet	96
3.5.3	Annexe 3 : Tableaux de médiation	105

1 INTRODUCTION

En Belgique, le harcèlement entre élèves est un phénomène étudié depuis les années 2000. De nombreuses recherches sur cette thématique ont permis d'enrichir considérablement les connaissances en la matière. Un référentiel théorique solide a été construit sur la base des travaux d'Olweus (1993) notamment. Ils ont permis de décrire les caractéristiques du harcèlement entre élèves, phénomène que Debarbieux (2006) intègre aux violences scolaires. Galand et ses collègues chercheurs ont abordé ce sujet depuis différents angles. Ils ont notamment étudié la définition du phénomène et sa prévalence, les profils des auteurs et des victimes ou la nécessité de la prévention. Les résultats de ces nombreux travaux scientifiques nous permettent d'appréhender le harcèlement entre élèves au départ de différentes postures. Nous pouvons en effet considérer la dynamique inhérente à ce phénomène inscrit dans une dimension groupale (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011) et qui met en relation de manière négative des auteurs, des victimes, des témoins et parfois des auteurs-victimes (Galand, 2021). Mais en dehors de toute considération manichéenne, un consensus partagé par de nombreux auteurs considère ce mode négatif de relations comme une source potentielle de souffrances individuelles (Gini & Pozzoli, 2013; Catheline, 2020; de Becker, 2019), mais aussi de tout un groupe (Malchair, 2016).

Ce constat est au centre d'enjeux qui secouent le monde de l'Enseignement. La Ministre en charge de l'Enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles met en place actuellement une nouvelle politique de lutte contre le harcèlement entre élèves. Mais peut-on lutter contre une manière, certes inadéquate, d'être en relations ? En dehors de ces éléments syntaxiques, nous pouvons estimer que la lutte est plutôt dirigée vers les conséquences du harcèlement.

Alors que les conséquences du harcèlement entre élèves ont été abondamment documentées en analysant l'impact que l'implication peut avoir sur les différents protagonistes, il existe proportionnellement très peu de travaux scientifiques qui traitent des vécus de parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre

élèves. Il s'agit précisément de l'axe que nous avons voulu développer dans cette recherche.

Certains auteurs se sont intéressés aux parents d'enfants impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves. Mais leur attention était bien souvent portée sur les seuls parents de victimes. Lereya, Samara & Wolke (2013) ont établi des liens entre les comportements parentaux et les vécus des enfants dans le contexte du harcèlement entre élèves. Harcourt, Green & Bowden (2015), après avoir analysé les émotions des parents d'enfants victimes de harcèlement entre élèves, recommandent de s'intéresser également aux autres parents. Ceux dont l'enfant est auteur, témoin ou encore auteur-victime. Harcourt et al. (2015) ont également décrit d'autres effets du harcèlement entre élèves sur les parents. Ils évoquent des répercussions somatiques telles que des troubles du sommeil, l'épuisement ou des problèmes de consommation excessive d'alcool. Enfin, ces auteurs affirment que les effets du harcèlement entre élèves peuvent impacter la famille de l'enfant impliqué et donc les parents.

La psychologue clinicienne Amira Karray (2020) utilise une formule évocatrice pour exprimer ce qu'elle perçoit du vécu du parent confronté au harcèlement entre élèves par l'implication de son enfant. Elle évoque une triple détresse du parent. Tout d'abord, elle identifie cette détresse comme une conséquence sur le parent de la douleur de l'enfant. Ensuite, l'auteure mentionne la sensation d'être un mauvais parent, incapable de protéger son enfant. Enfin, elle évoque « la réactivation de vécus infantiles des parents eux-mêmes » (Karray, 2020, P. 20).

Ce propos introduit parfaitement notre champ de recherche. Nous allons en effet nous intéresser au vécu du parent sous l'angle de la parentalité. Nous mobiliserons le cadre théorique des cognitions parentales et principalement la notion de sentiment de compétence parentale. Avec pour références les travaux de Bandura (1977) et plus récemment celui de Mouton & Roskam (2014), nous étudierons le sentiment de compétence des parents en lien avec l'implication de leur enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Nous aborderons donc ce phénomène d'une manière inédite en postulant que les parents d'enfants impliqués ont un sentiment de compétence plus faible que les parents d'enfants non impliqués.

Enfin, et toujours dans une perspective parentale, nous questionnerons la notion de surprotection parentale dans le contexte du harcèlement entre élèves. Ce champ de recherche est en pleine évolution. Une récente revue de la littérature (Venard, Pina Brito, Eeckhout, Zimmermann, & Van Petegem, 2021) jalonne théoriquement et conceptuellement la notion de surprotection parentale. Ces auteurs en apportant leur définition du phénomène illustrent le déséquilibre entre les attendus parentaux en matière de protection de l'enfant et les capacités développementale de ce dernier. Alors, à la lumière de ce que nous apprennent les quelques recherches qui ont questionné le vécu parental dans le contexte du harcèlement entre élèves, mais également en considérant le socle théorique de la surprotection parentale, nous faisons l'hypothèse que les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves auront tendance à le surprotéger.

Après avoir brièvement défini le contexte de notre recherche et avoir énoncé nos hypothèses, nous allons préciser les étapes principales de notre démarche de recherche.

Une fois le cadre théorique circonscrit (première partie du mémoire), nous avons réalisé un questionnaire que nous avons adressé à des parents de 6e primaire, de 1re secondaire et de 2e secondaire. Il s'agissait en effet d'inscrire notre étude dans le contexte temporel de la transition scolaire qui entoure le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Même si cela n'est pas vraiment marqué, statistiquement c'est à cette période que la prévalence du harcèlement entre élèves semble la plus forte (Galand 2021).

Nous avons analysé nos résultats en cherchant à comparer le groupe des parents d'enfants impliqués à celui qui regroupait les parents d'enfants non impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves. La seconde partie de ce mémoire traduit notre démarche empirique. Enfin, durant la troisième et dernière partie nous discuterons nos résultats en les mettant en perspectives de nos référentiels théoriques afin de rendre compte des enseignements que nous avons retirés de cette recherche.

2 PARTIE THÉORIQUE

2.1 Premier chapitre : le harcèlement entre élèves

2.1.1 Introduction

Bien que le harcèlement entre élèves est étudié scientifiquement dans certains pays depuis les années 70 et qu'il ait probablement toujours existé, l'étude de ce phénomène a réellement débuté en Belgique dans les années 2000 (Galand, 2021). Mais c'est durant les années 2010 que ce sujet a progressivement pris place dans le débat médiatique.

Le harcèlement entre élèves est un phénomène complexe (Espelage & Swearer, 2011; Quartier & Bellon 2020) qui se situe à l'intersection de nombreux champs de recherche. Il peut être étudié au départ de différentes postures scientifiques, et ce en utilisant de nombreuses grilles de lecture. L'abondante littérature scientifique qui traite de ce sujet est principalement composée de deux sources de textes. La première concerne des productions d'experts cliniciens qui abordent le phénomène depuis leurs analyses des vécus de leurs patients. La seconde émane des travaux visant à appréhender les différents aspects du harcèlement entre élèves au départ de recherches scientifiques (socialisation, typologie, profils...). Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de considérer le harcèlement entre élèves dans une perspective parentale. Cet événement qui peut survenir dans la vie d'un enfant peut avoir des effets négatifs sur ce dernier. Mais il peut également entraîner des répercussions sur les parents.

Cette thématique est fortement liée à la question de la sécurité des enfants à l'école et plus globalement au « devoir de protection » des parents à l'égard de leur enfant. Nous pourrions également questionner la délégation de cette responsabilité aux adultes des établissements scolaires. Mais si cette dernière question ne fait pas l'objet de cette recherche, elle apparaît néanmoins en filigrane à différents endroits de ce texte.

Ce présent chapitre aborde la définition du harcèlement entre élèves ainsi que certains concepts qui y sont liés. Il s'agit donc de proposer des repères théoriques solides et actuels afin de préciser ce dont il est question lorsqu'on évoque l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Un risque de confusion existe entre le harcèlement entre élèves et le conflit (Galand, 2021). De plus, une récente appropriation médiatique de cette thématique a probablement participé à véhiculer de nombreuses idées reçues à ce sujet (Galand, 2021). Il convient donc d'en préciser les aspects terminologiques et sa définition.

2.1.2 Terminologie

La revue de la littérature a permis de consulter de nombreux textes rédigés en Anglais et en Français. La lecture de ces derniers a permis d'identifier différentes terminologies utilisées afin de nommer le phénomène du harcèlement entre élèves dans le contexte scolaire. Parmi elles, 4 sont principalement utilisées:

- Harcèlement en milieu scolaire. L'usage de cette terminologie nécessiterait de définir le milieu scolaire. En outre, il ne permet pas de spécifier le phénomène dont il est question. Il pourrait s'agir par exemple du harcèlement des professeurs par les élèves ou des élèves par les professeurs.
- Harcèlement à l'école. Cela peut avoir tendance à exclure ce qui n'est pas à l'école et donc l'implication d'acteurs externes. En outre, cette terminologie tend à faire porter par l'école la « responsabilité » du harcèlement.
- Harcèlement entre pairs : la notion de pairs peut parfois laisser penser à une forme d'égalité¹, ce qui s'oppose au déséquilibre caractéristique du phénomène.
- Harcèlement entre élèves.

Il sera fait usage de cette dernière terminologie dans ce travail car elle est jugée précise et en adéquation avec le propos développé dans cette recherche.

¹ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/pair> consulté le 1 avril 2021. L'analyse étymologique du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales révèle l'importance de la notion d'égalité dans le terme « pair ».

2.1.3 Définition et caractéristiques

Dans son texte de référence, Olweus (1993) précise "qu'un élève est victime de violence ou de victimisation lorsqu'il est exposé, de manière répétée et à long terme, à des actions négatives de la part de l'un ou de plusieurs autres élèves" (Olweus, 1993, p20). Cet ouvrage définit les trois caractéristiques consensuellement constitutives du harcèlement entre élèves :

- l'intentionnalité,
- la répétition,
- le déséquilibre de force entre la victime et l'auteur.

En intégrant ces trois caractéristiques, Galand, Hospel & Baudouin (2014) proposent de définir le harcèlement entre élèves comme: « des actes négatifs délibérés et répétés, à l'égard d'une personne qui ne voit pas comment y mettre fin » (Galand, Hopsel & Baudouin, 2014, p3).

Alors qu'Olweus (1993) énonce les critères qui permettent de préciser quand un élève est en situation de harcèlement, Galand et al., (2014), sur base de ces critères définissent clairement le harcèlement entre élèves. Dans ce mémoire, cette dernière approche constitue la référence théorique en la matière.

La notion d'intentionnalité met en évidence le caractère volontaire et non accidentel des faits de harcèlement entre élèves. Il est utile de préciser que l'intention de nuire n'est pas systématique, c'est le comportement produit qui est intentionnel (Galand et al., 2014).

Le caractère répétitif souligne l'inscription dans le temps du phénomène. Il ne s'agit pas d'un fait unique isolé.

La notion de déséquilibre illustre l'impossibilité pour la victime de fuir ou de lutter efficacement pour se soustraire à cette dynamique de harcèlement. Il s'agit donc d'un déséquilibre de pouvoir.

Le harcèlement entre élèves relève donc moins de certains comportements inopportuns que d'une forme de relation à l'autre négative, déséquilibrée et inscrite dans la durée (Galand, 2021).

2.1.4 Formes de harcèlement

Le harcèlement entre élèves peut être étudié, comme le propose Debarbieux (2006) dans le cadre des violences scolaires. De son point de vue, le psychiatre de Becker (2019) propose d'appréhender le phénomène du harcèlement scolaire dans le champ de la maltraitance infantile. Galand (2021) partage cette position en reconnaissant l'évidente proximité du harcèlement entre élèves avec les situations de maltraitances ou d'abus. Au sein des violences scolaires, le harcèlement entre élèves peut-être appréhendé au départ des violences subies, des violences agies ou des violences perçues (Janosz, Pascal & Galand, 2012).

De nombreux auteurs (Berger, 2007 ; Galand et al., 2014) ont précisé les différentes expressions de ce type de violence scolaire. Le harcèlement peut prendre la forme de violences physiques (coups, jets de projectiles), verbales (insultes, moqueries), ou relationnelles (ostracisme, isolement). Le harcèlement entre élèves peut également s'opérer en agissant sur les biens de la victime (dégradation, vol).

Une autre distinction peut être réalisée en considérant deux modalités d'expression du phénomène : en face à face ou bien sur internet (cyberharcèlement). Lorsque nous évoquons le harcèlement entre élèves dans ce mémoire, nous ne réalisons pas de distinction entre le harcèlement en face à face et le cyberharcèlement. En effet, selon Galand (2021), il convient de considérer le cyberharcèlement comme une extension du harcèlement en face à face. Les deux modalités partagent des prédictors identiques, des conséquences semblables et semblent s'inscrire dans la même dynamique relationnelle.

2.1.5 Les différents protagonistes

Comme le suggère Galand (2021), il ne s'agit pas d'appréhender le harcèlement entre élèves comme un conflit entre deux élèves. En effet, à la notion de déséquilibre déjà évoquée, s'ajoute une dimension importante aux trois caractéristiques décrites ci-dessus : le contexte groupal. Le harcèlement entre élèves est un phénomène dynamique qui

implique différents protagonistes. Il est d'usage de les répartir en trois profils : auteur, victime, témoin. Néanmoins, comme cela sera précisé ci-dessous, un quatrième profil a été établi.

L'auteur, parfois nommé harceleur ou intimidateur, initie le comportement de harcèlement à l'égard d'une victime. Certains chercheurs motivent le développement de comportements de harcèlement par un déficit de compétences sociales (Crick & Dodge, 1994). D'autres à l'inverse estiment que les harceleurs possèdent de bonnes compétences sociales et qu'ils les utilisent dans un but stratégique (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Plus récemment, Tolmatcheff, Galand & Roskam (2018) font état d'une certaine hétérogénéité parmi les harceleurs.

Les victimes ou « cibles » (Quartier & Bellon, 2020) peuvent faire l'objet de harcèlement entre élèves durant un court épisode ou bien de manière chronique (Tolmatcheff, Hénoumont, Klée & Galand, 2019). Ces élèves sont maltraités intentionnellement, de manière répétée et sans savoir comment mettre fin à cette situation (Eisenberg & Aalsma, 2005).

Certains chercheurs s'intéressent aux rôles joués par les témoins. Kubiszewski (2018) identifie trois types de témoins. Les témoins-spectateurs qui assistent sans agir directement. L'auteure identifie également les témoins-assistants. Ceux-ci renforcent le rôle de l'auteur (en riant, en partageant sur les réseaux sociaux). Enfin, elle constate que certains témoins apportent leur soutien à la victime.

Kubiszewski, Fontaine, Chasseigne, & Rusch (2014) identifient un quatrième profil. Il s'agit d'élèves qui sont à la fois auteurs et victimes. Ces élèves cumulent des caractéristiques rencontrées chez les auteurs, mais également chez les victimes (Galand, 2021) ce qui les rend particulièrement vulnérables.

Il faut donc considérer ce phénomène dans son contexte groupal qui révèle des enjeux de réputations et de hiérarchisation des relations (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011).

2.1.6 Prévalence

D'après Galand (2021), ce phénomène affecte une proportion considérable d'élèves. Il convient de préciser dès à présent que chaque situation de harcèlement entre élèves qui concerne un enfant impacte potentiellement ses parents.

Selon Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek (2010) et Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions (2014) ; 10 à 30 % des enfants seraient concernés par le harcèlement entre élèves. Les données de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (Inchey et al., 2020) réalisée en 2018, révèlent que : parmi les 11-15 ans, environ 5 % des élèves français, 7 % des élèves suisses, 9 % des élèves belges francophones et 15 % des élèves canadiens déclarent avoir été harcelés au moins deux ou trois fois au cours des derniers mois.

De plus, il convient d'inclure les enfants impliqués en qualité de témoin. Fort logiquement, certains auteurs évoquent une grande prévalence à être témoin de harcèlement entre élèves (Janosz et al., 2012).

2.1.7 Conséquences

Il existe de nombreux textes qui précisent les conséquences du harcèlement entre élèves. Cette question est clivante, certains auteurs minimisent les conséquences en estimant qu'il s'agit d'un apprentissage et d'autres à l'inverse les dramatisent.

Ce chapitre traite des conséquences du harcèlement entre élèves et est inspiré du travail de synthèse proposé sur cette question par Galand (2021). Comme cet auteur le suggère, il est intéressant d'analyser les études scientifiques qui s'appuient sur un design de recherche longitudinal afin d'identifier si certaines variables sont bien des conséquences du harcèlement entre élèves.

Conséquences sur les victimes

Après avoir analysé de nombreuses études longitudinales, Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch (2010) identifient un risque accru de problèmes internalisés tels que la dépression et l'anxiété. Ttofi, Farrington, Friedrich Lösel & Loeber (2011) vont encore un pas plus loin en affirmant qu'avoir été victime de harcèlement entre élèves dans l'enfance représente un facteur de risque de dépression ultérieure. Ttofi et ses collègues ont analysé 28 études longitudinales et ont contrôlé jusqu'à vingt autres facteurs de risque présent dans l'enfance. Ils avancent qu'être victime de harcèlement entre élèves dans l'enfance est un facteur de risque unique et majeur de souffrir d'une dépression dans le futur. Les études que ces auteurs ont analysées proposaient un suivi moyen des sujets de plus de 6 ans avec un maximum de 36 ans. Geoffroy, Boivin, Arseneault, Turecki, Vitaro, Brendgen, ... & Côté (2016) évoquent eux un risque accru d'idées suicidaires et de tentatives de suicide. Gini et Pozzoli (2013) évoquent une augmentation des problèmes psychosomatiques. Catheline (2020) partage ce constat et établit un lien entre le stress provoqué par le harcèlement entre élèves sur la victime et des maux de ventre, des maux de tête, des insomnies, des vomissements, des troubles alimentaires. Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly, & Scott (2017) font état d'une augmentation des comportements d'automutilation. Néanmoins, il convient de préciser que l'intensité des symptômes internalisés diminue avec le temps (Schoeler, Duncan, Cecil, Ploubidis & Pingault, 2018).

Conséquences sur les auteurs

Concernant les auteurs, il s'agit plutôt de conséquences qui s'expriment par des comportements externalisés. Ttofi et ses collègues font état d'un risque plus important de commettre des délits, de réaliser des vols, de consommer de la drogue (Ttofi et al., 2011 ; Ttofi et al., 2012 ; Ttofi et al., 2016).

Conséquences sur les auteurs/victimes

Ce profil semble cumuler les conséquences négatives recensées chez les victimes et chez les auteurs (Stassen Berger, 2007 ; Galand, 2021). Cela peut représenter une grande vulnérabilité et justifier une attention particulière envers ces élèves.

Conséquences sur les témoins

Les élèves peuvent être témoins d'une situation de harcèlement entre élèves par l'observation directe ou par l'intermédiaire de faits qui leur sont relatés par d'autres (Janosz et al., 2012). Ces auteurs identifient des conséquences négatives liées à leur exposition en qualité de témoins de faits de harcèlement entre élèves. Ils énoncent le risque de souffrance émotionnelle. Ils évoquent également une perception négative de l'école et un risque de désengagement scolaire. Enfin, ils identifient aussi le risque pour les témoins de présenter des problèmes externalisés.

2.1.8 Déterminants

Qui devient auteur et pourquoi ? Comment se fait-il qu'un élève devienne une cible et pourquoi ? La question de la causalité est particulièrement complexe (Galand, 2021). De nombreux auteurs ont cherché à identifier des facteurs de risque. La grande majorité de ces travaux concernent les auteurs et les victimes de harcèlement entre élèves. En outre, en matière de victimisation, il est parfois difficile de distinguer ce qui relève de la cause ou bien de la conséquence (Galand, 2021).

Néanmoins, la recherche a permis d'identifier des facteurs de risque. Lereya et al. (2013) se sont intéressés aux pratiques parentales dans le contexte du harcèlement entre élèves. Ces auteurs ont analysé 70 études présentant un design de recherche majoritairement transversal. Ces chercheurs lient certaines pratiques au statut d'auteur, mais également à celui de victime de harcèlement entre élèves. Ils établissent que les parents qui négligent leur enfant ou qui lui manifestent peu d'attention lui font courir le risque d'être auteur ou victime de harcèlement entre élèves. De plus, Lereya et ses collègues nous apprennent qu'un mode d'autorité parentale inconsistant peut également représenter un facteur de risque, et ce pour les deux types d'implications (auteur et victime). En ce qui concerne les auteurs de harcèlement entre élèves, Galand (2021) énonce comme facteurs de risque : la présence chez l'enfant de comportements violents et d'opposition ainsi que de transgressions.

Concernant spécifiquement les victimes, de nombreuses théories sont avancées. Certains auteurs cherchent à identifier des facteurs de risque de victimisation en considérant les problèmes internalisés (Cook et al., 2010). D'autres (Galand & Hospel,

2013) ont investigué le soutien social (pairs, parents, enseignants) perçu par les victimes. Kljakovic & Hunt (2016) se sont intéressées à la notion d'isolement social. Au terme de leur méta analyse, ces chercheuses avancent que l'isolement social peut-être, dans une faible mesure, considéré comme un facteur de risque de victimisation.

Enfin, dans le cadre de ce mémoire un résultat de recherche est particulièrement intéressant. En effet, Lereya et al., (2013) établissent que la surprotection parentale favorise la victimisation. Cet aspect sera traité dans le deuxième chapitre de cette partie théorique.

2.1.9 Conclusion

Après avoir défini le harcèlement entre élèves et avoir précisé ses caractéristiques, nous avons abordé ses conséquences sur les différents protagonistes impliqués. Nous savons également que ce phénomène est assez répandu et qu'il peut être perçu comme un mode relationnel négatif dans lequel interviennent des enjeux de réputation et de hiérarchisation des relations.

Les scientifiques se sont abondamment préoccupés du sort des différents protagonistes et il convient d'admettre que les conséquences peuvent s'inscrire sur un continuum assez étendu. Cette hétérogénéité est comparable à celle qui peut caractériser les protagonistes impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves. Enfin, et cela est une considération personnelle, à côté de la souffrance des élèves impliqués, nous pouvons considérer la souffrance d'un groupe, d'une classe, d'une école et peut-être même de toute une communauté éducative telle que définie par Asdih, Larivée, Pithon, & Kalubi (2008). Il ne revient donc pas aux seuls établissements scolaires la charge de lutter contre les conséquences de ce phénomène.

Dans cette perspective systémique, dans laquelle nous pourrions considérer que ce phénomène concerne chacun des membres d'une communauté scolaire, nous avons choisi de nous intéresser dans le deuxième chapitre de cette première partie du mémoire, aux vécus des parents.

Nous tenterons d'appréhender cela au départ d'un référentiel théorique largement inspiré de la psychologie de la parentalité qui va être développé dans le chapitre suivant.

2.2 Deuxième chapitre : le vécu parental

2.2.1 Introduction

Ce chapitre aborde le vécu parental au départ de la notion de parentalité. Il traite également de certains concepts connexes qu'il convient de préciser, car ils sont mobilisés à des degrés divers dans ce travail de recherche.

Le harcèlement entre élèves est un phénomène qui est souvent appréhendé au départ de l'élève. Il peut également être questionné depuis les postures des professionnels de l'enseignement. En choisissant de travailler au départ des parents et de les considérer dans leur fonction de protection, il est intéressant de faire état de ce que nous apprend la littérature sur les vécus des parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Le vécu parental est abordé au départ de la notion de parentalité. Cette dernière est abondamment étudiée en psychologie, mais elle occupe également une place centrale dans différentes disciplines (Sellenet, 2007).

Dans le cadre de ce mémoire, la parentalité sera définie au départ d'un socle de références psychologiques tout en intégrant la richesse des réflexions de certains auteurs émanant d'autres disciplines. Cette vision multidisciplinaire de la parentalité apportera un éclairage sur différents enjeux contextuels et permettra ensuite de focaliser l'attention sur le sentiment de compétence parentale.

Le vécu parental est très peu présent dans la littérature scientifique relative au harcèlement entre élèves. Si l'on considère le sentiment de compétence des parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves et ce indépendamment de sa posture (auteur, victime, témoins, auteur-victime) alors nous sommes confrontés à un vide en la matière. De plus, comme cela a été précisé ci-dessus, il existe une forte probabilité qu'un élève soit confronté à une situation de harcèlement entre élèves durant sa scolarité. Fort heureusement, chaque élève confronté ne sera pas impacté gravement. Néanmoins, un risque de difficulté majeure est bien présent. Sur base de ces constats, la question du vécu parental semble judicieuse.

Après avoir défini le harcèlement entre élèves et précisé notre intérêt pour le vécu des parents d'enfants impliqués dans des situations de harcèlement entre élèves, il convient de définir la tranche d'âge de ces enfants.

2.2.2 La transition primaire-secondaire

La question de la prévalence du harcèlement entre élèves dans certaines catégories d'âges fait débat. Dans son récent ouvrage, Galand (2021) met en évidence la présence du phénomène dans toutes les catégories d'âges. L'auteur suggère néanmoins que la période de transition primaire-secondaire puisse, dans certains cas, être liée à une légère augmentation du phénomène.

Quelles sont les répercussions de cette transition sur le vécu des parents ?

D'après Poncelet & Born (2008), la charnière primaire-secondaire est vécue par l'enfant comme une rupture qui se manifeste à deux niveaux : organisationnel et social.

Dans son ouvrage, Jacques (2015) identifie trois sources principales de transitions scolaires. La première concerne les paliers qui jalonnent le parcours des élèves. Ces paliers représentent des passages liés à l'âge (entrée à l'école maternelle, maternel-primaire, primaire-secondaire...). L'auteure identifie ensuite les transitions d'orientation. À cette étape, il revient à l'élève et à ses parents de choisir une filière. Enfin, cette chercheuse évoque les transitions consécutives à certains aléas qui imposent de modifier la trajectoire de l'élève (échec, manque de place, niveau scolaire insuffisant...). Dans ce mémoire, la notion de transition est abordée au départ de la première source identifiée par Jacques. Il s'agit plus précisément de la transition primaire-secondaire.

La littérature scientifique qui traite de ce sujet aborde principalement la question sous l'angle des effets de la transition sur l'élève. Certains auteurs (Poncelet & Born, 2008) questionnent les représentations parentales. Ils cherchent bien souvent à comprendre comment les parents peuvent trouver une place dans le soutien de l'élève concerné par cette transition.

Cette étape transitionnelle est caractérisée par l'imbrication de deux bouleversements (Delalande, 2015). Cette auteure mentionne les changements institutionnels liés au passage de l'école primaire à l'école secondaire. Il s'agit notamment de changements organisationnels et du changement de statut de l'élève. L'auteure identifie également la coïncidence de ces changements avec ceux liés à la puberté et à la préadolescence. Delalande (2015) s'intéresse également à la définition du terme « transition ». Elle évoque un état intermédiaire, un passage lent, une transformation progressive.

Cette période de transition semble coïncider modérément avec une certaine concentration statistique du phénomène de harcèlement entre élèves (Galand, 2021).

De plus, elle est décrite comme une rupture (Poncelet & Born, 2008) qui demande des adaptations organisationnelles et sociales à l'enfant. Si l'on ajoute à cela l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves nous pouvons considérer le défi que cette période peut représenter pour les parents.

La transition est un donc défi pour l'élève et pour ses parents. Le harcèlement entre élèves vient encore complexifier cette période et il est intéressant de chercher à comprendre ce qui se joue au niveau de la communication entre l'enfant et ses parents.

2.2.2.1 La communication enfant-parent

Certains auteurs avancent que le harcèlement entre élèves est un phénomène peu visible pour les adultes (Mishna, Pepler & Wiener, 2006). Ces auteurs évoquent également en conséquence la surprise des adultes et des parents au moment de la découverte de l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Galand (2021) évoque trois raisons pour expliquer le déficit de détection. Premièrement, l'auteur mentionne une tendance du personnel à prêter plus d'attention aux événements démonstratifs (bagarres, menaces physiques). En parallèle, les actions plus discrètes même si elles sont répétées seront moins détectées. La seconde raison évoquée par Galand est plutôt enracinée dans la géographie des espaces scolaires. En effet, les lieux les plus propices aux manifestations du harcèlement entre élèves seraient caractérisés par des endroits où le contrôle des adultes et la surveillance seraient moindres (toilette, cour de

récréation, vestiaires...). Enfin, la troisième raison concerne la difficulté pour les élèves de se confier sur ce sujet aux adultes. Cela est expliqué par la peur de représailles, le manque de confiance dans les actions des adultes et la crainte que cela n'alimente la situation.

Durant la période de transition primaire-secondaire, un autre élément peut également expliquer le manque de visibilité du phénomène. En interrogeant les informations que les adolescents communiquent à leurs parents, Baudat, Van Petegem & Zimmermann (2018) proposent dans leur revue de la littérature quelques éléments explicatifs très intéressants. Ces auteurs évoquent le détachement des adolescents de leur famille afin de privilégier les relations à leurs pairs. Ces chercheurs constatent également que certaines activités des adolescents se déroulent en dehors du contrôle direct des parents. On peut considérer que la fréquentation scolaire fait partie de ces activités. Les informations transmises aux parents et relatives à ces activités dépendront directement de ce que les enfants veulent bien transmettre. Toujours selon Baudat et al., lorsque l'enfant divulgue librement des informations le concernant à ses parents, ceux-ci sont plus à même de les protéger. Néanmoins, les informations relatives aux relations que les adolescents entretiennent sont souvent gardées secrètes par ceux-ci. Elles ne sont pas divulguées au parent pour quatre raisons : se protéger de jugements et de critiques, protéger la relation avec les parents, le respect des normes sociales qui sous-entendent qu'on ne parle pas de cela avec les parents, parce que les adolescents ne se sentent pas soutenus par leur parent. Les adolescents gèrent donc la divulgation aux parents de certaines informations.

Cela est intéressant, car de nombreux experts affirment que l'enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves doit en parler à ses parents (Limber, 2011). Le rôle protecteur tenu par le parent est également souligné. De plus, un constat semblant faire consensus au sein de la communauté scientifique établit que plus le harcèlement entre élèves est détecté tôt et plus les conséquences négatives sur les protagonistes seront limitées (Catheline, 2020, Galand, 2021).

La difficulté de détection d'un phénomène dont on peut penser qu'il laissera moins de traces s'il est rapidement détecté illustre bien la complexité des interventions. Si cela

semble laborieux pour les professionnels (Senden & Galand, 2021); Quartier & Bellon, 2020), la découverte de l'implication, les conséquences émotionnelles et la rétention d'informations à leur égard sont autant de raisons qui motivent à s'intéresser aux parents.

2.2.3 L'émergence d'un champ de recherche spécifique : la parentalité

L'étude de la parentalité a débuté dans le contexte de l'après-guerre (1940-1945). Roskam, Galdiolo, Meunier & Stiévenart (2015) identifient notamment l'émergence des droits de l'enfant comme un autre élément qui a favorisé l'étude de la parentalité. En effet, dès 1959, dans la Déclaration des droits de l'enfant² il est notamment fait mention de la nécessité de protéger spécifiquement l'enfant contre toutes formes de discriminations et de négligences. Ce même texte mobilise la notion d'intérêt supérieur de l'enfant. L'enfant est donc progressivement perçu comme un sujet de droit. Même si ce n'est pas l'objet de cette recherche, il est intéressant de considérer dès à présent la question du lien entre les droits des enfants et les devoirs des parents.

Ce mémoire aborde la parentalité au départ d'un référentiel théorique émanant principalement de la psychologie de la parentalité. Néanmoins, considérer le contexte légal dans lequel s'exerce la parentalité peut éclairer les liens entre les attendus sociétaux et les comportements parentaux (Venard et al., 2021).

Certains sociologues se sont également intéressés à cette thématique. Dans un article qui retrace l'origine du concept de parentalité, Neyrand (2015) propose une lecture plus politique de la parentalité. Ce sociologue, après avoir constaté comment les médias ont traité ce sujet, met en évidence la dimension politique de la parentalité. Cet auteur estime qu'en légitimant politiquement l'intérêt supérieur de l'enfant, le politique fait porter le poids de l'éducation des enfants sur les parents. Les attendus en matière d'éducation introduisent les notions de soutien à la parentalité, mais également de contrôle politique et social des parents dans l'exercice de la parentalité.

² <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>

2.2.4 Définition de la parentalité

Houzel & Dayan (1999) intègrent trois dimensions dans leur proposition de définition de la parentalité : l'exercice, la pratique et l'expérience. Sellenet (2007) met l'accent sur la dimension contextuelle de la parentalité et de ce qui peut la faire évoluer positivement ou négativement. Mellier & Gratton (2015) proposent une lecture plus dynamique de la parentalité. Ils évoquent un processus de construction de la parentalité animé par des mouvements personnels, mais également par une dimension plus sociétale qui intègre des éléments contextuels : juridiques, économiques et sociaux.

D'un terme fourre-tout, la parentalité est devenue une notion polysémique (Mellier & Gratton, 2015). Il est donc nécessaire de préciser le cadre théorique mobilisé dans ce mémoire.

En intégrant notamment les résultats des travaux évoqués ci-dessus et en prenant en considération les recommandations du conseil de l'Europe³, une approche consensuelle de la parentalité propose une articulation autour de trois axes principaux (Mouton, 2020) :

- les comportements parentaux,
- les cognitions parentales,
- les émotions parentales.

Le cadre théorique retenu dans ce travail se réfère à cette articulation et considère ces trois axes dans leurs interactions.

En effet, ces trois dimensions s'inscrivent dans un processus dynamique. Roskam et al., (2015) mettent en évidence les liens entre les cognitions parentales et les comportements parentaux. Ces chercheurs établissent le lien entre le sens donné par le parent à certaines expériences vécues et les comportements parentaux. Bandura (1977) identifiait déjà le lien entre les expériences et le sentiment de compétence.

³ http://eurocef.eu/wp-content/uploads/2017/02/recommandations_parentalite_positive.pdf

Les comportements parentaux : de la création de typologies à l'intégration multidimensionnelle des relations parent-enfant.

Les parents mettent en place des actions dans l'espoir d'obtenir un résultat sur l'enfant. Chaque parent agit spécifiquement. Comme cela a été mentionné dans le paragraphe précédent, les actions menées par les parents sont en lien avec les expériences vécues, mais également comme cela est explicité ci-après, avec les cognitions parentales. Dans leur ouvrage, Roskam et al. (2015) proposent une description chronologique de l'évolution de l'étude des comportements parentaux. Ces auteurs nous apprennent que depuis la fin des années 50, des scientifiques se sont intéressés aux comportements parentaux.

Baldwin (1948) a proposé une typologie afin de tenter de comprendre le fonctionnement des familles. Baumrind (1971) propose d'intégrer les dimensions de soutien et de contrôle dans une typologie comportant quatre styles parentaux. Le style autoritaire autocratique est caractérisé par un contrôle élevé et un soutien faible. Le style autoritaire démocratique présente un niveau de contrôle et de soutien élevé. Dans le style permissif, on retrouve un contrôle faible et un soutien élevé. Enfin, le style indifférent-distant est caractérisé par un faible contrôle et un faible soutien. Il s'agit donc de considérer les dimensions et non plus uniquement les styles parentaux.

Deux grandes dimensions sont principalement considérées : le soutien parental et le contrôle parental (Roskam & Schelstraete, 2007).

Dans les années 1980-1990, les typologies proposant des styles parentaux ont été mises en parallèle avec le développement de l'enfant. Il s'agissait de chercher à établir des relations de causalité entre le style parental et le développement de l'enfant. Cela a entraîné une catégorisation opposant les « bons » et les « mauvais » parents. Roskam et al. (2015) mentionnent que Bell dès 1968 propose une lecture qui considère le tempérament de l'enfant. Cette lecture critique des typologies intégrera l'aspect bidirectionnel des relations parent-enfant dans l'analyse des comportements parentaux. Chercher à comprendre les liens entre les comportements parentaux et le développement de l'enfant peut donc se faire au départ de différentes postures.

D'après Sameroff (2009), le modèle transactionnel permet de considérer le développement de l'enfant comme le résultat de ses interactions avec les personnes qui prennent soin de lui. Ce modèle considère notamment les influences de l'enfant sur le parent, mais également celles du parent sur l'enfant.

Mouton (2020) précise que de nombreux travaux ont poursuivi l'objectif de comprendre les effets des comportements parentaux sur l'enfant. L'auteure fait état d'un consensus présent dans ce domaine. En effet, il semble que lorsque la dimension de contrôle négatif est élevée, cela entraîne des comportements difficiles chez l'enfant. Néanmoins, la dimension de contrôle favorise à court terme les comportements souhaités et au contraire réduit les comportements indésirables (Roskam et al., 2015). Lorsque la dimension de soutien est nettement marquée dans le comportement parental, cela a tendance à favoriser la qualité des relations sociales.

Afin de comprendre les raisons pour lesquelles les dimensions de contrôle et de soutien varient chez un parent, il convient de considérer des variables interindividuelles, mais également des variables intra-individuelles (Roskam et al., 2015). Les premières rassemblent le genre de l'enfant, son âge, le niveau d'éducation du parent, le nombre d'enfant(s), le rôle de mère et celui de père. L'étude des variations intra-individuelles peut quant à elle permettre de comprendre ce qui motive les différences de comportements d'un même parent au sein d'une famille. Cela introduit la notion de singularité de la relation parent-enfant.

Les styles parentaux, les dimensions, mais également le modèle transactionnel rendent compte de la complexité des effets de la parentalité sur le développement de l'enfant.

Dans la littérature, une autre notion apporte un éclairage sur cette question. Il s'agit du concept de *goodness-of-fit*. Il repose sur une théorie qui considère que lorsque l'environnement est en accord avec le tempérament de l'enfant, ce dernier se développe de manière optimale (Hipson & Séguin., 2017).

Après avoir été tenté de catégoriser les parents dans une opposition peu nuancée et avoir cherché à classer les comportements des parents, la notion d'environnement semble

proposer une alternative intéressante lorsqu'il s'agit d'étudier la parentalité en lien avec le développement de l'enfant. Comme l'évoquent Roskam et al. (2015) cette approche déculpabilise les parents tout en ne minimisant pas leur rôle. Les travaux des chercheurs mentionnés dans ce chapitre imposent de considérer l'environnement lorsque l'on évoque la parentalité sous l'angle du rapport entre les comportements parentaux et le développement de l'enfant. Dans le contexte de l'analyse des relations éducatives, lorsque l'on s'intéresse au parent, l'environnement concerne notamment : les aspects socioéconomiques, la composition de la famille, le support coparental, le soutien social et l'équilibre entre la vie de famille et la vie professionnelle (Roskam et al., 2015).

2.2.5 Comportements parentaux et harcèlement entre élèves

Ce sous-chapitre aborde les comportements des parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Après avoir analysé 70 études scientifiques, Leroya et al. (2013) ont démontré que le comportement des parents était lié à l'expérience de leur enfant en matière de harcèlement entre élèves. Erath , Pettit, & Troop-Gordon (2021) proposent de distinguer les réponses parentales directes des réponses parentales indirectes. Ils privilégient d'ailleurs les secondes. Ces auteurs soulignent également l'impact émotionnel sur les réponses parentales.

Erath et al. (2021) développent la notion de soutien compensatoire parental. Ces auteurs précisent que ce dernier est traduit en actions qui n'ont pas pour objet de mettre un terme au harcèlement entre élèves, mais bien de permettre une forme de résilience de l'enfant. Les actions du parent peuvent, toujours d'après ces auteurs, se répartir dans trois axes. Tout d'abord, le soutien compensatoire psychologique. Il s'agit là de favoriser une auto-évaluation positive de la part de l'enfant. Cela concerne donc le renforcement de l'estime de soi de l'enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Cela peut se traduire concrètement par des comportements parentaux qui cherchent à rejoindre l'enfant dans ses centres d'intérêt, ou de lui exprimer l'importance qu'il revêt pour les autres. Le second axe concerne le soutien compensatoire social. Dans cette forme de soutien, les comportements parentaux visent à favoriser l'intégration de l'enfant dans d'autres groupes que celui qui le confronte au harcèlement entre élèves. Cela se réalise

dans le but d'intégrer l'enfant dans des interactions sociales positives. Celles-ci pourraient donc offrir une alternative rassurante à l'enfant et, par un effet rétroactif, influencer positivement son estime de soi. Enfin, le troisième axe proposé par Erath et al. (2021) concerne le soutien compensatoire dans le domaine de l'activité. Là, il s'agit de proposer des activités qui sont source de plaisir pour l'enfant. Pour ce faire, les comportements parentaux auront pour objectif de faciliter la réalisation de ces activités.

Enfin, il est intéressant d'interroger la notion de causalité lorsqu'on s'intéresse aux comportements parentaux. En effet, comme cela a été évoqué ci-dessus, les comportements d'un parent peuvent être considérés comme une réponse à l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Néanmoins, Lereya et al (2013) estiment que certains comportements parentaux seraient prédictifs d'une victimisation. Ceci doit être abordé avec prudence, et ce principalement pour deux raisons. La première concerne le design des recherches qui établissent ces liens. Pour établir un lien prédictif, il est nécessaire de recourir à un design de recherche expérimental (Roskam et al., 2015). La seconde raison d'être prudent concerne la récolte de données. En effet, comme le mentionne Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost (2002) lorsqu'on mobilise des mesures qui évaluent les pratiques parentales, il faut distinguer celles qui ont été récoltées directement auprès des parents de celles qui ont été récoltées auprès des enfants.

2.2.5.1 Le processus de coping parental

Ce sous-chapitre traite des stratégies mises en place par les parents pour faire face au stress provoqué par l'implication de leur enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Ce concept même s'il ne sera pas mesuré dans cette recherche nous éclaire sur la manière dont les parents peuvent réagir lorsque leur enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Harcourt et al. (2015) indiquent que les effets de la victimisation ne se font pas ressentir que sur l'enfant. En effet, ces auteurs mentionnent des effets sur la famille. Ils évoquent notamment des perturbations dans les relations familiales et une augmentation du stress. Dans le cadre de ce mémoire, l'attention est portée sur les parents. Il s'agit donc notamment de chercher à comprendre les réactions parentales face à l'implication de leur

enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Cette implication de l'enfant génère un stress chez le parent (Sawler, Mishna, Pepler & Wiener, 2011). Ce dernier peut alors mettre en place un processus de coping ou d'adaptation pour y faire face (Harcourt, Green & Bowden, 2015).

D'après Lazarus & Folkman (1984), le coping peut être défini comme:

« l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, (déployés) pour gérer des exigences spécifiques internes et/ou externes qui sont évaluées (par la personne) comme consommant ou excédant ses ressources ». (Lazarus & Folkman, 1984, p 141)

Toujours selon ces auteurs, les stratégies de coping se répartissent en deux catégories. La première concerne les stratégies de coping centrées sur le problème et qui consistent à agir sur le problème qui génère le stress. La seconde catégorie regroupe les stratégies de coping centrées sur les émotions et qui consistent à agir sur les émotions générées par la situation stressante.

Coping parental et harcèlement entre élèves

Dans le contexte du harcèlement entre élèves, la notion de coping est bien souvent mobilisée afin de comprendre les réactions des victimes. Néanmoins, certains auteurs ont cherché à comprendre les réactions des parents. Lazarus & Folkman (1984) en reconnaissant le caractère dynamique du coping, insistent sur l'aspect situationnel des processus de coping. Il s'agit donc de comprendre comment ce processus se développe chez le parent dans le contexte spécifique du harcèlement entre élèves. Comment ce processus se met-il en œuvre chez un parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves ? Une particularité semble singulariser la situation du parent confronté à la souffrance de son enfant. En effet, le parent devra d'une part aider son enfant à réagir, à s'adapter. Mais ce même parent devra réagir également aux répercussions que la situation peut avoir sur lui et sur les membres d'une éventuelle fratrie. Un enjeu important est identifié par Tu, Erath, Pettit & Vandenberg (2020). En effet, ces auteurs établissent un lien entre les processus de coping des parents et les réponses de leur enfant. D'après ces auteurs, les réponses parentales seraient prédictives du type d'adaptation de leur enfant à la victimisation. La recherche de Tu et al. (2020) souligne

le rôle de protection joué par les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Enfin, Benatov (2019) dans un article qui questionne les stratégies d'adaptation et le sentiment d'auto-efficacité parentale dans un contexte de victimisation des enfants, propose une catégorisation des réactions de coping qu'elle établit après avoir analysé différentes études scientifiques. Cette auteure identifie quatre réactions de coping parental : l'obtention d'informations contre l'intimidation, la consultation d'autres personnes, le contact avec l'école et (rarement) le contact avec les parents de l'auteur de l'intimidation.

2.2.5.2 La surprotection parentale

En cherchant à modéliser ce travail de recherche, la question de la surprotection parentale est apparue dans la continuité des trois aspects de la parentalité développés ci-dessus. En effet, en questionnant la parentalité en lien avec le harcèlement entre élèves il a été fait le choix de s'intéresser aux comportements parentaux, aux émotions parentales, et aux cognitions parentales.

Comme cela a déjà été évoqué dans ce présent travail, la notion de protection de l'enfant est clairement identifiée dans la Convention⁴ relative aux droits de l'enfant adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Le parent doit veiller à protéger son enfant. Un enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves, peut être impacté par des conséquences négatives et ce quelle que soit la nature de son implication. Les parents peuvent utiliser de nombreuses stratégies en réaction à l'implication de leur enfant.

Mais où se situe la limite entre la protection de l'enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale ? Que peut nous apprendre cette notion de surprotection parentale lorsqu'on questionne la parentalité dans le contexte du harcèlement entre élèves ?

Définition

Même si une première conceptualisation de la surprotection parentale a été réalisée en 1931 par Levy (Levy, 1931), il faut constater que cette thématique est surtout médiatisée depuis les années 2010. En effet, depuis cette époque de nombreux auteurs s'intéressent à ce concept et, par leurs recherches, apportent certaines précisions en matière de dénominations.

Dans une récente revue de la littérature, Venard, Pina Brito, Eeckhout, Zimmermann, & van Petegem (2021) définissent la surprotection parentale. Ces auteurs décrivent les déterminants, mais également les conséquences de la surprotection parentale. Ils nous

⁴ <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989/>

proposent une définition qui constituera le socle de référence théorique mobilisé dans ce mémoire.

Venard et al. (2021) en citant Thomasgard, Metz, Edelbrock & Shonkoff (1995) retiennent la définition suivante du concept de surprotection parentale :

« une parentalité caractérisée par un niveau de protection parentale généralement excessif par rapport au niveau de développement de l'enfant. » (Venard et al., 2021, p 4)

Il peut s'agir par exemple de mettre un adolescent en garde de tout ce qui pourrait lui arriver, de porter atteinte à sa vie privée, de chercher à le géolocaliser ou de s'immiscer dans sa vie scolaire (Venard et al., 2021).

Venard et al. (2021) précisent qu'en situation de surprotection parentale, un parent peut par exemple chercher à résoudre un conflit relationnel à la place de son enfant. Cela peut notamment justifier l'évaluation de la surprotection parentale chez les parents d'enfants impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves.

Ces mêmes auteurs évoquent également la dimension évolutive des pratiques parentales surprotectrices. En effet, ces auteurs relatent des modalités d'expression de cette surprotection évoluant en fonction de l'âge de l'enfant. Plus spécifiquement, les parents surprotecteurs dont l'enfant est adolescent auront tendance à le mettre en garde de tout ce qui pourrait lui arriver. Ils interviendront dans ses relations et si leur enfant rencontre des problèmes, ils manifesteront de fortes réactions émotionnelles (Venard et al., 2021).

Prévalence

Il est difficile d'établir clairement la prévalence de la surprotection parentale. Venard et al., (2021) expliquent cela par le manque d'homogénéité des échantillons étudiés, leur manque de représentativité et par la multitude de concepts utilisés pour désigner ce phénomène. Un concept apparenté à la surprotection parentale est celui de "parents hélicoptères". Ce terme est souvent utilisé en Amérique du Nord et concerne bien souvent des comportements parentaux inadéquats (ex: contacter les instances universitaires à la

place de son enfant adulte, interférer dans les relations amicales de son enfant) à l'égard de jeunes adultes (Schiffrin, Erchull, Sendrick, Yost, Power & Saldanha, 2019).

La surprotection parentale ne concerne pas uniquement une catégorie de parents. Il s'agirait d'une façon d'être parent en phase avec l'époque actuelle (Venard et al., 2021).

Conséquences

Globalement, la surprotection parentale influence négativement le développement de l'adolescent et particulièrement son fonctionnement psychosocial (Venard et al., 2021). D'après certains auteurs, la surprotection pourrait favoriser la victimisation dans le contexte du harcèlement entre élèves (Lereya et al., 2013).

Trois conséquences principales impactant les adolescents sont décrites dans la littérature (Venard et al., 2021).

La première conséquence concerne l'autonomie des adolescents. En effet, il semble que par leurs comportements, des parents surprotecteurs aient tendance à limiter la liberté de l'adolescent et son besoin d'autonomie (Van Petegem, Antonietti, Eira Nunes, Kins & Soenens, 2019).

La seconde conséquence impacte le sentiment de compétence des adolescents. En tentant de résoudre les problèmes de son enfant à sa place, le parent surprotecteur peut participer à faire naître chez l'adolescent l'idée qu'il n'est pas capable de réaliser des choses par lui-même. Cela peut impacter négativement le sentiment de compétence des adolescents concernés (Schiffrin et al., 2019).

Enfin, les comportements surprotecteurs et notamment les intrusions parentales dans les relations des adolescents nuisent au besoin d'affiliation de ces derniers (Schiffrin et al., 2019).

Facteurs explicatifs

Quelles sont les raisons qui peuvent amener un parent à avoir des comportements surprotecteurs?

Pour répondre à cette question, Venard et al., (2021) proposent trois axes: les facteurs liés au parent, ceux liés à l'enfant et enfin certains qualifiés de macro-contextuels.

Les parents anxieux et particulièrement perfectionnistes seraient plus susceptibles de manifester des comportements surprotecteurs (Segrin, Woszidlo, Givertz, & Montgomery, 2013). Certains parents présentant un profil insécure-anxieux peuvent développer une angoisse de séparation et, en réponse à cela, chercher à garder leur enfant avec eux. Cela peut amener ces parents à surprotéger leur enfant (Brenning, Soenens, Van Petegem & Krins, 2017).

Concernant les facteurs liés à l'enfant, la timidité et l'anxiété peuvent amener certains parents à compenser ces caractéristiques de leur enfant. Un enfant timide peut par exemple rencontrer des difficultés à établir des relations. Le parent surprotecteur aura alors tendance à prendre cela en charge et à chercher à "intégrer" son enfant (Thomasgard & Metz, 1993). Lorsqu'un enfant présente une maladie chronique dont les effets sont imprévisibles, cela peut favoriser des comportements parentaux surprotecteurs (Holmbeck et al., 2002).

Les facteurs macro-contextuels sont composés des caractéristiques sociétales et culturelles qui influencent les parents et les enfants. Il s'agit par exemple de considérer les aspects économiques, sociétaux, politiques et historiques lorsqu'on s'intéresse à la surprotection parentale (Venard et al., 2021). Il existe une réelle pression sociale qui s'exerce sur les parents. Cette dernière se manifeste par des normes dans le courant idéologique de la parentalité intensive décrite par Hays (1998). Cette vision fait porter aux seuls parents la responsabilité du développement de leur enfant. Dans notre société, la notion de risque est fort présente. Elle est abondamment véhiculée par les médias et a tendance à inquiéter les parents (Zimmermann et al., 2017).

Le monde peut alors être perçu comme dangereux, et ce particulièrement pour les enfants (Ungar, 2009). En outre, la société actuelle est fort compétitive (Orange & Vatteville, 2009) et les inégalités économiques se creusent (Venard et al., 2021). Dans ce contexte, les parents doivent favoriser le développement de leur enfant en se conformant aux normes en vigueur et en protégeant particulièrement leur enfant des dangers d'un monde souvent présenté comme dangereux et favorisant la compétition et les inégalités économiques. Ces raisons peuvent notamment pousser certains parents à manifester des comportements de surprotection.

Surprotection parentale et harcèlement entre élèves

B. Galand (2021) fait état d'une proportion considérable d'enfants qui seront directement impliqués dans un phénomène de harcèlement entre élèves. De nombreux auteurs (Catheline, 2020 ; de Becker, 2019) décrivent les conséquences du harcèlement entre élèves sur les différents protagonistes. Mais pour protéger son enfant en réaction à l'implication de celui-ci dans une situation de harcèlement entre élèves, il est nécessaire que le parent soit conscient de cette implication. En d'autres termes, s'il doit protéger son enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves, il faut que le parent en soit informé. Cette réflexion soulève la question de la communication entre le parent et son enfant, mais également entre le parent et la communauté scolaire.

2.2.5.3 Les relations écoles-parents

Ce vaste sujet peut être abordé de bien des manières. Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de considérer les relations que peut avoir le parent avec l'établissement scolaire fréquenté par son enfant comme un facteur qui peut influencer le sentiment de compétence parentale.

Omer, Satran, & Driter (2016) précisent que, comme dans d'autres situations impliquant les jeunes (rapports sexuels à risques notamment), le harcèlement entre élèves se manifeste souvent en dehors du champ d'observation des parents.

Deslandes (2006), estime que la confiance réciproque est un prérequis essentiel en matière de relations écoles-parents. De plus, toujours selon Deslandes, les parents représentent souvent un modèle pour leur enfant. Dans ce contexte, de bonnes relations entre les parents, mais également entre les adultes dans le champ scolaire pourront servir d'exemple. Cette auteure mentionne que la confiance se développe notamment grâce à de contacts répétés. Elle évoque à ce sujet des échanges, des rencontres, des communications téléphoniques. Les relations écoles-parents seraient, toujours d'après cette chercheuse, dépendantes des comportements des parents et de leur investissement dans le champ scolaire. L'expérience commune favorise la qualité des relations écoles-parents.

De nombreux obstacles se dressent en travers des relations écoles-parents (Bresson & Mellier, 2015). Deslandes (2006) évoque notamment les horaires de travail, la barrière de la langue ou les problèmes de transport. Enfin, Deslandes affirme dans le même article que des relations positives entre l'école et les parents peuvent favoriser un meilleur ajustement social de l'enfant à l'école. De plus, de bonnes relations permettent de soutenir les parents et contribuent au développement de leur sentiment de compétence parentale (Deslandes, 2006).

Les relations écoles-parents jouent un rôle important dans le cadre de la prévention du harcèlement entre élèves (van Nijenhuis, Huitsing & Veenstra, 2019). En effet, d'après ces auteurs afin de lutter efficacement contre les conséquences du harcèlement entre élèves, il faut que les parents et l'école diffusent le même message. De plus, une relation école-parent basée sur une communication efficace favorise la détection précoce

des situations de harcèlement entre élèves. En effet, certains enfants se confient plus facilement à leurs parents et d'autres aux personnels scolaires (van Niejenhuis et al., 2019).

En synthèse, lorsqu'on poursuit l'objectif d'agir à titre préventif ou bien d'intervenir, la coopération écoles-parents est nécessaire et permet d'agir plus efficacement (Harcourt, Jasperse & Green, 2014). Certains auteurs (Farrington & Ttofi, 2009) estiment nécessaire d'impliquer directement les parents dans les programmes de lutte contre le harcèlement entre élèves. Ceci s'inscrit dans la continuité du constat réalisé par Bresson et Mellier (2015). Ces auteurs illustrent combien la relation école-famille est complexe, mais également nécessaire. Ils évoquent notamment l'épreuve que l'école peut imposer aux parents, à leur identité de parent. Ensuite, ces mêmes auteurs mettent en lumière l'importance des représentations parentales. En effet, ils évoquent le passé scolaire des parents comme influençant les relations que ces anciens élèves devenus parents entretiennent avec l'école de leur propre enfant. Nous le verrons, les perceptions parentales occupent une place centrale dans le vécu des parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

2.2.6 Émotions parentales et harcèlement

D'après Debarbieux (2011), le harcèlement entre élèves est une source importante de souffrance pour les enfants. Dans de nombreux programmes « anti-harcèlement », il est recommandé aux enfants victimes de harcèlement entre élèves de faire appel au personnel scolaire et à leurs parents (Limber, 2011). Il est donc attendu du parent d'être en capacité de recueillir le vécu de son enfant en souffrance. Il sera abordé ci-dessous les conséquences émotionnelles qui impactent le parent qui apprend que son enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Les émotions sont centrales dans la vie des individus (Luminet, 2008). Elles influencent ses décisions, et ses manières de résoudre certaines difficultés. Il s'agit d'états brefs provoqués par un stimulus spécifique. Mikolajczak, (2014) reconnaît quatre fonctions aux émotions. Ces dernières, en signalant la réalisation d'un objectif ou au contraire un obstacle à la réalisation d'un objectif fournissent une source d'informations.

Il s'agit là de la première fonction. La seconde concerne le passage à l'action. En effet, les émotions vont faciliter certains comportements ou bien au contraire en freiner d'autres. La troisième fonction positionne les émotions comme indispensables dans le processus de décision. En effet, le déclenchement de la réaction physiologique varie en fonction du risque encouru par la situation. Le choix d'une option sera influencé par les réponses physiologiques automatiques. Enfin, la quatrième fonction semble la plus importante, car elle concerne l'adaptation de l'individu à son environnement. La fonction adaptative des émotions va permettre une organisation des différents systèmes (physiologique, cognitif...) afin que l'individu puisse répondre le plus adéquatement à la situation.

Alors qu'il semble évident que le parent doit aider son enfant victime de harcèlement entre élèves à y faire face, peu d'études se sont intéressées aux émotions ressenties par les parents dans ces situations (Benatov, 2019). Néanmoins, les travaux de certains auteurs (Harcourt & al., 2015 ; Benatov, 2019 ; Karray, 2020) ont permis de mettre en évidence certaines émotions ressenties par les parents confrontés au harcèlement entre élèves : inquiétudes, préoccupation, colère, culpabilité, sentiment d'impuissance, frustration, déception. Il est utile de préciser qu'une fois encore, il s'agit de recherches menées auprès de parents dont l'enfant est victime de harcèlement entre élèves.

Comme cela a déjà été évoqué, la parentalité est abordée au départ de trois dimensions : les comportements parentaux, les émotions parentales et enfin les cognitions parentales. Roskam (2005) fait état des liens entre cognitions et comportements parentaux. Benatov (2019) illustre les liens entre les émotions parentales et les comportements parentaux. Ceci souligne à nouveau le caractère dynamique de la parentalité. Dans ses travaux publiés en 2019, Benatov cherchait notamment à identifier les émotions et les ressentis des parents après que ces derniers aient pris connaissance de la victimisation de leur l'enfant. Les résultats de cette étude mettent en évidence les émotions que les parents déclarent ressentir. Ils disent se sentir préoccupés, frustrés et irrités dans une mesure moyenne à élevée. Dans une mesure moyenne à faible, ils déclarent ressentir de la colère, de l'inquiétude et de la tristesse. Enfin, dans une moindre mesure, les résultats de cette recherche font état de sentiments de culpabilité et d'embarras. Il est intéressant de signaler que les résultats de cette recherche associent les

sentiments des parents aux stratégies de coping qu'ils ont mises en place. Toujours selon cette auteure, le sentiment de culpabilité était négativement associé au soutien de son enfant. Benatov (2019) décrit que lorsque le parent ressent de la tristesse et de la préoccupation, cela est associé positivement au soutien de l'enfant. Le sentiment de culpabilité serait prédictif de stratégies de défense se développant sur le mode de l'évitement et de l'auto-culpabilisation. Par contre, le sentiment de tristesse semble être associé à des réponses parentales plus soutenantes. En effet, ce sentiment est plutôt prédictif de réponses de soutien et non pas d'évitement.

Harcourt et al. (2015) ont questionné 26 parents dont l'enfant était victime de harcèlement entre élèves. L'analyse de leurs résultats met en évidence un large panel d'émotions ressenties par les parents. Néanmoins, ces auteurs mentionnent l'inquiétude comme étant une émotion commune à tous les parents. Une particularité relevée dans les résultats de cette étude est que les parents se questionnent sur l'avenir de leur enfant. En effet, il semble qu'ils soient préoccupés par les conséquences de cet épisode de victimisation sur l'avenir de leur enfant et sur son développement. En outre, ces auteurs mentionnent comme d'autres (Benatov, 2019 ; Rigby, 2007 ; Brown, Aalsma & Ott, 2013) avoir relevé également de la colère, de la culpabilité, de la frustration, un bouleversement, de la déception, de l'impuissance et de la frustration. Dans l'analyse de ces résultats apparaît une autre particularité. En effet, Harcourt et al. (2015) mentionnent des conséquences sur l'état physique des parents. Ils font référence à des troubles du sommeil et à des maladies liées au stress. Ils observent également une consommation d'alcool excessive chez certains parents. Enfin, ces auteurs relatent également avoir constaté chez certains parents un épuisement lié à la victimisation de leur enfant.

2.2.7 Les cognitions parentales

En référence à la segmentation retenue dans ce mémoire, les cognitions parentales représentent le troisième axe de la parentalité. Elles occupent une place importante dans les déterminants de la parentalité (Roskam et al., 2015). Les cognitions parentales regroupent les croyances, les pensées, les valeurs et les attentes des parents (Meunier & Roskam, 2007). Trois cognitions parentales ont été étudiées : les théories implicites, les attributions causales et le sentiment de compétence parentale.

Selon Roskam et al. (2015), les théories implicites concernent les croyances et les connaissances parentales relatives notamment au développement de l'enfant. En effet, il peut s'agir de croyances portant sur les stades de développement de l'enfant, mais également sur les facteurs qui favorisent le développement de l'enfant. Elles sont liées aux comportements parentaux et sont construites sur base du vécu du parent, de ses observations et de ses expériences.

Dans le champ de la parentalité, les attributions causales émanent du processus attributif par lequel le parent explique un événement qui le concerne ou qui concerne son enfant. L'analyse des attributions causales du parent peut permettre de saisir le sens qu'il donne aux comportements de son enfant, mais également à son propre comportement. Cette analyse peut se réaliser autour de trois dimensions. Tout d'abord, le locus qui permet de mettre en évidence des causes internes ou externes. Certains parents peuvent en effet expliquer un comportement par un trait de personnalité. Il s'agit là d'un locus interne. Au contraire, lorsque le parent met en évidence une cause liée à une situation, il s'agit alors d'un locus externe. La deuxième dimension mobilise la stabilité de l'attribution causale. Est-ce que le parent pense que les causes sont malléables ou pas ? S'agit-il d'une explication qui implique des facteurs stables ou qui pourraient varier ? La troisième dimension concerne le caractère contrôlable de l'attribution causale. S'agit-il de facteurs causaux sur lesquels il y a peu ou pas de possibilité d'actions ? Ou au contraire peut-on espérer pouvoir intervenir sur les facteurs causaux ? Cette troisième dimension permet de questionner la maîtrise que peut avoir le parent sur la situation. Enfin, les attributions causales peuvent résulter d'un processus attributif d'une complexité variable.

2.2.7.1 Le sentiment de compétence parentale

La notion de sentiment d'efficacité personnelle a été développée par Bandura (1977) et est intégrée à sa théorie de l'apprentissage social. Ce concept permet de comprendre les liens entre un individu et son environnement. Il mobilise notamment la notion d'« agentivité » qui peut être définie comme le sentiment que peut avoir un individu d'être en capacité d'influencer intentionnellement son environnement.

Dans la continuité des travaux de Bandura, Coleman & Karraker (2000) définissent le sentiment de compétence parental comme :

« les estimations autoréférentes de la compétence des parents dans le rôle parental » (Coleman & Karraker, 2000, p 13).

Ces mêmes auteurs traduisent cette définition en d'autres termes :

« le sentiment de compétence parentale peut être défini comme les perceptions des parents de leur capacité à influencer de manière positive le comportement et le développement de leurs enfants » (Coleman & Karraker, 2000, p 13).

Le sentiment de compétence parentale est continuellement remis en question, car il dépend notamment des expériences vécues par le parent avec son enfant (Mouton, 2016).

D'après Roskam (2005), les croyances donnent du sens au quotidien des parents. C'est notamment au départ de cela que le parent produira un comportement à destination de l'enfant.

Quatre facteurs influencent le sentiment de compétence parentale (Bandura, 1989) :

1. Les expériences actives de maîtrise : elles représentent l'ensemble des réussites et des échecs du parent dans la relation à son enfant. D'après Kendall & Bloomfield (2005), le sentiment de compétence parental est principalement influencé par ce facteur.

2. Les expériences vicariantes : il s'agit de comparaisons à d'autres parents afin d'évaluer ses propres capacités à réussir. Elles sont réalisées au départ d'observation d'autres parents durant l'exécution de tâches similaires.
3. La persuasion verbale : elle est basée sur les commentaires que les parents reçoivent de certaines personnes de leur entourage à qui ils donnent du crédit. Ces commentaires ont une influence sur le sentiment de compétence parentale. Un retour positif émanant d'une de ces personnes légitimes aura tendance à renforcer le sentiment de compétence du parent. À l'inverse, un commentaire négatif concernant l'enfant et venant de l'entourage aura tendance à affaiblir le sentiment de compétence du parent.
4. Les états émotionnels et physiologiques du parent : certaines émotions peuvent nuire au sentiment de compétence parentale. Des parents qui ressentent de la colère, de la frustration ou de l'irritation en lien avec une interaction avec l'enfant peuvent anticiper négativement la prochaine interaction. Ce qui aura pour effet de réduire la perception que ce parent aura de sa capacité à affronter la situation efficacement.

Les recherches scientifiques ont permis d'établir des relations entre les pratiques parentales, le sentiment de compétence parentale et leur capacité à faire face à certaines difficultés avec leur enfant. D'après Mouton (2016), les parents qui se sentent compétents auront un haut niveau de soutien et un faible niveau de contrôle négatif. Cela favorise un environnement éducatif positif et une plus grande persévérance lorsque des difficultés se présentent (Deković, Asscher, Hermanns, Reitz, Prinzie & Akker, 2010). Le sentiment de compétence parentale est également un indicateur de l'engagement des parents dans leurs tâches parentales. Les parents qui se sentent compétents auront tendance à s'engager davantage dans les tâches éducatives et dans la relation à leur enfant (Deković et al., 2010). Le sentiment de compétence parentale influence donc directement les comportements des parents. Il a aussi un effet indirect sur les comportements des enfants (Mouton, 2016).

Sentiment de compétence parentale et harcèlement entre élèves

Les aspects développés dans le paragraphe précédent illustrent combien la notion de sentiment de compétence parentale mobilise les représentations parentales de leur propre capacité à favoriser le développement de leur enfant. En outre, en considérant les risques encourus par les enfants impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves, nous pouvons estimer que cette implication peut être un frein au développement positif de l'enfant. Ce mémoire propose donc d'établir une relation entre ces deux concepts. Enfin, comme le précise Mouton (2016), l'auto-efficacité et le sentiment de compétence sont deux notions qu'il est intéressant de mobiliser lorsque l'on s'intéresse aux parents qui rencontrent des difficultés avec leur enfant.

Certains auteurs se sont intéressés aux vécus des parents dans un contexte de harcèlement entre élèves (Brown et al., 2013 ; Harcourt et al. 2015 ; Hale, Fox & Murray, 2017 ; Erath et al., 2021). Ces travaux très intéressants permettent de comprendre l'impact émotionnel de ces situations sur les parents. Ils mettent également en avant les stratégies de coping mises en place par les parents.

La recherche de Benatov (2019) questionne plus spécifiquement le sentiment de compétence de parents dont l'enfant est victime de harcèlement entre élèves. Dans son article, l'auteure mentionne que certains parents peuvent se sentir incompetents lorsque leur enfant est confronté à une situation de victimisation. Benatov cite également une étude (Malm, Henrich, Varjas & Meyers, 2017) dans laquelle ces auteurs établissent une distinction entre le sentiment de compétence parentale spécifique à l'intimidation d'une part et d'autre part le sentiment de compétence parentale général. Cette distinction fait écho aux trois niveaux du sentiment de compétence parentale identifiés par Coleman et Karraker (2003). En effet, ces auteures proposent un premier niveau lié à une tâche spécifique et un second niveau fait référence à un domaine spécifique de la parentalité. Et enfin, le troisième niveau plus général concerne lui la perception du sentiment de compétence parentale global.

2.2.8 Conclusion

Au sein de la partie théorique, ce deuxième chapitre nous a permis de préciser notre cadre théorique relatif au vécu parental. Nous avons défini la période qui constitue le cadre temporel de notre recherche. Cette période de transition est au centre d'enjeux scolaires, mais également d'enjeux individuels et relationnels. Parmi ceux-ci, nous avons abordé la question des relations enfants-parents au départ de la notion de communication qui est centrale en matière de harcèlement entre élèves. En effet, pour que le parent puisse agir et soutenir son enfant, il doit être informé de ce qui se passe. Cette question est fortement liée à la détection du phénomène de harcèlement entre élèves.

Nous avons ensuite abordé plus spécifiquement la parentalité comme étant définie en trois axes articulés entre eux. Ces derniers nous permettent de percevoir théoriquement les différentes dimensions du vécu parental. Ils illustrent les ressentis des parents au travers des émotions. Ils précisent les réactions parentales au sein de l'axe qui traite des comportements parentaux. Enfin, les cognitions parentales nous permettent d'identifier certains enjeux internes qui influencent le parent dans l'exercice de la parentalité.

Enfin, dans une perspective plus globale, nous avons abordé le sujet qui concerne les relations écoles-parents. Cela illustre que le parent n'est pas le seul impliqué dans la vie scolaire de son enfant, mais qu'il fait partie d'une communauté éducative.

2.3 Objectifs du mémoire

2.3.1 Question de départ

Au terme d'un travail dynamique constitué de nombreux allers-retours entre la littérature scientifique et la modélisation de cette recherche, notre question de départ s'est précisée. Elle peut être exprimée de la manière suivante : *quel est le vécu des parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves ?*

2.3.2 Conclusion de la revue de la littérature

La revue de la littérature a évidemment permis de définir certains concepts clés. Mais elle a surtout révélé trois constats déterminants dans la définition des questions de recherche posées dans ce mémoire.

Le premier concerne un manque dans le champ de recherche qui questionne le phénomène du harcèlement entre élèves. En effet, la grande majorité des travaux disponibles n'abordent pas cette thématique sous l'angle parental. Des textes essentiels définissent le phénomène et ses concepts connexes. Il existe également de nombreux travaux scientifiques qui décrivent les conséquences du harcèlement entre élèves et ce tant au niveau de l'élève qu'en matière de dynamiques d'établissements. Des chercheurs se sont également intéressés aux moyens nécessaires à mettre en œuvre pour lutter contre le harcèlement ou plutôt contre ses conséquences. Mais le vécu parental est rarement interrogé.

Aborder le harcèlement en milieu scolaire au départ du référentiel de la parentalité nous semblait dès lors intéressant. Nous souhaitons comprendre comment les parents vivent l'implication de leur enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Malgré le manque identifié ci-dessus, certains auteurs (Rigby, 2007 ; Harcourt et al., 2015 ; Benatov, 2029 ; Karray, 2020) ont néanmoins questionné les émotions des parents d'enfants victimes. Nous avons alors découvert, et il s'agit là du second constat, l'absence

de travaux portant sur le vécu des parents dont l'enfant est impliqué en qualité d'auteur, de témoins ou d'auteur/victime.

Enfin, le troisième constat mobilise la notion de protection parentale. Celle-ci est communément identifiée comme une obligation majeure du parent. Nous pourrions questionner la délégation du devoir de protection à l'établissement scolaire. Mais en lien avec notre volonté d'inscrire spécifiquement notre recherche dans le champ des cognitions parentales et plus particulièrement celui du sentiment de compétence parentale, nous avons identifié la notion de surprotection parentale (Venard et al., 2021). Cette dernière dépasse le devoir de protection évoqué précédemment et peut avoir un effet inattendu en favorisant la victimisation de certains enfants (Lereya et al., 2013). De plus, elle s'inscrit pleinement dans la parentalité et, bien qu'elle mobilise également les cognitions et les émotions, elle semble être généralement abordée dans l'axe comportemental.

2.3.3 Modélisation de la recherche

Au cours du processus réflexif qui a permis de préciser les questions de recherche et de définir les hypothèses, une modélisation de la recherche a été construite. Il s'agissait de proposer une lecture schématique de différents apports de la revue de la littérature et surtout de dégager les hypothèses.

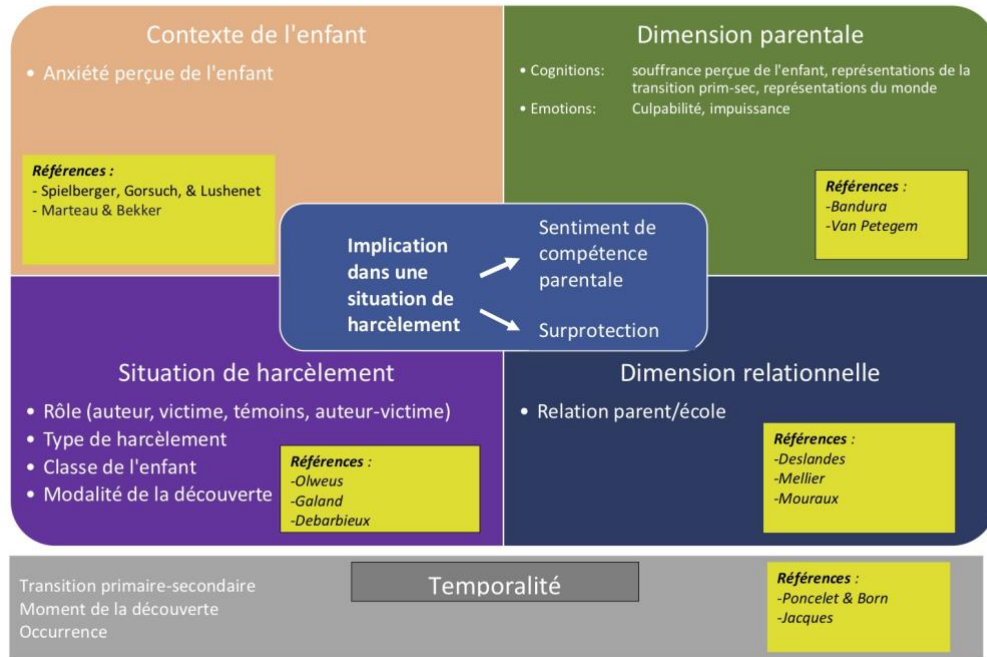


Figure 1. Schéma de la modélisation

Cette modélisation a été exploitée afin de préciser les hypothèses. Au centre de ce schéma se trouvent les deux relations principales sur lesquelles les hypothèses sont établies. Il s'agit de la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. Cette implication sera également mise en relation avec la notion de surprotection parentale.

En périphérie de ces deux relations se trouvent quatre domaines qui ont été identifiés lors de l'analyse de la revue de la littérature. Celui qui a été nommé « dimension parentale » regroupe les notions relatives à la parentalité. Au sein de ce domaine, le sentiment de compétence parentale et la surprotection parentale constitueront le cœur de la recherche.

Dans le domaine intitulé « dimension relationnelle », une attention particulière sera portée sur la relation écoles-parents.

Le domaine désigné « situation de harcèlement » comprend un ensemble de caractéristiques qui permettent de décrire l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Le « contexte de l'enfant » permet de s'intéresser à minima à l'enfant. Ce champ sort quelque peu des questions de recherche. En effet, ces dernières sont orientées vers les parents. Ce domaine nous permet donc de recueillir ce que le parent peut nous apprendre de sa perception de son enfant dans le contexte de cette étude. Cette dimension sera uniquement considérée en mobilisant la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

Ces deux relations principales et ces quatre « domaines » s'inscrivent dans un contexte temporel bien défini. En effet, cette recherche est circonscrite dans la période de transition scolaire entre l'enseignement primaire et le secondaire. De plus, il semble intéressant d'intégrer cette dimension temporelle en considérant certains moments clés : découverte par le parent de l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves par exemple. Il sera également précisé s'il s'agit d'une implication primaire ou bien d'une récurrence. Enfin, la durée de l'implication sera également considérée.

2.3.4 De la question de départ aux hypothèses.

La question de départ nécessitait d'être précisée davantage. Pour rappel, elle était formulée comme suit : *quel est le vécu des parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves ?* La notion de vécu était trop vague. Le cadre théorique choisi (Roskam et al., 2015, Mouton, 2020) définit la parentalité en trois axes interdépendants (émotions, comportements, cognitions parentales). Au sein des cognitions parentales, la notion de sentiment de compétence parentale a été précisément identifiée. Ce déterminant de la parentalité est au centre de l'une des deux questions principales auxquelles nous tentons d'apporter des réponses à travers ce mémoire. La première question de recherche investigate donc la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale.

2.3.4.1 Première hypothèse

Cette hypothèse est proposée afin de répondre à cette première question de recherche :

Le sentiment de compétence d'un parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves est plus faible que celui d'un parent dont l'enfant n'est pas impliqué.

Cette formulation précise la notion de vécu et permet d'identifier les deux variables principales : l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves d'une part et le sentiment de compétence parentale d'autre part. En formulant cette question, nous avons jugé nécessaire de préciser également la notion d'implication. Une conclusion majeure de la revue de la littérature est de constater qu'il n'existe pas de travail scientifique qui questionne spécifiquement le sentiment de compétence de parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves et ce indépendamment du type d'implication de l'enfant. En effet, les travaux abordant les répercussions du harcèlement entre élèves expriment une préoccupation centrée sur les victimes. De plus, le vécu parental y est très peu abordé et lorsqu'il en est question cela concerne uniquement les parents dont l'enfant est impliqué en qualité de victime.

2.3.4.2 Seconde hypothèse

Une seconde question de recherche est également apparue au cours de ce processus réflexif. En effet, au début de notre questionnement, la notion de protection de l'enfant a été mobilisée d'emblée. Celle-ci apparaît notamment dans deux textes légaux majeurs: la Déclaration des droits de l'enfant et la Convention internationale des droits de l'enfant. Ces textes soulignent le caractère universel de la protection de l'enfant. Une des sources de réponses au besoin de sécurité des enfants est incarnée par la posture parentale. Alors, lorsqu'un enfant n'a pas pu être protégé, qu'il se retrouve impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves, quelles peuvent être les réactions parentales?

Comme cela a été précisé précédemment, la littérature fait état des émotions du parent confronté à la victimisation de son enfant. Dans ce contexte, des scientifiques ont décrit les processus de réactions parentales, ils ont notamment mobilisé la notion de coping (Harcourt et al., 2015 ; Tu et al., 2020).

Mais alors, à défaut de pouvoir agir directement pendant la journée scolaire de l'enfant, comment les parents peuvent-ils protéger leurs enfants ?

Alors que d'après certains auteurs (Lereya et al., 2013) la surprotection parentale augmente le risque de victimisation qu'en est-il du risque de surprotection parentale en situation de harcèlement entre élèves ?

La seconde question de recherche que nous formulons est donc précisément liée à la notion de surprotection parentale. Elle interroge le lien entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le risque de surprotection parentale.

Voici l'hypothèse proposée pour répondre à cette deuxième question de recherche :

Le niveau de surprotection parentale est plus élevé chez les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves que celui des parents dont l'enfant n'est pas impliqué.

Ce travail a donc pour objectif de répondre à ces deux questions de recherche en vérifiant ces deux hypothèses. Néanmoins, d'autres questions ont émergé et ont été traduites en sous-hypothèses.

2.3.4.3 Sous-hypothèses

1. *En situation de harcèlement entre élèves, le sentiment de compétence parentale est corrélé négativement avec la surprotection parentale.*

Cette première sous-hypothèse questionne directement le lien entre la surprotection parentale et le sentiment de compétence parentale en situation de harcèlement entre élèves.

2. *Les relations écoles-parents sont perçues plus positivement par les parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.*

La deuxième sous-hypothèse cherche à comparer la perception parentale des relations écoles-parents entre les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves et ceux dont l'enfant n'est pas impliqué.

3. *Les parents surprotecteurs perçoivent le monde comme plus dangereux et plus menaçant que les parents qui ne sont pas surprotecteurs.*

3 PARTIE EMPIRIQUE

3.1 Méthode

3.1.1 Contexte de la recherche : une succession de crises mondiales

La stratégie définie pour récolter les données a été élaborée en étroite collaboration avec Madame Mouton et le Professeur Galand. Il a été choisi de créer un questionnaire destiné à être rempli anonymement en ligne. Ce dernier a été construit dans le logiciel « Qualtrics ». La récolte des données a été réalisée au printemps 2022. Cette période coïncide avec une « normalisation » de la vie scolaire post-covid 19. En effet, après une longue période de troubles et de multiples aménagements mis en place par les écoles, le code jaune était d'application dès le 7 mars 2022. Cela entraînait notamment la fin du port du masque à l'école. En outre, depuis l'abandon de modalités d'enseignement hybrides dès le 10 mai 2021, les élèves étaient à nouveau totalement présents à l'école. Cette précision n'a pas pour objectif de nous dédouaner d'une réflexion liée aux conséquences de l'épidémie sur nos questions de recherche. Cependant, il s'agit moins d'ouvrir ce champ de recherche que de contextualiser la récolte de données. De plus, il semble important de préciser que ce questionnaire a été diffusé durant une période de troubles majeurs en Europe et dans le monde. En effet, la date du 22 février 2022 marquait le début des événements opposant la Russie à l'Ukraine. Le questionnaire a été diffusé au début du mois de mars 2022. Alors qu'une partie du questionnaire interroge la vision parentale du monde, il semble nécessaire d'identifier la concomitance de cet événement mondial avec notre étude. Il pourrait aisément être considéré que cet événement puisse avoir un effet sur les résultats du questionnaire. Cependant, l'analyse de cette possibilité ne fait pas partie de cette recherche.

3.1.2 Population

Les répondants (N = 74) ciblés par ce questionnaire sont des parents d'enfants fréquentant les classes suivantes :

- 6e année primaire,
- 1re année secondaire
- 2e année secondaire.

Les répondants peuvent être répartis en 5 profils :

1. Les parents d'enfants victimes.
2. Les parents d'enfants auteurs.
3. Les parents d'enfants témoins.
4. Les parents d'enfants auteurs-victimes.
5. Les parents, dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves, il s'agit du groupe « contrôle ».

Le même questionnaire a été soumis à l'ensemble de ces parents (plusieurs milliers d'envois) après qu'ils aient marqué leur accord par écrit. La durée estimée de la passation est de 15 minutes. Le questionnaire a été paramétré en considérant les différents profils et propose donc une arborescence adaptée. Par exemple, un parent dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves est directement dirigé vers le bloc de questions suivant et fait l'impasse sur les questions spécifiquement liées à l'implication de l'enfant.

3.1.3 Stratégie de recrutement

Afin de proposer ce questionnaire à un grand nombre de parents, il a été choisi de travailler en collaboration avec les deux organismes principaux qui fédèrent les associations de parents. Nous avons donc établi un partenariat avec l'Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (UFAPEC⁵) et la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO⁶). Après que nous ayons

⁵ <https://www.ufapec.be>

⁶ <http://www.fapeo.be>

reçu l'accord de leurs secrétaires généraux, ces organismes ont diffusé à leurs membres un lien web qui permettait d'accéder directement au questionnaire.

Le questionnaire a donc été diffusé largement à des parents de tous horizons. En effet, l'UFAPEC et la FAPEO fédèrent sans distinction des associations de parents émanant de l'enseignement ordinaire, spécialisé ou artistique, et ce sur tout le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.1.4 Neutralité du titre du questionnaire.

Après réflexion, il est apparu prudent de ne pas intégrer, dans un premier temps, le terme « harcèlement » dans le titre du questionnaire lors de la diffusion de celui-ci. L'intention était d'éviter que les parents d'enfants non impliqués se détournent de l'enquête. Il a donc été choisi de nommer ce questionnaire : « vécu parental et relations entre élèves ».

Il a fallu revoir cette stratégie. En effet, un mois après avoir diffusé le questionnaire par l'intermédiaire de l'UFAPEC et de la FAPEO, nous avons été contraints de constater que les retours étaient largement insuffisants (une quarantaine de réponses dont 28 exploitables). Une autre stratégie a donc été déployée. Le texte accompagnant la diffusion a été revu afin de le rendre plus accessible en évitant l'usage de termes appartenant au jargon scientifique. De plus, nous avons choisi lors de cette deuxième diffusion de faire apparaître la notion de harcèlement dans le texte qui présentait la recherche. L'UFAPEC a alors relancé le questionnaire par le biais de sa "nouvelle web". Nous avons également diffusé le questionnaire aux étudiants de la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'UCLouvain. Et enfin, le questionnaire a également été relayé par l'intermédiaire de quelques écoles partenaires. Les effets de cette seconde diffusion ne se sont pas fait attendre. Le nombre de répondants au questionnaire a considérablement augmenté (plus de 120 questionnaires remplis au total, dont 74 exploitables). Cela a permis de clôturer la récolte de données durant la première moitié du mois d'avril 2022.

Le questionnaire a été élaboré autour de deux variables principales : le sentiment de compétence parentale et la surprotection parentale. Il intègre également des items relatifs

à la pression pour être un parent parfait, aux perceptions de la transition primaire-secondaire (perceptions de l'adolescence), aux perceptions du monde comme dangereux ou menaçant et aux relations écoles-parents. Des données plus descriptives ont été également récoltées. Elles concernent le parent répondant, son enfant impliqué ou non dans un phénomène de harcèlement entre élèves et la famille du répondant. Le questionnaire comprend 34 questions, cinq échelles psychométriques validées et une échelle qui évalue les relations écoles-parents que nous avons construite.

3.1.5 Paramétrage du questionnaire

Il s'agissait d'éviter un questionnaire fastidieux ou trop long. Pour ces raisons, et en respectant la hiérarchie des hypothèses, toutes les questions n'ont pas été rendues obligatoires. Les questions nécessitant une réponse afin de poursuivre le déroulement du questionnaire sont largement minoritaires. En effet, il s'agit de la question qui concerne le consentement, mais également celles qui concernent spécifiquement les variables principales (sentiment de compétence parentale, surprotection, implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves, la vision de l'adolescence, la vision du monde, l'implication passée du parent dans une situation de harcèlement entre élèves et l'éventuel caractère récidivant de l'implication de l'enfant). Seules sept questions du questionnaire ont été rendues obligatoires.

La plupart des questions étaient proposées sous la forme de choix multiples, certaines permettaient de sélectionner plusieurs réponses, mais pour la majorité des questions une seule réponse était attendue. Enfin, les questions qui mobilisent une échelle de Likert se présentent sous la forme matricielle.

En plus des remerciements adressés au répondant, la dernière partie du questionnaire renseigne les coordonnées de l'étudiant et de sa promotrice. Enfin, il est proposé à cet endroit un lien web vers des ressources psychothérapeutiques pour que les répondants qui en ressentiraient le besoin puissent recevoir de l'aide.

3.1.6 Mesures

Surprotection parentale

La surprotection parentale est mesurée à l'aide de la version courte de l'échelle "Multidimensional Overprotective Parenting Scale" (MOPS ; Kins & Soenens, 2013) qui a été adaptée pour les parents (Chevrier, Soenens, Zimmermann, Skhirtladze, & Van Petegem, 2022). L'échelle propose 16 items (ex.: "chaque fois que mon enfant veut faire quelque chose de nouveau, j'y vois immédiatement du danger"). Cette échelle comprend deux sous-échelles:

1) anxious overprotection: items 1, 3, 4, 5, 8, 9, 13, 14, 15, 16

2) ego-enhancing overprotection: items 2, 6, 7, 10, 11, 12

Le score est établi sur base d'une échelle de Likert à 5 niveaux (1 = pas du tout d'accord; 2 = pas d'accord; 3 = un peu d'accord; 4 = d'accord; 5 = tout à fait d'accord). Le score minimum est de 16/80. Un score élevé indique un haut niveau de surprotection parentale. Dans cette étude, un score global moyen est calculé. La consistance interne est acceptable ($\alpha = 0.78$).

Le sentiment de compétence parentale

Le sentiment de compétence parentale est évalué au départ de 4 items (ex.: "j'ai confiance en moi en tant que parent") extraits de l'échelle "Me As A Parent" (MAAP) de Hamilton, Matthews & Crawford (2014). Les trois premiers items sont issus de la sous-échelle nommée "Self efficacy subscale". Le quatrième item provient lui de la sous-échelle intitulée "Self Management subscale". Cette version courte du MAAP a récemment été validée. Le score est établi sur base d'une échelle de Likert (1 = pas du tout d'accord; 2 = pas d'accord; 3 = un peu d'accord; 4 = d'accord; 5 = tout à fait d'accord). Le score minimal est 4 et le score maximal est 20. Un haut score indique un sentiment de compétence parentale élevé. Dans cette étude, un score moyen est calculé. Cette échelle présente une bonne fiabilité interne ($\alpha = 0.81$).

Pression ressentie par les parents

Trois items évaluent la pression ressentie par le parent pour être un parent parfait (ex.: "je ressens une pression à devoir être parfait.e dans mon rôle de parent"). Ils sont adaptés de Meeussen, & Van Laar, (2018). Les réponses doivent être choisies sur une échelle de Likert à 5 niveaux (1 = pas du tout d'accord; 2 = pas d'accord; 3 = un peu d'accord; 4 = d'accord; 5 = tout à fait d'accord). Un score élevé indique que le parent ressent une forte pression à être parfait dans son rôle de parent. Dans cette recherche, un score moyen est calculé. La consistance interne est acceptable ($\alpha = 0.77$).

Anxiété perçue de l'enfant

Cette échelle est adaptée du "State Trait Anxiety Inventory" (STAI; Spielberger, 1968, 1977). Elle évalue l'anxiété de l'enfant perçue par le parent. Cette version réduite (STAIS-6) propose 6 items. Elle a été développée par Marteau & Bekker (1992). Elle présente 3 items inversés: 1, 4, 5. Le score est établi sur base d'une échelle de Likert allant de 1 à 4 (1 = pas du tout d'accord; 2 = un peu d'accord; 3 = d'accord; 4 = tout à fait d'accord). Un score élevé indique une anxiété perçue élevée. Dans le cadre de cette étude, un score moyen est calculé. La fiabilité de l'échelle peut être qualifiée de bonne ($\alpha = 0.83$).

Vision de l'adolescence

Cet aspect est évalué à l'aide de l'échelle "Storm and Stress" (Holmbeck & Hill, 1988). Cette échelle évalue la croyance selon laquelle les parents estiment l'adolescence comme une période de « tempête » et de « stress ». Treize items sont soumis au répondant (ex.: "l'adolescence est une période difficile, agitée et stressante"). Le score est établi sur base d'une échelle de Likert à 5 niveaux (1 = pas du tout d'accord; 2 = pas d'accord; 3 = un peu d'accord; 4 = d'accord; 5 = tout à fait d'accord). Le sixième item est inversé. Un score moyen est calculé sur base des réponses aux treize items. Un score élevé indique une forte croyance négative au sujet de l'adolescence. L'alpha de Crombach obtenu pour cette étude est de 0.87.

Vision du monde comme dangereux et menaçant

Le "World Out There" (WOT) est un outil qui permet de mesurer la perception qu'ont les parents de la menace qui pèse sur leur enfant, et ce dans le présent et dans le futur. La version courte est utilisée dans cette étude. Elle regroupe 10 items (ex.: "notre monde est compétitif. Seuls certains enfants y réussissent") provenant du questionnaire construit par Gurland & Grolnick, (2005). Au sein du WOT, il existe trois sous-échelles. La première regroupe les items 1 à 4 et évalue l'inquiétude des parents. La seconde (items 5 à 7) évalue la perception des parents relative aux ressources limitées et a été nommée rareté. La troisième échelle (items 8 à 10) évalue la perception parentale selon laquelle le monde est imprévisible et changeant, elle est appelée instabilité. Le score est établi sur base d'une échelle de Likert à 5 niveaux (1 = pas du tout d'accord; 2 = pas d'accord; 3 = un peu d'accord; 4 = d'accord; 5 = tout à fait d'accord). La cohérence interne de cette échelle est satisfaisante ($\alpha = 0.78$). Un score global moyen est calculé. Les items 1 et 4 sont de propositions inversées. Les items 9 et 10 sont des propositions reformulées. Un score élevé au WOT met en évidence une perception du monde comme dangereux et menaçant.

Les relations écoles-parents

Il s'agit de questionner la relation entre le parent et l'établissement scolaire fréquenté par son enfant. Pour ce faire, nous avons créé 4 items (ex.: "je me sens soutenu.e par l'école") afin d'identifier la nature et la fréquence de cette relation. Parmi ceux-ci, un item cherche à identifier si cette relation peut entraîner une implication du parent dans la gestion par l'école de certaines situations difficiles. Le score est établi sur base d'une échelle de Likert à 5 niveaux (1 = pas du tout d'accord; 2 = pas d'accord; 3 = un peu d'accord; 4 = d'accord; 5 = tout à fait d'accord). Plus le score est élevé, plus les relations entre l'école et le parent sont positivement perçues par ce dernier. Dans le cadre de cette étude, un score global moyen est calculé. La cohérence interne de ces items que nous avons créés est satisfaisante ($\alpha = 0.74$).

3.2 Résultats

Ce chapitre débutera par la description de l'échantillon. Afin de visualiser clairement ces données, nous les avons intégrées dans le tableau 1. En parallèle, ce tableau permettra également de saisir certaines informations relatives aux enfants des répondants. Ensuite, les résultats des analyses statistiques préliminaires et principales seront présentés. Les calculs statistiques ont été réalisés avec le programme "Jamovi".

Tableau 1. Statistiques descriptives : caractéristiques des parents de l'échantillon (N = 74) et des enfants (N = 74)

Caractéristiques parents	Parents M (SD)	Caractéristiques enfants	Enfants M (SD)
Age du parent	46.5 (6.90)	Age de l'enfant	12.5 (0.90)
Genre du parent (% femme)	75.7 %	Genre de l'enfant (garçons)	52.7 %
Niveau de revenus		Type d'enseignement	
<2800	12.5 %	Ordinaire	95.9 %
2800-5400	62.4 %	1ère ou 2ème différenciée	2.7 %
>5400	25.1 %	En intégration	1.4 %
Diplôme		Classe	
<Bachelier	4.1 %	6ème primaire	13.5 %
Bachelier-Master	85.1 %	1ère secondaire	55.4 %
>Master	10.8 %	2ème secondaire	31.1 %
Nombre d'enfants vivant sous le même toit	2.07 (0.76).	Présence d'une pathologie	16.2 %
Temps de vie parent-enfant		Implication dans harcèlement	14.9 % (n = 11)
Environ 50%	12.2 %	Victime	81.8 % (n = 9)
Entre 55 et 75%	6.8 %	Témoin	9.1 % (n = 1)
Entre 75 et 100%	81.1 %	Auteur - victime	9.1 % (n = 1)
Répartition tâches parentales		Type de harcèlement	
Plutôt le parent répondant	28.4 %	Face-à-face	54.5 % (n = 6)
Répartition équilibrée	70.3 %	Face-à-face + Cyber	36.4 % (n = 4)
Plutôt l'autre parent	1.4 %	Cyberharcèlement	9.1 % (n = 1)
Implication du parent dans du harcèlement dans le passé	37.8 % (n = 28)		
Victime	57.1 % (n = 16)		
Témoin	25 % (n = 7)		
Auteur - victime	10.7 % (n = 3)		
Auteur	7.1 % (n = 2)		
Fréquence relation avec l'école			
1 fois/trimestre	59.5 %		
De 1 fois/jour à 1 fois/mois	20.4 %		
De 2 fois/an à 1 fois/an	13.5 %		
Pas de relation	5.4 %		
Lorsque c'est nécessaire	1.4 %		

3.2.1 Statistiques descriptives

Les parents

Le nombre de répondants retenus est de 74. L'échantillon présente une grande majorité de parents se considérant du genre féminin (75.7 %). Le reste de l'échantillon est composé de personnes se considérant du genre masculin. Nous avançons deux raisons qui peuvent expliquer cette hétérogénéité. Cette surreprésentation du genre féminin pourrait être liée la situation des répondants (en couple, séparés, répartition du temps de vie avec l'enfant). Dans notre échantillon, une grande majorité de parents sont mariés ou cohabitants ($n = 57$). Cinquante-quatre parents déclarent vivre entre 75 et 100% du temps avec leur enfant. Dans la majorité des cas, il ne s'agit donc pas de mères isolées qui doivent prendre en charge seule leur enfant. Une autre explication considère la question du genre dans la répartition de l'emploi du temps familial. Selon Glorieux & Van Tienoven (2016), la prise en charge de l'éducation des enfants est massivement dévolue à la femme, et ce indépendamment de la position sociale de celle-ci. Le fait que ce questionnaire a été diffusé par un canal fortement lié à l'éducation (fédérations d'associations de parents d'élèves), cela peut expliquer la surreprésentation des personnes se déclarant de genre féminin dans l'échantillon.

L'âge moyen des parents est de 46.5 ans ($SD = 6.90$). Les parents qui ont répondu à ce questionnaire ont un niveau d'études assez élevé. Ils possèdent un diplôme de bachelier (39.2%) ou de master (45.9%).

Le niveau de revenus du ménage est majoritairement (62.4%) compris entre 2800 et 5400 euros. Les répondants sont principalement actifs professionnellement (86.5%). Leur taux d'occupation est majoritairement (79.1%) compris entre 80 et 100%.

Les répondants déclarent vivre en moyenne avec 2 enfants ($SD = 0.76$).

Dans 72.7% des cas, les parents dont l'enfant est impliqué ($n = 11$) déclarent l'avoir appris par celui-ci. De manière égale, les autres déclarations ont été réalisées selon les modalités suivantes : par l'intermédiaire d'un parent d'élève, par un camarade ou par le parent lui-même. Il faut préciser qu'au sein de ce sous-échantillon aucune annonce de

l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves n'a été réalisée par l'établissement scolaire de l'enfant.

Au moment de répondre au questionnaire, la majorité des parents (dans 72.8% des cas) déclare avoir appris l'implication de leur enfant dans un délai variant de moins d'un mois à six mois.

Une statistique semble particulièrement intéressante. En effet, 28 parents (37.8% des répondants) affirment avoir été impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves par le passé. Pour 57% d'entre eux, ils étaient impliqués en qualité de victimes.

Les enfants

Soixante-trois parents déclarent que leur enfant n'est pas impliqué à leur connaissance dans une situation de harcèlement entre élèves. Onze parents (14.9%) déclarent que leur enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Parmi les enfants impliqués ($n = 11$), 9 le seraient en qualité de victime, 1 en qualité d'auteur - victime et enfin 1 en qualité de témoin. Le sous-échantillon ne comprend donc pas de parent dont l'enfant impliqué en qualité d'auteur.

Lorsque l'enfant est impliqué, il s'agit principalement de harcèlement entre élèves en face à face (54.5%). La seconde modalité la plus représentée est un cumul de harcèlement en face à face et de cyberharcèlement (36.4%). Le cyberharcèlement constitue la modalité la moins représentée (9.1%).

La répartition du genre des enfants ($N = 74$) est homogène. Les garçons représentent 52.7% des enfants et les filles 47.3%. Nous pouvons réaliser le même constat lorsque nous analysons l'implication dans une situation de harcèlement en fonction du genre. Vingt-huit parents déclarent que leur fille n'est pas impliquée et 35 parents déclarent que leur garçon n'est pas impliqué. Enfin, 7 parents déclarent que leur fille est impliquée contre 4 parents qui déclarent eux que leur garçon est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

La majorité des enfants des répondants fréquente la première année de l'enseignement secondaire (55.4%). En lien avec la littérature, cette année peut être considérée comme l'année de tous les changements. Cela s'inscrit donc dans la notion de transition (Poncellet & Born, 2008) qui a été développée précédemment. L'âge moyen des enfants est de 12.5 ans (SD = 0.90).

Une grande majorité des enfants des répondants est scolarisée dans l'enseignement ordinaire (95.0%).

La durée présumée par le parent de l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves est majoritairement située entre six mois et un an (45.5%).

Il convient de préciser qu'un nombre non négligeable de parents ($n = 12$) signale la présence d'une pathologie chez son enfant. Il s'agit majoritairement (72.7%) de troubles neurodéveloppementaux de type "dys". Des cas de dyslexie, de dyscalculie, de dysgraphie, de dysphasie, de dyspraxie et de dysorthographe, ont été renseignés. Par ailleurs, des parents ont également fait état de situations "multidys". De plus, deux enfants semblent également souffrir d'un trouble déficitaire de l'attention dont un avec hyperactivité. Il est également renseigné une situation de dépression infantile liée, d'après le parent, au harcèlement entre élèves. Enfin, un enfant serait également affecté par un trouble de l'inhibition et un autre par une importante impulsivité comportementale. Une comorbidité est identifiée chez 3 enfants présentant au moins deux des pathologies citées ci-dessus.

Les fréquences ont été calculées pour chacune des variables. Les scores totaux et moyens ainsi que les écarts-types ont été calculés pour toutes les échelles. De nouvelles variables ont été créées en regroupant certaines modalités (ex. : revenus) afin d'augmenter le poids statistique de ces données et de faciliter la lecture des résultats. Certaines variables nominales (ex. : implication) ont été recodées en variables ordinales afin de réaliser certains calculs statistiques.

3.2.2 Analyses préliminaires

Des calculs de corrélations ont été réalisés. Une sélection des variables les plus significatives au regard des hypothèses proposées a été effectuée. Une matrice de corrélations (tableau 2) a été construite en reprenant les scores moyens des différentes échelles utilisées. Cette analyse intégrait également les variables relatives à l'âge du parent et de l'enfant. En outre, l'implication dans une situation de harcèlement entre élèves a été également intégrée à ce modèle.

Tableau 2. Moyenne (M), écart type (SD) et corrélations des variables principales (N=74)

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Age de l'enfant	12.5	0.90										
2. Age du parent	46.5	6.90	.501***									
3. Anxiété perçue	12.5	4.26	.113	.346*								
4. Vision adolescence	37.6	7.69	.123	.311*	.256*							
5. Surprotection	34.8	6.90	-.075	-.038	.275*	.193						
6. SCP	15.0	2.30	-.003	-.037	-.264*	-.303**	-.049					
7. Pression sur parent	7.96	2.73	-.087	.089	.176	.216	.225	-.343**				
8. Vision du monde	32.3	5.69	.115	.156	.220	.186	.271*	.004	.165			
9. Rel. écoles-parents	13.1	2.61	-.081	.087	-.261*	-.173	-.028	.151	-.049	-.127		
10. Implication	n/a	n/a	.034	.163	.504***	.127	.249*	-.119	.189	.043	-.252*	

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

SCP : Sentiment de Compétence Parentale

Corrélations statistiquement significatives

Avant d'aborder les corrélations qui ont été établies statistiquement, il convient de préciser qu'elles ne seront pas considérées dans une perspective causale. En effet, les relations mises en évidence par ces corrélations pourraient également être liées à d'autres facteurs (par ex. : certaines caractéristiques du parent). En effet, nous pourrions notamment imaginer qu'un parent puisse déjà avoir un niveau élevé de surprotection parentale, et ce même en dehors de l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Le sens des corrélations pourrait donc être inversé.

L'implication de l'enfant

L'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement est fortement corrélée positivement ($r(73) = 0.504, p < .001$) avec l'anxiété perçue de l'enfant. L'implication est faiblement et positivement corrélée ($r(73) = 0.249, p = 0.032$) à la surprotection parentale. Si l'enfant est impliqué, le score de surprotection est plus élevé. Il convient de préciser que cette relation est un indicateur et ne dit rien d'une éventuelle causalité. En effet, le parent pourrait avoir un niveau de surprotection déjà élevé avant même l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Enfin, l'implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves est faiblement et négativement corrélée ($r(73) = -0.252, p = 0.030$) à la perception par le parent de ses relations avec l'école. Il est envisageable que certains parents percevaient déjà négativement leurs relations avec l'école de leur enfant et cela hors contexte de harcèlement entre élèves. Nous sommes donc prudents quant à la nature de ces corrélations.

Sentiment de compétence parentale

Le sentiment de compétence parentale est modérément et négativement corrélé ($r(73) = -0.303, p = 0.009$) à la perception parentale de l'adolescence. Dans une moindre mesure, le sentiment de compétence parentale est corrélé négativement ($r(73) = -0.264, p = 0.023$) avec la perception parentale de l'anxiété de l'enfant. Il est intéressant également de noter que la pression ressentie par le parent pour être un parent parfait est corrélée négativement et modérément ($r(73) = -0.343, p = 0.003$) au sentiment de compétence parentale.

Surprotection parentale

Concernant la surprotection parentale, une corrélation faiblement significative est mise en évidence dans le modèle de corrélation choisi. En effet, la surprotection parentale est faiblement et positivement corrélée ($r(73) = 0.275, p = 0.018$) à la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

Anxiété de l'enfant

La perception parentale de l'anxiété de l'enfant est modérément et positivement corrélée ($r(73) = 0.346, p = 0.012$) à l'âge du parent.

Vision de l'adolescence

La vision parentale de l'adolescence comme étant une période de tempête et de stress est positivement et modérément corrélée ($r(73) = 0.311, p = 0.025$) à l'âge du parent. Elle est également corrélée positivement, mais dans une moindre mesure ($r(73) = 0.256, p = 0.028$) à sa perception de l'anxiété de son enfant.

Vision du monde comme dangereux et menaçant

Les représentations parentales du monde comme potentiellement dangereux et menaçant sont corrélées positivement et faiblement ($r(73) = 0.271, p = 0.019$) à la surprotection parentale.

Relations écoles-parents

La perception parentale des relations que le parent entretient avec l'école de son enfant est faiblement corrélée négativement ($r(73) = -0.261, p = 0.025$) avec la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

Synthèse des principales corrélations mises en évidence

Ces calculs corrélationnels mettent en évidence le lien entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la perception parentale de son anxiété. Cette implication est également associée à un niveau de surprotection parentale plus élevé. Enfin, un lien a été établi entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la perception parentale des relations écoles-parents.

En ce qui concerne le sentiment de compétence parentale, nous pouvons retenir que ce dernier est associé négativement avec la perception parentale de l'adolescence ainsi qu'avec la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

Enfin, la surprotection parentale est positivement corrélée avec la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

3.2.3 Analyses principales

Sur base des relations linéaires misent en évidence par les calculs des corrélations, et en adéquation avec la modélisation de l'étude, il semble pertinent de chercher à identifier l'éventuelle sensibilité de ces corrélations à l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. En d'autres termes, il s'agit de considérer deux groupes distincts de parents. Un groupe qui réunit les parents dont l'enfant est impliqué (N = 11) et un autre qui rassemble les parents dont l'enfant n'est pas impliqué (N = 63).

Tableau 3. Comparaison des deux groupes de parents sur les données sociodémographiques et sur les variables principales

Variables et caractéristiques sociodémographiques	Parents d'enfants impliqués			Parents d'enfants non-impliqués			Total			Tests
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
Pression parentale pour être un parent parfait	11	9.18	2.68	63	7.75	2.70	74	7.96	2.73	$t(73) = -1.63, p > .10$
Vision du monde comme menaçant et dangereux	11	32.9	7.20	63	32.2	5.44	74	32.3	5.69	$t(73) = -0.37, p > .10$
Relation école-parent	11	11.5	2.91	63	13.4	2.48	74	13.1	2.61	$t(73) = 2.21, p = .03$
Vision de l'adolescence comme une période de tempête et de stress	11	39.9	7.35	63	37.2	7.73	74	37.6	7.69	$t(73) = -1.09, p > .10$
Perception parentale de l'anxiété de l'enfant	11	17.6	2.80	63	11.6	3.83	74	12.5	4.26	$t(73) = -4.96, p < .001$
Age de l'enfant	11	12.55	0.69	63	12.46	0.93	74	12.50	0.895	$t(73) = -0.29, p > .10$
Age du parent	8	49.13	6.45	44	46.05	6.95	52	46.50	6.90	$t(51) = -1.17, p > .10$
Nombre d'enfant(s) vivant avec le parent	11	1.91	0.94	64	2.10	0.73	74	2.07	0.76	$t(73) = 0.74, p > .10$
Genre du parent (N = 74)										
	Homme	18.18 %			25.35 %			24.30 %		$\chi^2 = 0.26, p > .10$
	Femme	81.82 %			74.6 %			75.70 %		
Situation professionnelle (N = 74)										
	En emploi (salarié, indépendant, stage ou congé rémunéré)	90 %			85 %			86.50 %		$\chi^2 = 7.33, p > .10$
Niveau d'études (N = 74)										
	<Bachelier	11.11 %			9.09 %			10.80 %		$\chi^2 = 6.87, p > .10$
	Bachelier-Master	84.13 %			90.90 %			85.10 %		
	>Master	4.76 %						4.10 %		
Présence pathologie chez l'enfant (N = 74)		15.22 %			17.86 %			16.20 %		$\chi^2 = .09, p > .10$

Pas de différence significative entre les deux groupes hormis pour les variables perception parentale de l'anxiété de l'enfant et relation école-parent

Les tests de comparaisons ont été réalisés sur différentes données sociodémographiques et sur certaines variables continues. Pour la grande majorité des variables, ils confirment la comparabilité des deux groupes de parents à l'exception de la perception de l'anxiété de l'enfant et des relations écoles-parents. Ces deux résultats seront discutés ci-dessous.

Une comparaison des niveaux de surprotection et du sentiment de compétence parentale a également été effectuée (tableau 4).

Tableau 4. Comparaison des deux échantillons sur la surprotection et le sentiment de compétence parentale

Variables	Parents d'enfants impliqués (N = 11)		Parents d'enfants non-impliqués (N = 63)		Total (N = 74)		Tests
	M	SD	M	SD	M	SD	
Surprotection	38.90	9.12	34.10	6.26	34.80	6.90	$t(73) = -2.18, p = .032$
SCP ^a	14.40	1.69	15.10	2.38	15.00	2.30	$t(73) = 1.02, p > .10$

Note. ^a: SCP = Sentiment de compétence parentale

Tests des comparaisons

Nous avons comparé par des tests T les moyennes des scores obtenus par les parents de ces deux groupes. Les résultats de ces différentes analyses semblent s'inscrire dans le prolongement des liens mis en évidence par les calculs de corrélations.

Lorsque l'on compare les résultats obtenus par les deux groupes de parents, nous pouvons observer certaines différences statistiquement significatives. Quatre enseignements peuvent être tirés de ces analyses.

Le premier concerne la perception parentale de l'anxiété de l'enfant. Une différence fortement significative est observée ($t(73) = -4.955, p < 0.001$) entre les deux groupes. Les parents qui déclarent que leur enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves perçoivent une plus grande anxiété chez leur enfant.

Le second enseignement concerne une des variables principales de notre étude. En effet, la dimension surprotectrice semble en moyenne moins présente ($t(73) = -2.183, p = 0.032$) chez les parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Le troisième constat identifié mobilise la perception parentale des relations écoles-parents. Les parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement

entre élèves perçoivent plus positivement ($t(73) = 2.209, p = 0.030$) les relations qu'ils entretiennent avec l'école de leur enfant que les parents dont l'enfant est impliqué.

Enfin, le quatrième constat concerne le lien entre la surprotection parentale et la perception parentale du monde comme dangereux. Les parents surprotecteurs ont une perception légèrement plus élevée du monde comme menaçant et dangereux ($t(73) = -1.70, p = 0.093$) que les parents qui ne sont pas surprotecteurs. Néanmoins, cette différence n'est pas significative pour notre échantillon. Il faut remarquer que les scores moyens de notre échantillon sont relativement faibles ($M = 34.80, SD = 6.90$). Il semblerait donc que notre échantillon comporte peu de parents surprotecteurs.

Toujours en suivant la même procédure de calcul, la différence des moyennes des scores obtenus aux différentes échelles révèle que les parents se déclarant de genre féminin ressentent plus de pression pour être un parent parfait ($t(73) = 2.609, p = 0.011$) que les parents qui se déclarent de genre masculin. La variable genre (de l'enfant et du parent) a été contrôlée sur les autres échelles, mais aucune différence significative n'est ressortie de ces calculs.

L'implication passée du parent dans une situation de harcèlement ne semble pas impacter significativement les différentes dimensions étudiées.

Les parents surprotecteurs ne semblent pas présenter un plus faible niveau de sentiment de compétence parentale, et cela indépendamment de l'implication de leur enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

À ce niveau de l'analyse des données, nous remarquons que la perception parentale de l'anxiété de l'enfant occupe une place importante dans les relations entre les variables. En effet, cette variable est mise en évidence tant au niveau des corrélations que des tests T de comparaisons de moyennes. Il s'agit d'une découverte intéressante que nous avons cherché à comprendre. Plus précisément, il s'agissait d'identifier le rôle joué par la perception parentale de l'anxiété de l'enfant dans la relation entre l'implication d'un enfant

dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale que nous avons mise en évidence.

Modèle de médiation

Nous proposons une hypothèse explicative afin d'approfondir les résultats obtenus dans le cadre de notre première hypothèse. Nous postulons que la perception parentale de l'anxiété de l'enfant pourrait avoir un effet de médiation sur la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence de son parent. Nous avons donc construit un modèle de médiation afin de tenter de définir le rôle joué par la perception parentale de l'anxiété de l'enfant dans la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence de son parent. Pour rappel, en ce qui concerne le sentiment de compétence parentale, nous n'avons pas mis en évidence de différence significative entre les parents d'enfants impliqués et les parents d'enfant non impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves.

Notre modèle de médiation (voir tableau en annexe 3) confirme l'existence d'une relation directe entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la perception parentale de l'anxiété de l'enfant ($\beta = 1.00, p < .001$). Le modèle nous permet également de confirmer la relation directe entre la perception parentale de l'anxiété de l'enfant et le sentiment de compétence parentale. Enfin, nous pouvons remarquer un lien indirect ($\beta = -0.22, p = .052$) presque significatif qui nous permet d'identifier un certain effet de médiation de la perception parentale de l'anxiété de l'enfant dans la relation entre l'implication dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. Nous accueillons ces résultats avec prudence et les considérons comme une tendance qui sera abordée dans la discussion.

Modèle de modération

Comme cela a déjà été précisé, nous avons établi une relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale. Nous avons exploré un éventuel effet modération qui serait produit par le sentiment de compétence parentale sur cette relation.

Nous avons construit un modèle de modération qui permet de constater un effet de modération produit par le sentiment de compétence parentale sur la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale (variable dépendante). Sur la représentation graphique (figure 2) de ce modèle, nous pouvons constater un certain effet de levier qui illustre cette modération par le sentiment de compétence parentale sur la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale. Nous avons observé que le parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves aura tendance à le surprotéger. Ce modèle de modération indique que cette tendance sera modérée par le sentiment de compétence parentale. Un faible sentiment de compétence parentale favoriserait le risque de surprotection parentale en situation de harcèlement entre élèves ($\beta = 0.54, p = .005$).

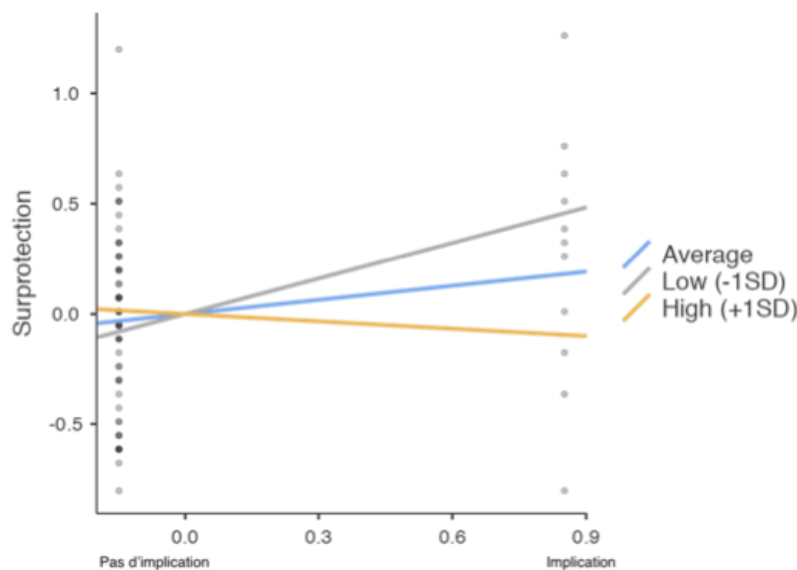


Figure 2. Schéma de modération de la relation entre l'implication dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale par le sentiment de compétence parentale.

3.2.4 Conclusions

Après avoir réalisé ces différentes analyses, voici une synthèse des résultats que nous avons obtenus. Afin de structurer cette conclusion, nous évoquerons pour chaque hypothèse et chaque sous-hypothèse les résultats de nos analyses.

Hypothèse 1 : Le sentiment de compétence d'un parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves est plus faible que celui d'un parent dont l'enfant n'est pas impliqué.

Les calculs de corrélations n'ont pas permis d'établir de corrélation entre l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. Le niveau de sentiment de compétence parentale des parents d'enfants impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves a été comparé à celui des parents dont l'enfant n'est pas impliqué. Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes de parents. Ces éléments ne nous permettent pas de confirmer cette hypothèse.

Nous avons remarqué que les parents ayant un sentiment de compétence élevé semblent percevoir moins d'anxiété chez leur enfant.

Nous avons cherché à comprendre le rôle joué par la perception parentale de l'anxiété de l'enfant dans la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. Nous avons constaté une corrélation entre le sentiment de compétence parentale et la perception parentale de l'anxiété de l'enfant. Nous pouvons traduire cela en estimant que les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves perçoivent leur enfant comme anxieux. Cela confirme les informations révélées par les tests de comparaisons. Il convient néanmoins de préciser que l'anxiété de l'enfant perçue par le parent pourrait être indépendante de son implication dans une situation de harcèlement entre élèves. En d'autres mots, l'enfant pourrait être anxieux pour d'autres raisons. Il se pourrait également que la perception parentale soit biaisée.

Enfin, notre modèle de médiation a mis en évidence un lien indirect qui éclaire la compréhension de la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. En effet, une tendance se dégage. Elle considère la perception parentale de l'anxiété de l'enfant comme une variable médiatrice de la relation entre l'implication et le sentiment de compétence parentale. Il convient de considérer ce dernier élément avec prudence. Nous avons en effet exploré cette médiation sur un faible échantillon et avec des valeurs faiblement significatives. Nous aborderons les enseignements qui émanent de ce modèle de médiation dans la discussion.

Hypothèse 2 : Le niveau de surprotection parentale est plus élevé chez les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves que celui des parents dont l'enfant n'est pas impliqué.

De manière semblable au schéma de la première hypothèse, la seconde hypothèse principale proposait d'établir un lien de prédiction entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale.

Les tests t ont été utilisés pour comparer le niveau de surprotection des parents dont l'enfant est impliqué et celui des parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Ils ont permis de constater un niveau de surprotection plus faible chez les parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. À la lumière de ces éléments, nous pouvons valider cette hypothèse.

Le parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves aurait donc tendance à le surprotéger. À nouveau, les informations dont nous disposons ne nous permettent pas d'établir un lien de causalité entre ces variables. Il s'agit donc d'être prudent. En effet, nous pouvons imaginer que certains parents soient surprotecteurs indépendamment de l'implication de leur enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Première sous-hypothèse : *En situation de harcèlement entre élèves, le sentiment de compétence parentale est corrélé négativement avec la surprotection parentale.*

Nous ne pouvons pas confirmer cette première sous-hypothèse. Nous n'avons pas identifié de corrélation significative entre le sentiment de compétence parentale et la surprotection parentale. Nous avons également testé l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et cela n'a rien apporté de concluant.

Seconde sous-hypothèse : *Les relations écoles-parents sont perçues plus positivement par les parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.*

Cette seconde sous-hypothèse est validée. Les tests de comparaisons confirment une perception parentale des relations écoles-parents plus positive au sein du groupe constitué de parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Troisième sous-hypothèse : *Les parents surprotecteurs perçoivent le monde comme plus dangereux et plus menaçant que les parents qui ne sont pas surprotecteurs.*

L'analyse des corrélations a permis d'identifier un lien positif et significatif entre la vision parentale du monde et la surprotection parentale. Lorsqu'un parent perçoit le monde comme dangereux et menaçant, il aurait tendance à surprotéger son enfant. Néanmoins, notre comparaison de la perception parentale du monde comme dangereux et menaçant des parents surprotecteurs n'a pas permis d'identifier une différence significative avec les scores des parents qui ne sont pas surprotecteurs. Nos résultats ne nous permettent pas de confirmer les observations de certains auteurs. En effet, une vision négative du monde peut favoriser le contrôle parental (Grolinck, Weiss, McKenzie & Wrightman, 1996). Zimmermann, Antonietti, Mageau, Mouton & Van Petegem (2022) vont un pas plus loin en identifiant la nature prédictive de la vision du monde sur la surprotection parentale. Ces auteurs nous apprennent qu'une perception parentale du monde comme dangereux et menaçant prédit la surprotection parentale. Sur base de ces constats, nous ne pouvons pas valider cette troisième sous-hypothèse.

3.3 Discussion

À travers cette recherche, nous poursuivions l'objectif d'interroger le vécu de parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Nous avons spécifiquement abordé ce sujet au départ d'un double référentiel théorique. Dans le premier chapitre de la partie théorique, il s'agissait de s'intéresser au cadre théorique du harcèlement entre élèves. Le second chapitre de cette même partie nous a permis de contextualiser la surprotection parentale et le sentiment de compétence parentale au sein des théories émanant de la psychologie de la parentalité. Ces notions, clairement définies dans la littérature ont rarement été associées à la thématique du harcèlement entre élèves. De surcroît, elles n'ont, à notre connaissance, jamais été questionnées en considérant l'ensemble des protagonistes impliqués dans une situation du harcèlement entre élèves et non pas les seules victimes.

Nous avons élaboré un questionnaire qui a été diffusé à des parents d'élèves de 6e année primaire et de 1re et 2e année du secondaire. Ce questionnaire a été construit en intégrant les 4 dimensions (parentale, relationnelle, situation de harcèlement, contexte de l'enfant) présentes dans notre modèle de recherche.

Nous avons recueilli des informations sociodémographiques (âge du parent et de l'enfant, genre du parent et de l'enfant, état civil du parent, revenus, nationalité...), mais également des mesures plus spécifiques. En effet, nous avons mesuré le sentiment de compétence parentale, la surprotection parentale, la vision parentale du monde, la vision parentale de l'adolescence, la perception parentale de l'anxiété de l'enfant, la pression pour être un bon parent et la perception parentale des relations écoles-parents.

3.3.1 Mise en perspectives des résultats

Notre démarche s'inscrivait en partie dans une perspective exploratoire. En effet, comme cela a été évoqué à différentes reprises nous n'avons pu que constater le faible nombre de références scientifiques relatives à nos questions de recherche.

Intéressons-nous tout d'abord à notre première hypothèse. Nous avons comparé le sentiment de compétence parentale de parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves avec le sentiment de compétence parentale de parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Certains auteurs affirment que les parents d'enfants victimes de harcèlement entre élèves peuvent ressentir plus de stress et une baisse de leur bien-être (Benatov, 2019). D'autres se sont intéressés aux émotions parentales et ont identifié l'inquiétude comme la principale émotion ressentie par les parents dont l'enfant est victime de harcèlement entre élèves (Harcourt et al., 2015). Nous interrogeons spécifiquement le sentiment de compétence de ces parents.

Nous pensions observer un niveau de sentiment de compétence parentale plus faible chez les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Cela n'a pas été confirmé par nos analyses. Mais au cours de celles-ci, nous avons constaté d'autres relations intéressantes. En effet, si l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves ne semble pas impacter directement le sentiment de compétence parentale, elle est en relation avec la perception parentale de l'anxiété de l'enfant. De plus, nos résultats indiquent que les parents ayant un sentiment de compétence élevé semblent percevoir moins d'anxiété chez leur enfant.

En relation avec la littérature, voici quelques pistes d'explication que nous souhaitons avancer.

Nous avons choisi de questionner le sentiment de compétence global des parents. Or, nous pouvons imaginer que, selon les travaux de Bandura (1977), le sentiment de compétence parentale spécifique à une tâche (par exemple : le soutien de l'enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves) serait différent du sentiment de compétence parentale global. Cela est également confirmé par Benatov (2019) et sera abordé dans le paragraphe qui aborde les implications futures de notre recherche.

Les parents présents dans notre échantillon semblent avoir en moyenne un sentiment de compétence relativement élevé. Afin de tenter d'expliquer nos résultats, nous pouvons notamment faire référence aux travaux de Roskam et al. (2015). En effet, ces auteurs précisent le rôle important de l'entourage et plus particulièrement du conjoint dans le développement du sentiment de compétence parentale. Les parents présents dans notre échantillon vivent pour la grande majorité d'entre eux en couple. En effet, 77 % des répondants déclarent être mariés ou cohabitants. Il ne s'agit donc pas de parents qui vivent seuls avec leur enfant. Nous pouvons imaginer que cette "coparentalité" puisse favoriser le sentiment de compétence parentale des parents de notre échantillon.

Il conviendrait également de questionner la nature de la relation parent-enfant. En effet, comme l'ont démontré Mouton & Roskam (2014), il existe une relation causale entre la qualité des relations qu'entretiennent les parents avec leurs enfants et le sentiment de compétence parentale. Cela pourrait également expliquer un niveau de sentiment de compétence parentale assez élevé qui permettrait au parent de faire face plus sereinement à une éventuelle implication de son enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Nous pourrions également considérer les facteurs liés à l'enfant. Ceux-ci peuvent également influencer le sentiment de compétence parentale (Roskam et al., 2015). Il s'agirait de prendre en compte le tempérament de l'enfant, mais également son comportement. Il serait intéressant dans cette perspective de questionner spécifiquement les comportements des enfants impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves. La taille de notre échantillon ne nous permet pas de réaliser une analyse de cet aspect comportemental. En effet, seuls 11 parents ont déclaré que leur enfant était impliqué et parmi ceux-ci, aucun parent n'a déclaré d'enfant auteur de harcèlement entre élèves.

Enfin, le niveau d'éducation des parents a également une influence sur les cognitions parentales (Roskam et al., 2015). Il permet une certaine flexibilité cognitive des parents et leur offre également une expérience en matière de résolution de problèmes. Cela peut avoir une influence non négligeable sur le sentiment de compétence parentale. Les parents qui constituent notre échantillon ont un niveau d'éducation assez élevé. Il semble en outre, être corrélé à leur niveau socio-économique.

Notre seconde hypothèse prédisait un niveau de surprotection plus faible chez les parents dont l'enfant n'est pas impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Cela s'est vérifié.

Nous avons constaté deux corrélations négatives de l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. D'une part avec la surprotection parentale, mais également avec la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

L'anxiété occupe une place centrale dans le processus de surprotection parentale. Selon la littérature, elle intervient à différents niveaux. Tout d'abord, l'anxiété parentale peut favoriser la surprotection parentale. Il s'agit notamment de l'anxiété de séparation. En effet, le parent qui redoute cette séparation d'avec son enfant peut développer une anxiété à cet égard qui favorisera la surprotection parentale (Brenning et al., 2017). Selon de nombreux auteurs (Segrin et al., 2013; Venard et al., 2021), l'anxiété du parent est donc associée à la surprotection parentale. Segrin et ses collègues (2013) nous apprennent également que la surprotection parentale peut elle-même impacter négativement les capacités d'adaptation de l'enfant ce qui peut avoir pour effet de favoriser l'anxiété de l'enfant. Ensuite, il s'agit là du deuxième niveau, l'anxiété de l'enfant, au même titre que sa timidité, peut elle-même favoriser la surprotection parentale (Venard et al., 2021).

Nous observons ici la complexité des relations entre ces différentes variables. Néanmoins, nous devons considérer les interactions entre les émotions parentales, les comportements parentaux, mais également les ressentis et les comportements des enfants.

À la suite du propos qui est développé ci-dessus et afin de le compléter, nous souhaitons mettre en évidence une relation circulaire entre la surprotection parentale et l'implication en qualité de victime dans une situation de harcèlement entre élèves. La surprotection peut prédire la victimisation (Lereya et al., 2013), mais nos résultats nous permettent de constater que plus largement, l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves semble favoriser la surprotection parentale, et ce indifféremment du type d'implication de l'enfant.

Enfin, nous avons identifié un effet de modération de la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale par le sentiment de compétence parentale. Ce dernier s'il est suffisamment élevé permettrait de protéger du risque de surprotection en cas d'implication dans une situation de harcèlement entre élèves.

Ceci concernait donc nos deux hypothèses principales. Nous allons maintenant orienter la discussion au départ des trois sous-hypothèses.

Notre première sous-hypothèse questionnait une éventuelle relation entre le sentiment de compétence parentale et la surprotection parentale. Nous imaginions que le sentiment de compétence parentale serait négativement corrélé avec le niveau de surprotection parentale. Nous n'avons pas pu identifier de relation significative. Il est possible que cela soit lié à l'homogénéité de notre échantillon (genre, activité professionnelle, niveau d'éducation, et revenus). De plus, comme cela a été développé ci-dessus, notre échantillon présentait également un niveau moyen de sentiment de compétence parentale assez élevé. Nous aurions peut-être pu observer une corrélation si notre échantillon avait été plus hétérogène.

La seconde sous-hypothèse identifiait une relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la perception parentale des relations écoles-parents. Nos résultats nous apprennent que les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves semblent percevoir plus négativement leur relation avec l'école de leur enfant que les parents dont l'enfant n'est pas impliqué.

Ces résultats nous permettent de considérer le parent non plus de manière isolée, mais en relation avec l'école fréquentée par son enfant. Pour la sociologue Danielle Mouraux (2017), cette relation met en opposition des registres de pensées et d'actions différents. De nombreux auteurs estiment que le harcèlement entre élèves devrait susciter la collaboration entre les parents et l'école (Lereya et al., 2013; Ttofi & Farrington, 2011, Benatov, 2019;).

Bresson & Mellier (2015) estiment eux que l'école peut soutenir la parentalité, et ce spécifiquement lorsque le parent est en difficulté. La parentalité et la souffrance parentale sont d'après ces auteurs au centre des enjeux qui permettront de créer de nouvelles alliances éducatives entre les parents et l'école.

Nous percevons l'intérêt de ces alliances mais comment expliquer alors qu'un parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement perçoive moins positivement ses relations avec l'école de son enfant que les autres parents ?

Un premier élément de réponse nous oblige à considérer le niveau d'enseignement de l'enfant. En effet, Larivée (2012) propose de différencier les relations écoles-parents en fonction du niveau d'enseignement fréquenté par l'enfant (maternelle, primaire ou secondaire). Dans le contexte de notre recherche et en référence à la notion de transition développée dans la partie théorique de ce mémoire, nous pouvons distinguer les parents dont l'enfant est en primaire et ceux dont l'enfant est en secondaire. La moyenne des scores obtenus pour la perception parentale des relations écoles-parents est plus faible en deuxième secondaire qu'en première secondaire. Le score moyen des parents dont l'enfant est en première secondaire est lui plus faible que celui des parents dont l'enfant est en sixième primaire. Néanmoins, ces résultats ne sont pas significatifs.

Afin de nous aider à comprendre les enjeux sous-jacents aux relations écoles-familles, nous pouvons faire référence aux travaux de Neyrand (2015). Cet auteur décrit la situation paradoxale sur laquelle doit selon lui se recréer un nouveau processus relationnel. L'auteur évoque la surresponsabilisation des parents dans une époque qui véhicule la norme de la coéducation. Cela reviendrait selon lui à soutenir la parentalité tout en cherchant à la contrôler. Cette tension entre confiance et méfiance serait-elle au centre des enjeux des relations écoles-parents ? Un parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves aurait-il peur du jugement de l'école ? Est-il possible de montrer sa vulnérabilité pour un parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves ? Enfin, la question des attentes réciproques semble également bien présente dans la relation école-famille. Qu'attend le parent de cette relation ? Qu'attend l'école du parent dont l'enfant est impliqué ?

Nous avons constaté que le parent dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves perçoit plus négativement ses relations avec l'école de son enfant. Mais, même s'il s'agit d'un début, il semble pertinent de poursuivre le questionnement et utile de mesurer la complexité des relations écoles-parents dans le contexte du harcèlement entre élèves.

Notre dernière sous-hypothèse cherchait à associer aux parents surprotecteurs une vision du monde comme plus dangereux et menaçant que celle des parents "tout-venant". Nous ne pouvons pas confirmer cela. En effet, si le score moyen des parents surprotecteurs de notre échantillon est plus élevé en ce qui concerne la vision du monde comme dangereux et menaçant, la différence avec les parents tout-venant n'est pas significative.

3.3.2 Implications théoriques

Notre recherche permet d'établir un lien entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale. Au niveau théorique, nous avons identifié une forme de boucle qui met en relation de manière circulaire la surprotection parentale et la victimisation dans le contexte du harcèlement entre élèves. Il faut attirer l'attention sur la notion de victimisation qui est plus spécifique que la notion d'implication. Il serait donc intéressant de tester cette relation circulaire dans un design de recherche longitudinale afin d'identifier si elle s'applique pour tous les profils et si oui de quelle manière.

Nos résultats nous ont également permis de percevoir la complexité des relations écoles-parents, mais surtout l'effet que peut avoir sur celles-ci l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Enfin, nous souhaitons développer davantage un de nos résultats d'analyse. Il s'agit de la place centrale qu'occupe la perception parentale de l'anxiété de l'enfant parmi les résultats de notre recherche. Cette variable est apparue très fréquemment dans différents modèles statistiques que nous avons développés. Elle est corrélée avec l'âge de l'enfant, la perception de l'adolescence comme une période de tempête et de stress, la surprotection

parentale, le sentiment de compétence parentale, les relations écoles-parents et l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves.

Nous avons également perçu une tendance de cette variable à "médier" la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale.

Afin de prolonger nos résultats, nous proposons de considérer la place centrale de la perception parentale de l'anxiété de l'enfant dans notre recherche. Quelle est la fonction de cette variable et quel enseignement peut-on en tirer ?

La fonction catalytique de la perception parentale de l'anxiété de l'enfant

Nous considérons que la perception parentale de l'anxiété de l'enfant pourrait avoir un effet catalytique sur la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. Plus que l'implication dans une situation de harcèlement entre élèves, il semble que la perception parentale de l'anxiété de l'enfant impacte davantage le sentiment de compétence parentale. Cette hypothèse explicative demande à être explorée afin de tenter de saisir la complexité des relations entre ces deux variables.

Nous avons choisi de nommer : "fonction catalytique", l'effet de la perception parentale de l'anxiété de l'enfant dans le contexte de la relation entre l'implication d'un enfant en situation de harcèlement entre élèves et le sentiment de compétence parentale. Nous cherchions à préciser le rôle de cette variable et à comprendre son implication sur le sentiment de compétence parentale. Cette dénomination nous semble traduire l'effet modificateur de cette variable sur le sentiment de compétence parentale. Il s'agit bien évidemment d'une proposition terminologique qui n'engage que nous et qui pourrait être mise à l'épreuve par des recherches plus approfondies.

La perception parentale de l'anxiété de l'enfant : une variable explicative ?

En lien avec la littérature (Harcourt et al., 2015), nous pourrions considérer que l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves génère chez lui

de l'anxiété. Le parent pourrait alors percevoir cette anxiété. Cette perception de l'anxiété de l'enfant aurait alors les effets que nous avons décrits ci-dessus.

La perception parentale de l'anxiété nous permettrait alors d'expliquer certains phénomènes parfois assez peu visibles. Nous pensons notamment à son effet potentiel sur le sentiment de compétence parentale, mais également sur la surprotection parentale.

3.3.3 Implications pratiques

L'étude des variations

Afin de prolonger nos observations, il nous semble pertinent de considérer le caractère dynamique de certains phénomènes observés. La littérature met en évidence la flexibilité des cognitions parentales (Bandura, 1977). Le sentiment de compétence parentale dépend de plusieurs facteurs et notamment des facteurs personnels, relationnels, environnementaux et ceux liés à l'enfant (Roskam et al., 2015). La variabilité de ces facteurs peut modifier le sentiment de compétence parentale. Il serait alors utile de mesurer ces fluctuations en lien avec l'implication de l'enfant dans une situation de harcèlement entre élèves. Nous pourrions chercher à identifier certains moments clés (découverte de l'implication par le parent, prise en charge par l'école...). Une mesure du sentiment de compétence parentale pourrait être effectuée à ces différents moments. Cela pourrait s'inscrire dans une recherche longitudinale dans l'espoir d'observer des variations et de pouvoir en extraire des enseignements qui permettraient de comprendre plus précisément le vécu des parents confrontés au phénomène du harcèlement entre élèves.

L'anxiété parentale

Nos résultats nous ont permis de considérer la place centrale de la perception parentale de l'anxiété de l'enfant. Mais, en lien avec la littérature, il pourrait être intéressant de mesurer également l'anxiété parentale dans le contexte du harcèlement entre élèves.

Un travail communautaire

Enfin, de manière plus transversale, il nous semble qu'impliquer les parents dans les enjeux relatifs à la prise en charge du harcèlement entre élèves puisse être pertinent. En effet, les relations écoles-parents sont parfois compliquées. Les attentes mutuelles sont souvent importantes. Mais ne serait-il pas envisageable de coconstruire une alliance éducative au sein d'une communauté scolaire au départ de la question du climat scolaire ? Inviter les parents, les personnels des écoles, les élèves et certaines structures connexes (centre psycho-médico-social, aide à la jeunesse, école des devoirs, service d'accrochage scolaire...) à se rencontrer de manière positive, ne serait-ce pas plus porteur que convoquer les uns et les autres quand les choses tournent mal ?

La surprotection parentale est évidemment liée à la notion de protection de l'enfant. Est-ce qu'un enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves (avec les conséquences potentielles que nous avons évoquées) est un enfant qui n'a pas été assez protégé ? Il serait intéressant de questionner la délégation du "devoir" de protection du parent à l'établissement scolaire et plus précisément à chacun des adultes qui prend en charge un enfant à l'école.

Nous avons focalisé notre attention sur le vécu du parent durant ce mémoire. Mais il semble pertinent que les apprentissages que nous avons réalisés puissent être mis en perspectives avec l'inscription du parent et plus largement du phénomène de harcèlement entre élèves dans la communauté scolaire et dans notre société.

3.3.4 *Conclusions*

En conclusion, la parentalité peut être mise à l'épreuve en situation de harcèlement entre élèves. La dynamique du harcèlement impacte les différents protagonistes directement impliqués, mais elle touche également les parents (Sawyer et al., 2011). Ils se sentent souvent inquiets (Harcourt et al., 2014). Ils ne restent pas inactifs et réagissent afin de venir en aide à leur enfant (Erath et al., 2021). Mais ils mettent également en œuvre des stratégies plus personnelles, pour faire face à cette situation (Benatov, 2019). Il s'agit notamment selon cette auteure de chercher le contact avec l'école. Nous l'avons constaté, lorsqu'ils sont confrontés au harcèlement entre élèves, les parents peuvent être

pris dans des enjeux complexes qui les touchent au plus profond de leur parentalité. Ils sont impactés émotionnellement, ils vont devoir adapter leurs comportements en réaction. Nous pouvons maintenant nous poser la question de la surprotection parentale. Nous avons constaté un niveau de surprotection plus élevé chez les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. Il serait intéressant de questionner un éventuel lien de causalité entre ces deux variables. De plus, il serait utile d'identifier si cet événement risquerait d'entraîner un comportement surprotecteur de circonstance, qui serait spécifique à la situation de harcèlement vécue par l'enfant ou bien si cela pourrait favoriser une tendance plus générale à la surprotection chez le parent.

Notre recherche nous a permis d'étudier le vécu parental. Nous avons identifié une tendance surprotectrice chez les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves. La surprotection parentale est elle-même un prédicteur de la victimisation. La surprotection parentale est fortement liée à l'anxiété du parent mais également à celle de l'enfant. Nos résultats ont établi combien la perception parentale de l'anxiété de l'enfant est centrale dans notre champ de recherche. Elle est bien plus élevée chez les parents dont l'enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves.

Nous n'avons pas validé l'hypothèse selon laquelle les parents d'enfants impliqués dans une situation de harcèlement entre élèves auraient un plus faible sentiment de compétence parentale que les parents "tout-venant". Néanmoins, notre modèle de recherche nous a permis d'identifier un effet de modération de cette variable sur la relation entre l'implication d'un enfant dans une situation de harcèlement entre élèves et la surprotection parentale.

En élargissant l'angle par lequel nous avons observé le vécu des parents, nous avons remarqué la place qu'occupent les relations écoles-parents dans le contexte du harcèlement entre élèves. Notre avis rejoint celui de nombreux auteurs (Espelage & Swearer, 2011 ; Benatov, 2019 ; van Niejenhuis et al., 2019) qui soulignent l'importance de cet aspect dans les programmes de préventions et d'interventions liés à ce phénomène. Dans la continuité de ces travaux, il nous semble que des relations écoles-parents de

qualité permettraient peut-être aux parents de faire face positivement à cette immersion forcée dans la réalité parfois très sombre du harcèlement entre élèves.

3.3.5 Limites

Notre recherche présente des limites. Elles peuvent être réparties en trois catégories. La première catégorie concerne notre questionnaire et plus particulièrement le taux de réponse. Le questionnaire a été diffusé par internet ce qui pourrait représenter un frein pour certaines parties de la population moins connectée. Lors de sa première diffusion, nous avons constaté un très faible nombre de réponses. Nous avons réagi en modifiant le titre du questionnaire ainsi que le texte qui accompagnait la diffusion. Cela a probablement participé à l'augmentation des réponses que nous avons observée. Le questionnaire était assez long et il est probable que cela ait pu décourager certains répondants.

La seconde catégorie concerne notre échantillon. Tout d'abord, la proportion de parents qui déclarent que leur enfant est impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves est très faible. Ensuite, parmi les enfants impliqués, et toujours selon les déclarations des parents, aucun ne l'était en qualité d'auteur. Enfin, notre échantillon présentait une très forte homogénéité. Cette dernière concernait principalement le genre des parents répondants, leur niveau d'étude, leur état civil, leur statut socio-économique. Mais nous avons également perçu une homogénéité au niveau des enfants et plus particulièrement en ce qui concerne la filière d'enseignement suivie (95.9 % dans l'enseignement ordinaire).

La troisième catégorie concerne le matériel que nous avons récupéré. Les données que nous avons exploitées proviennent des déclarations des parents. Nous avons donc une vision filtrée des phénomènes complexes que nous avons observés. Nous aurions pu interroger des dyades enfant-parent afin d'intégrer les perceptions des enfants dans nos analyses. Enfin, les perceptions des personnels des écoles pourraient également enrichir les analyses.

3.4 Bibliographie

- Asdih, C., Larivée, S. J., Pithon, G., & Kalubi, J. (2008). *Construire une communauté éducative* (1^{re} éd.). De Boeck Sup.
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the Parent-Child Relationship. *Child Development*, 19(3), 127–136.
<https://doi.org/10.2307/1125710>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive process through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Baudat, S., Van Petegem, S., & Zimmermann, G. (2018). « Où étais-tu et avec qui ? »: Les informations communiquées aux parents par les adolescents : un état de la littérature. *Enfance*, N° 2(2), 259-290.
<https://doi.org/10.3917/enf2.182.0259>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization? *Psychological Review*, 75, 81-95.
- Benatov, J. (2019). Parents' Feelings, Coping Strategies and Sense of Parental Self-Efficacy When Dealing With Children's Victimization Experiences. *Frontiers in Psychiatry*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00700>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental review*, 27(1), 90-126
- Brenning, K., Soenens, B., Petegem, S.V., & Kins, E. (2017). Searching for the Roots of Overprotective Parenting in Emerging Adulthood: Investigating the Link with Parental Attachment Representations Using An Actor Partner Interdependence Model (APIM). *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2299-2310.

- Bresson, N. & Mellier, D. (2015). La parentalité en souffrance à l'école. *Dialogue*, 207, 83-96.
<https://doi.org/10.3917/dia.207.0083>
- Brown, J. R., Aalsma, M. C., & Ott, M. A. (2013). The Experiences of Parents Who Report Youth Bullying Victimization to School Officials. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 494–518.
<https://doi.org/10.1177/0886260512455513>
- Catheline, N. (2020). Conséquences psychopathologiques et relationnelles du harcèlement entre enfants. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 26-30.
<https://doi.org/10.3917/jdp.382.0026>
- Chevrier, B., Soenens, B., Zimmermann, G., Skhirtladze, N., & Van Petegem, S. (2022). The psychometric qualities of a short version of the Multidimensional Overprotective Parenting Scale. *European Journal of Developmental Psychology*. (in press)
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualisation, measurement and correlates. *Family Relations*, 49, 13–24.
- Coleman, P.K., & Karraker, K.H. (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*. 24. 126 - 148.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- de Becker, Emmanuel. (2019). Le harcèlement scolaire: un phénomène maltraitant particulier. In: *Acta Psychiatrica Belgica*, (2019)
<http://hdl.handle.net/2078.1/224034>

- Debarbieux, E. (2006). Violence à l'école et politique : la France entre démagogie et méconnaissance. *Journal du droit des jeunes*, 255, 22-26.
<https://doi.org/10.3917/jdj.255.022>
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'école. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative*. Observatoire international de la violence à l'école.
<https://www.education.gouv.fr/cid55897/refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-a-l-ecole-rapport-d-eric-debarbieux.html>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le «Climat scolaire» : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO / Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Deković, M., Asscher, J. J., Hermanns, J., Reitz, E., Prinzie, P., & van den Akker, A. L. (2010). Tracing Changes in Families Who Participated in the Home-Start Parenting Program : Parental Sense of Competence as Mechanism of Change. *Prevention Science*, 11(3), 263-274.
<https://doi.org/10.1007/s11121-009-0166-5>
- Delalande, J. (2015). L'entrée au collège : un passage sans transition ? Entre expérience individuelle et fait collectif : le point de vue des préadolescents. Dans M. H. (Dir.). (2015). *Les transitions scolaires*. Presses universitaires de Rennes.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. Actes du Colloque « Les États généraux de l'éducation : dix ans après. L'accès, la réussite et l'égalité : constats et perspectives d'avenir », 145-156. Québec, Canada.
- Eisenberg, M. E., & Aalsma, M. C. (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the Society for Adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 36(1), 88–91.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.09.004>

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2011). *Bullying in North American Schools*. Routledge.
- Erath, S. A., Pettit, G. S., & Troop-Gordon, W. (2021). Direct and Compensatory Parental Responses to Peer Victimization. *The Journal of Early Adolescence*, 41(1), 197–217.
<https://doi.org/10.1177/0272431620940386>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1).
<https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Galand, B. (2021). *Le harcèlement à l'école*. Retz.
- Galand, B., Carra, C., & Verhoeven, M. (2015). *Prévenir les violences à l'école (Apprendre) (French Edition)* (1^{re} éd.). Presses Universitaires de France.
- Galand, B., Hospel, V., & Baudoin, N. (2014). Prévenir le harcèlement via les pratiques de classe? Une étude multiniveaux [Bullying prevention through classroom practices? A multilevel analysis]. *Revue Québécoise de Psychologie*. 35. 137-156.
- Galand, B., Hospel, V., Baudoin, N. (2014a). Prévalence du harcèlement à l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles: Rapport d'enquête.
- Geoffroy, M. C., Boivin, M., Arseneault, L., Turecki, G., Vitaro, F., Brendgen, M., ... & Côté, S. M. (2016). Associations between peer victimization and suicidal ideation and suicide attempt during adolescence: results from a prospective population-based birth cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 99-105
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729.
- Glorieux, I., & Van Tienoven, T. P. (2016). *Genre et Emploi du Temps: (Non-) évolution des stéréotypes de genre 1999, 2005 et 2013*. Bruxelles: Institut pour l'égalité des femmes et des hommes.

- Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(1), 33–54.
<https://doi.org/10.1007/BF01537379>
- Gurland, S. T., & Grolnick, W. S. (2005). Perceived Threat, Controlling Parenting, and Children's Achievement Orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121.
<https://doi.org/10.1007/s11031-005-7956-2>
- Hale, R., Fox, C. L., & Murray, M. (2017). “As a Parent You Become a Tiger”: Parents Talking about Bullying at School. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 2000-2015. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0710-z>
- Hamilton, V. E., Matthews, J. M., & Crawford, S. B. (2014). Development and Preliminary Validation of a Parenting Self-Regulation Scale : “Me as a Parent”. *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), 2853-2864.
<https://doi.org/10.1007/s10826-014-0089-z>
- Harcourt, S., Green, V.A. & Bowden, C. (2015). “It is everyone's problem”: Parents' experiences of bullying. *New Zeland Journal of Psychology*, 44 (3), 4-17.
- Harcourt, S., Jasperse, M. & Green, V. A. (2014). “We were sad and we were angry”: A systematic review of parents' perspectives on bullying. *Child & Youth Care Forum*, 43, 373–391.
- Hays, S. (1998). *The Cultural Contradictions of Motherhood* (Revised éd.). Yale University Press.
- Hipson W.E., Séguin D.G. (2017) Goodness of Fit Model. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_757-1
- Holmbeck, G. N., & Hill, J. P. (1988). Storm and stress beliefs about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(4), 285-306.

- Holmbeck, G. N., Johnson, S. Z., Wills, K. E., McKernon, W., Rose, B., Erklin, S., & Kemper, T. (2002). Observed and perceived parental overprotection in relation to psychosocial adjustment in preadolescents with a physical disability: The mediational role of behavioral autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 96-110.
- Houzel, D., & Dayan, J. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Érès.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., ... Samdal, O. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. *International report. Volume 2. Key data*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Jacques, M. H. (Dir.). (2015). *Les transitions scolaires*. Presses universitaires de Rennes.
- Janosz, M., Pascal, S. & Galand, B. (2012). Chapitre 5. Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire. Dans : Benoît Galand éd., *Prévenir les violences à l'école* (pp. 93-109). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.verho.2012.01.0091>
- Karray, A. (2020). Clinique du harcèlement scolaire : résonances familiales et sociétales. *Le Journal des psychologues*, 382(10), 20-25.
<https://doi.org/10.3917/jdp.382.0020>
- Kendall, S., & Bloomfield, L. (2005). Developing and validating a tool to measure parenting self-efficacy. *Journal of Advanced Nursing*, 51(2), 174-181.
- Kins, E., & Soenens, B. (2013, September 3-7). *Generation me and its helicopter parents* (paper presentation). 16th European Conference on Developmental Psychology, Lausanne, Switzerland.
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence (London, England.)*, 49(1), 134-145.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>

- Kubiszewski, V. (2018). Agir ou ne pas agir : Réactions des élèves témoins de harcèlement. *Enfance*, 3, 441-453.
<https://doi.org/10.3917/enf2.183.0441>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Chasseigne, G., & Rusch, E. (2014). Évaluation du bullying scolaire (harcèlement scolaire) chez les adolescents français : validité de l'adaptation française du questionnaire Agresseur/Victime révisé d'Olweus (1996). *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(4), 261-267.
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.09.018>
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser?, *Éducation & Formation*, e-297, 33-48.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Levy, D.M. (1931). Maternal over-protection and rejection. *Journal of Nervous and Mental Disease*.
- Limber, S. P. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10(1), 71-87.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519375>
- Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions*. De Boeck.
- Malcahir, A. (2016). Le cyberharcèlement, une nouvelle souffrance? (Conférence). Santé mentale et école (2016/10/12). Liège, Belgique.
<https://hdl.handle.net/2268/226967>
- Malm, E.K., Henrich, C.C., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). Parental Self-Efficacy and Bullying in Elementary School. *Journal of School Violence*, 16, 411 - 425.
- Marteau, T. M., & Bekker, H. (1992). The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State—Trait Anxiety Inventory (STAI). *British journal of clinical Psychology*, 31(3), 301-306.

- Meeussen, L., & van Laar, C. (2018). Feeling Pressure to Be a Perfect Mother Relates to Parental Burnout and Career Ambitions. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02113>
- Mellier, D. & Gratton, E. (2015). Éditorial. La parentalité, un état des lieux. *Dialogue*, 207, 7-18.
<https://doi.org/10.3917/dia.207.0007>
- Meunier, J. C., & Roskam, I. (2007). Psychometric Properties of a Parental Childrearing Behavior Scale for French-Speaking Parents, Children, and Adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 23(2), 113-124.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.2.113>
- Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris: Dunod.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors Associated With Perceptions and Responses to Bullying Situations by Children, Parents, Teachers, and Principals. *Victims & ; Offenders*, 1(3), 255-288.
<https://doi.org/10.1080/15564880600626163>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Mouraux, D. (2017). *Quand l'enfant devient élève. . .* De Boeck.
- Mouton, B. (2016)._Bénédicte Mouton, « Confident parents for easier children : strengthening parental self-efficacy to reduce young children's externalizing behavior », Dépôt Institutionnel de l'Académie Louvain
<http://hdl.handle.net/2078.1/176666>
- Mouton, B. (2020). Notes de cours Université Catholique de Louvain: questions contemporaines de parenté et de parentalité. Cours 2: la postmodernité familiale saisie par le droit et la psychologie : théories, concepts et méthodes.

- Mouton, B., & Roskam, I. (2014). Confident Mothers, Easier Children : A Quasi-experimental Manipulation of Mothers' Self-efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2485–2495.
<https://doi.org/10.1007/s10826-014-0051-0>
- Neyrand, G. (2015). Dis Gérard, c'est quoi, la parentalité ?. *Spirale*, 73, 145-145.
<https://doi.org/10.3917/spi.073.0145>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, Engeland : Blackwell.
- Omer, H., Satran, S., & Driter, O. (2016). Vigilant care : An integrative reformulation regarding parental monitoring. *Psychological Review*, 123(3), 291-304.
<https://doi.org/10.1037/rev0000024>
- Orange, G. & Vatteville, É. (2009). Le développement durable : de la rivalité à la convivialité. *Management & Avenir*, 29, 191-207.
<https://doi.org/10.3917/mav.029.0191>
- Poncelet, D., & Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire: un cap pas toujours facile à franchir... Étude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage scolaire durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Pædagogica Expenmentalis*, XLV(2), 225-254.
- Quartier, M. & Bellon, J. (2020). Les obstacles au traitement du harcèlement scolaire. *Le Journal des psychologues*, 382, 14-19.
<https://doi.org/10.3917/jdp.382.0014>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child abuse & neglect*, 34(4), 244–252.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rigby, K. (2007). *Children and Bullying : How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School* (1^{re} éd.). Wiley-Blackwell.
- Roskam, I. (2005). Troubles du développement chez l'enfant et cognition parentale. *Travaux neuchâtelois de linguistique*. 42,7-32.

- Roskam, Isabelle ; Galdiolo, Sarah ; Meunier, Jean-Christophe ; Stiévenart, Marie. *Psychologie de la parentalité: Modèles théoriques et concepts fondamentaux*. De Boeck : Louvain-la-Neuve (2015)
(ISBN:2804190846)
- Roskam, I., & Schelstraete, M. A. (2007). A qualitative analysis of mothers' childrearing behaviour towards their disabled child. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 130-144.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.002>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.
- Sameroff, A. (Ed.). (2009). *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other*. American Psychological Association.
<http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs5hf>
- Sawyer, J-L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspective on bullying. *Children and Youth Services Review*. 33. 1795-1803. 10.1016/j.childyouth.2011.05.010.
- Schiffrin, H. H., Erchull, M. J., Sendrick, E., Yost, J. C., Power, V., & Saldanha, E. R. (2019). The effects of maternal and paternal helicopter parenting on the self-determination and well-being of emerging adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12), 3346–3359.
<https://doi.org/10.1007/s10826-019-01513-6>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & 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.
- Segrin, C.G., Wosidlo, A., Givertz, M., & Montgomery, N. (2013). Parent and Child Traits Associated with Overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 569-595

- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée, pertinence et dérives d'un concept*. Paris : L'Harmattan.
- Senden, M., & Galand, B. (2021). Comment réagir face à une situation de harcèlement à l'école ? Une synthèse de la littérature. *Pratiques Psychologiques*, 27(4), 241-259.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2020.09.006>
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of youth and adolescence*, 31(6), 419–428.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development (Oxford, England)*, 8(1), 117-127.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>
- Thomasgard, M., & Metz, W. P. (1993). Parental overprotection revisited. *Child psychiatry and human development*, 24(2), 67–80.
<https://doi.org/10.1007/BF02367260>
- Thomasgard, M., Metz, W. P., Edelbrock, C., & Shonkoff, J. P. (1995). Parent-child relationship disorders. Part I. Parental overprotection and the development of the Parent Protection Scale. *Journal of developmental and behavioral pediatrics : JDBP*, 16(4), 244–250.
- Tolmatcheff, C., Galand, B. & Roskam, I. (2018). Diversité des caractéristiques des harceleurs et implications pour l'intervention en milieu scolaire. *Enfance*, 3, 471-490.
<https://doi.org/10.3917/enf2.183.0471>
- Tolmatcheff, C., Hénoumont, F., Klée, E., & Galand, B. (2019). Stratégies et réactions des victimes et de leur entourage face au harcèlement scolaire : une étude rétrospective. *Psychologie Française*, 64(4), 391-407.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.09.002>

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2010). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying : a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
<https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life : A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending : A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.
<https://doi.org/10.1002/cbm.808>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life : A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 8-27.
<https://doi.org/10.1037/spq0000120>
- Tu, K. M., Erath, S. A., Pettit, G. S., & Vandenberg, C. (2020). Parents' Responses to Peer Victimization : Associations With Early Adolescent Coping and Peer Victimization. *The Journal of Early Adolescence*, 41(1), 167-196.
<https://doi.org/10.1177/0272431619899468>
- Ungar, M. (2009). Overprotective Parenting : Helping Parents Provide Children the Right Amount of Risk and Responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37(3), 258-271.
<https://doi.org/10.1080/01926180802534247>
- van Niejenhuis, C., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2019). Working with parents to counteract bullying: A randomized controlled trial of an intervention to improve parent-school cooperation. *Scandinavian Journal of Psychology*.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12522>

- van Petegem, S., Antonietti, J. P., Eira Nunes, C., Kins, E., & Soenens, B. (2019). The Relationship between Maternal Overprotection, Adolescent Internalizing and Externalizing Problems, and Psychological Need Frustration : A Multi-Informant Study Using Response Surface Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(1), 162-177.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01126-8>
- Venard, G., Pina Brito, V., Eeckhout, P., Zimmermann, G., & van Petegem, S. (2021). Quand le parent veut trop bien faire : état de la littérature sur le phénomène de surprotection parentale. *Psychologie Française*.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2021.11.001>
- Zimmermann, G., Antonietti, J. P., Mageau, G., Mouton, B., & van Petegem, S. (2022). Parents' Storm and Stress Beliefs about Adolescence : Relations with Parental Overprotection and Parental Burnout. *Swiss Psychology Open*, 2(1).
<https://doi.org/10.5334/spo.31>
- Zimmermann, G., Carvalhosa, M. B., Sznitman, G. A., Van Petegem, S., Baudat, S., Darwiche, J., Antonietti, J.-P., & Clémence, A. (2017). Conduites à risque à l'adolescence : Manifestations typiques de construction de l'identité? *Enfance*, 2(2), 239-261.
doi: 10.4074/S0013754517002051

3.5 Annexes

3.5.1 Annexe 1 : Messages diffusés lors des deux envois du questionnaire

Première diffusion, nom du questionnaire : « vécu parental et relation entre élèves »

" Cher parent,

Les scientifiques interrogent souvent les enfants et le personnel des établissements scolaires au sujet de leurs vécus. Mais qu'en est-il de votre vécu de parent ? Comment appréhender les relations de son enfant à l'école ? Et lorsque les relations sont plus difficiles pour son enfant, quelles sont les conséquences pour le parent ?

Si cela vous intéresse, vous êtes chaleureusement invité à participer à notre recherche qui questionne le vécu parental en lien avec les relations qu'entretiennent les enfants à l'école.

En consacrant 15 minutes de votre temps à remplir anonymement ce questionnaire vous contribuez à donner au vécu parental la place qu'il mérite dans la recherche scientifique.

Recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCLouvain."

Seconde diffusion nom du questionnaire après modification : « Harcèlement entre élèves et vécu parental ».

"Cher parent,

A l'école, votre enfant est en relations avec d'autres élèves. Quand tout se déroule bien cela peut être une source de bonheur pour vous. Mais parfois, c'est plus compliqué. Nous nous intéressons aux vécus des parents dont l'enfant est confronté au harcèlement entre élèves comme auteur, victime, témoin ou auteur-victime.

Si cela vous intéresse, vous êtes chaleureusement invité à participer à notre recherche.

En consacrant 15 minutes de votre temps à remplir anonymement ce questionnaire vous contribuez à donner au vécu parental la place qu'il mérite dans la recherche scientifique.

Recherche réalisée dans le cadre d'un mémoire en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCLouvain. »

3.5.2 Annexe 2 : Questionnaire diffusé par internet

Vécu parental et les relations entre élèves

Q1 Cher parent,

Ce questionnaire s'adresse aux parents dont l'enfant est en 6ème primaire, en 1ère secondaire ou en 2ème secondaire. Si vous avez plusieurs enfants qui fréquentent ces classes, nous vous invitons à compléter le questionnaire en ciblant l'enfant dont la première lettre du prénom est la plus proche du début de l'alphabet. Nous sommes intéressés par les relations entre élèves et plus particulièrement lorsque celles-ci sont difficiles comme c'est le cas en situation de harcèlement entre élèves. Chaque parent d'enfant fréquentant une de ces trois classes est invité à remplir ce questionnaire qu'il soit parent d'un enfant impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves ou que son enfant ne soit pas impliqué. Par harcèlement entre élèves, nous entendons une situation négative, répétée et pour laquelle la victime n'a pas en sa possession les moyens de se défendre.

Chaque parent sera considéré avec la même bienveillance et ce quelle que soit l'implication de son enfant.

Certaines questions vont peut-être vous étonner ou vous sembler répétitives. Essayez néanmoins de répondre à toutes les questions. Exprimez ce que vous pensez personnellement : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Seul votre point de vue nous intéresse. Si vous hésitez sur une question, vous pouvez cocher la première chose qui vous est venue à l'esprit.

Environ 15 minutes devraient suffire pour compléter le questionnaire. Si vous avez une question, n'hésitez pas à envoyer un e-mail à: maxime.a.cornet@student.uclouvain.be ou à benedict.mouton@uclouvain.be.

Les données récoltées sont confidentielles et soumises au secret professionnel. Elles ne seront en aucun cas utilisées à d'autres fins que celles de la recherche et seront anonymisées. Par ailleurs, les participants peuvent, à tout moment, décider d'interrompre leur participation à cette étude sans devoir se justifier.

D'avance, nous vous remercions pour votre aide précieuse.

Par la présente, je déclare avoir plus de 18 ans et donner mon consentement informé pour la participation volontaire à cette étude et je comprends ce qui a été décrit ci-dessus :

- ☐ Je suis d'accord.
- ☐ Je ne suis pas d'accord.

Passer à : Fin de l'enquête Si Cher parent, Ce questionnaire s'adresse aux parents dont l'enfant est en 6ème primaire, en 1ère s... = Je ne suis pas d'accord.

Q2

Les questions suivantes concernent spécifiquement votre enfant qui est en 6ème primaire, en 1ère secondaire ou en 2ème secondaire.

Quelle classe fréquente votre enfant actuellement ?

- ☐ 6ème primaire.
- ☐ 1ère secondaire.
- ☐ 2ème secondaire.
- ☐ Autre.

Passer à : Fin de l'enquête Si Les questions suivantes concernent spécifiquement votre enfant qui est en 6ème primaire, en 1ère... = Autre.

Q3 Quelle est la filière d'enseignement suivie par votre enfant?

- ☐ Enseignement ordinaire.
- ☐ Enseignement spécialisé.
- ☐ Enseignement secondaire artistique à horaire réduit.
- ☐ 1ère ou 2ème secondaire différenciée.
- ☐ Autre: précisez. _____

Q4 Quelle est la filière d'enseignement suivie par votre enfant?

- ☐ Enseignement ordinaire.
- ☐ Enseignement spécialisé.
- ☐ Enseignement secondaire artistique à horaire réduit.
- ☐ 1ère ou 2ème secondaire différenciée.
- ☐ Autre: précisez. _____

Q5 Quelle est la filière d'enseignement suivie par votre enfant?

- ☐ Enseignement ordinaire.
- ☐ Enseignement spécialisé.
- ☐ Enseignement secondaire artistique à horaire réduit.
- ☐ 1ère ou 2ème secondaire différenciée.
- ☐ Autre: précisez. _____

Q6 Votre enfant est-il porteur d'une pathologie physique et/ou psychologique qui a fait l'objet d'un diagnostic?

- ☐ Non.

- Oui: précisez. _____

Q7 A votre connaissance, votre enfant est-il actuellement impliqué dans une situation de harcèlement entre élèves ? *Pour rappel nous considérons comme harcèlement : une situation négative, répétée et pour laquelle la victime n'a pas en sa possession les moyens de se défendre.*

- Oui.
- Non.

Passer à : Q13 Si A votre connaissance, votre enfant est-il actuellement impliqué dans une situation de harcèlement... = Non.

Q8 Votre enfant est impliqué actuellement dans une situation de harcèlement entre élèves en qualité de :

- Témoin.
- Auteur.
- Victime.
- Auteur-victime (enfant qui est à la fois impliqué comme auteur et comme victime).
- Je ne sais pas.

Q9 A votre connaissance, votre enfant est impliqué dans :

- du harcèlement en face à face entre élèves,
- du cyberharcèlement,
- du harcèlement entre élèves et du cyberharcèlement,
- je ne sais pas.

Q10 A votre connaissance, depuis combien de temps votre enfant est-il impliqué?

- Moins d'un mois.
- Entre un mois et six mois.
- Entre six mois et un an.
- Plus d'un an.
- Autre: précisez. _____

Q11 Depuis combien de temps êtes-vous informé(e) de l'implication de votre enfant ?

- Moins d'un mois.
- Entre un mois et six mois.
- Entre six mois et un an.
- Plus d'un an.
- Autre: précisez. _____

Q12 Par qui avez vous découvert l'implication de votre enfant dans une situation de harcèlement entre élèves?

- Mon enfant lui-même.
- Un autre membre de ma famille.
- Un(e) camarade de mon enfant.
- Un membre du personnel de l'école.
- Un parent d'élève.
- Autre: précisez. _____

Q13 Quel est votre lien de parenté avec votre enfant ?

- Père/mère biologique.
- Père/mère adopti.f.ve.
- Beau-père/belle-mère.
- Autre: précisez _____

Q14 Quel âge a votre enfant (en années)

Age de votre enfant

▼ 10 ... 16

Q15 Quel est le genre de votre enfant?

- Fille.
- Garçon.
- Autre: précisez. _____

Q16 Quel pourcentage du temps l'enfant vit-il chez vous ?

- 0 % du temps.
- Entre 0% - 25 % du temps.
- Entre 25% - 45 % du temps.
- Environ 50% du temps.
- Entre 55% - 75% du temps.
- Entre 75% - 100% du temps.

Q17 Les énoncés suivants concernent votre enfant. Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec ces énoncés en sélectionnant un chiffre (colonne), selon l'échelle suivante :

- 1: Pas du tout d'accord
 2: Un peu d'accord
 3: D'accord
 4: Tout à fait d'accord

	1: Pas du tout d'accord	2: Un peu d'accord	3: D'accord	4: Tout à fait d'accord
Mon enfant est calme.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant est tendu·e, crispé·e.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant est bouleversé·e.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant est décontracté·e, détendu·e.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant est satisfait·e.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant est inquiet/-ète, soucieux/se.	☐	☐	☐	☐

Q18 Les énoncés suivants concernent votre vision de l'adolescence. Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec ces énoncés en sélectionnant un chiffre (colonne), selon l'échelle suivante :

- 1: Pas du tout d'accord
 2: Pas d'accord
 3: Un peu d'accord
 4: D'accord
 5: Tout à fait d'accord

	1: Pas du tout d'accord	2: Pas d'accord	3: Un peu d'accord	4: D'accord	5: Tout à fait d'accord
Les adolescent·e·s préfèrent parler à leurs amis plutôt qu'à leurs parents.	☐	☐	☐	☐	☐
L'adolescence est une période difficile, agitée et stressante.	☐	☐	☐	☐	☐
Il existe un fossé de générations dans les familles avec adolescent·e·s.	☐	☐	☐	☐	☐
Les adolescent·e·s traversent des crises identitaires.	☐	☐	☐	☐	☐
Les adolescent·e·s se rebellent et s'opposent.	☐	☐	☐	☐	☐
Les adolescent·e·s sont plus influencé·e·s par leurs parents que par leurs amis.	☐	☐	☐	☐	☐
Les parents sont déçus par leurs adolescent·e·s.	☐	☐	☐	☐	☐
Les adolescent·e·s se disputent fréquemment avec leurs parents.	☐	☐	☐	☐	☐
Les adolescent·e·s ne coopèrent pas avec leurs parents.	☐	☐	☐	☐	☐
Mon enfant est difficile et agité·e.	☐	☐	☐	☐	☐
Mon enfant traverse une crise identitaire.	☐	☐	☐	☐	☐
Mon enfant se rebelle et s'oppose.	☐	☐	☐	☐	☐

Mon enfant se dispute fréquemment avec moi.	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Q19 Les énoncés suivants concernent la relation avec votre enfant. Indiquez à quel point vous êtes en accord ou en désaccord avec ces énoncés en sélectionnant un chiffre (colonne), selon l'échelle suivante :

- 1: Pas du tout d'accord
2: Pas d'accord
3: Un peu d'accord
4: D'accord
5: Tout à fait d'accord

	1: Pas du tout d'accord	2: Pas d'accord	3: Un peu d'accord	4: D'accord	5: Tout à fait d'accord
Je donne l'impression à mon enfant que je ne souhaite pas qu'elle/il grandisse.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand mon enfant réussit moins bien à l'école, je lui dis que ce n'est pas de sa faute.	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis trop protectrice/-teur.	☐	☐	☐	☐	☐
Je fais souvent les choses à la place de mon enfant sans lui laisser l'opportunité par lui-même/elle-même.	☐	☐	☐	☐	☐
J'empiète sur la vie privée de mon enfant.	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense que tout ce que fait mon enfant est extraordinaire.	☐	☐	☐	☐	☐
Chaque fois que mon enfant a des ennuis à cause de quelque chose qu'elle/il a fait, je rejette la responsabilité sur quelqu'un d'autre.	☐	☐	☐	☐	☐
Chaque fois que mon enfant veut faire quelque chose de nouveau, j'y vois immédiatement du danger.	☐	☐	☐	☐	☐
J'interviens souvent dans les choses que mon enfant pourrait résoudre par elle-même/ lui-même.	☐	☐	☐	☐	☐
Je dis souvent à mon enfant qu'elle/il est trop jeune pour faire les choses que ses ami·e·s font.	☐	☐	☐	☐	☐
Quand quelque chose va de travers dans la vie de mon enfant, je pense rarement que c'est de sa faute.	☐	☐	☐	☐	☐

Je fais des compliments à mon enfant pour tout ce qu'elle/il fait.	☐	☐	☐	☐	☐
Je dis à mon enfant que, sans moi, elle/il finirait probablement par avoir des problèmes.	☐	☐	☐	☐	☐
Je traite mon enfant comme un bébé.	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis tous les faits et gestes de mon enfant, même quand elle/il a besoin de temps pour elle/lui.	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis constamment sur le dos de mon enfant.	☐	☐	☐	☐	☐

Q20 Les énoncés suivants concernent la relation avec votre enfant. Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou en désaccord avec ces énoncés en sélectionnant un chiffre (colonne), selon l'échelle suivante :

- 1: Pas du tout d'accord
2: Pas d'accord
3: Un peu d'accord
4: D'accord
5: Tout à fait d'accord

	1: Pas du tout d'accord	2: Pas d'accord	3: Un peu d'accord	4: D'accord	5: Tout à fait d'accord
J'ai confiance en moi en tant que parent.	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai les capacités nécessaires pour être un bon parent pour mon enfant.	☐	☐	☐	☐	☐
Je sais que je fais un bon travail en tant que parent.	☐	☐	☐	☐	☐
Je peux rester centré.e sur les choses à faire en tant que parent même quand j'ai eu une contrariété.	☐	☐	☐	☐	☐
Je ressens une pression à devoir être « parfait.e » dans mon rôle de parent.	☐	☐	☐	☐	☐
Mon environnement social a des attentes très élevées en ce qui concerne mon rôle de parent.	☐	☐	☐	☐	☐
La barre pour être un bon parent me semble être placée très haut.	☐	☐	☐	☐	☐

Q21 Les énoncés suivants concernent votre vision du monde actuel. Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou pas avec ces énoncés en sélectionnant un chiffre (colonne), selon l'échelle suivante :

1: Pas du tout d'accord

2: Pas d'accord

3: Un peu d'accord

4: D'accord

5: Tout à fait d'accord

	1: Pas du tout d'accord	2: Pas d'accord	3: Un peu d'accord	4: D'accord	5: Tout à fait d'accord
Je ne me fais pas trop de souci pour les enfants d'aujourd'hui.	☐	☐	☐	☐	☐
Cela me rend nerveux/-se de penser à tous les dangers auxquels les enfants sont exposés de nos jours.	☐	☐	☐	☐	☐
Nous vivons une époque difficile. Les parents ont des raisons de s'inquiéter à l'heure actuelle.	☐	☐	☐	☐	☐
Le monde est un endroit assez sûr pour les enfants aujourd'hui.	☐	☐	☐	☐	☐
Il n'y a pas assez de bons emplois pour tous/toutes.	☐	☐	☐	☐	☐
Notre monde est compétitif. Seuls certains enfants y réussissent.	☐	☐	☐	☐	☐
Il n'y a pas assez d'opportunités pour tout le monde. Il y aura toujours certaines personnes qui vont être désavantagées.	☐	☐	☐	☐	☐
Cela devient de plus en plus difficile de gagner sa vie.	☐	☐	☐	☐	☐
Aujourd'hui, les enfants font face à un avenir imprévisible. On peut passer d'un jour à l'autre de la prospérité à des difficultés financières.	☐	☐	☐	☐	☐
De nos jours, vous pouvez travailler pour la même entreprise pendant 30 ans et perdre votre travail soudainement.	☐	☐	☐	☐	☐

Q22 Les énoncés suivants concernent vos relations avec l'école de votre enfant. Indiquez à quel point vous êtes d'accord ou pas avec ces énoncés en sélectionnant un chiffre (colonne), selon l'échelle suivante :

- 1: Pas du tout d'accord
 2: Pas d'accord
 3: Un peu d'accord
 4: D'accord
 5: Tout à fait d'accord

	1: Pas du tout d'accord	2: Pas d'accord	3: Plutôt d'accord	4: D'accord	5: Tout à fait d'accord
J'ai de bonnes relations avec le personnel de l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens soutenu.e par l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens soutenu.e par d'autres parents d'élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
L'école m'implique dans la résolution de situations problématiques (difficultés scolaires ou relationnelles).	☐	☐	☐	☐	☐

Q23 Quelle est la fréquence de mes relations avec le personnel de l'école de mon enfant?

- ☐ Chaque jour.
- ☐ Au moins une fois par semaine.
- ☐ Au moins une fois par mois.
- ☐ Au moins une fois par trimestre.
- ☐ Deux fois par an.
- ☐ Une fois par an.
- ☐ Je n'ai pas de relation avec l'école de mon enfant.
- ☐ Autre: précisez. _____

Q24 Quel est votre genre?

- ☐ Homme.
- ☐ Femme.
- ☐ Autre: préciser. _____

Q25 Quel âge avez-vous (en années)?

Mon âge
 ▼ 18 ... 90

Q26 Avez-vous été vous-même impliqué(e) lorsque vous étiez enfant dans une situation de harcèlement entre élèves?

- ☐ Oui.
- ☐ Non.

Passer à : Q28 Si Avez-vous été vous-même impliqué(e) lorsque vous étiez enfant dans une situation de harcèlement e... = Non.

Q27 Si oui, en qualité de:

- ☐ Auteur.
- ☐ Témoin.
- ☐ Victime.
- ☐ Auteur-victime (enfant qui est à la fois impliqué comme auteur et comme victime).

Q28 Quel est votre état civil?

- ☐ Célibataire.
- ☐ Divorcé.e, séparé.e.
- ☐ En cohabitation légale (partenariat enregistré).
- ☐ En cohabitation de fait (partenariat non-enregistré).
- ☐ En couple sans vivre ensemble.
- ☐ Marié.e.
- ☐ Veuf/-ve.
- ☐ Autre: précisez. _____

Q29 Combien d'enfant(s) avez-vous?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Fille(s)

Garçon(s)

Belle(s)-fille(s)

Beau(x)-fils

Autres précisez

Q30 Age(s) de votre/vos enfants?

Si plusieurs enfants à la même ligne: indiquez les âges en les séparant d'un point virgule(;

- ☐ Fille(s) _____
- ☐ Garçon(s) _____
- ☐ Belle(s)-fille(s) _____
- ☐ Beau(x)-fils _____
- ☐ Autres: précisez _____

Q31 Votre/vos enfant(s) a/ont-il(s) déjà été impliqué(s) dans une situation de harcèlement entre élèves par le passé? *NB: Cette question concerne un éventuel autre enfant que celui actuellement concerné par le début de l'enquête.*

- ☐ Oui.
- ☐ Non.
- ☐ Je ne sais pas.

Q32 Veuillez cocher la réponse qui correspond au revenu global mensuel net du ménage en euros (y compris les salaires réguliers, les allocations familiales etc.) :

- ☐ Moins de 1200€.
- ☐ Entre 1200€ et 1500€.
- ☐ Entre 1500€ et 2100€.
- ☐ Entre 2100€ et 2800€.
- ☐ Entre 2800€ et 3500€.
- ☐ Entre 3500€ et 4300€.
- ☐ Entre 4300€ et 5400€.
- ☐ Entre 5400€ et 6500€.
- ☐ Entre 6500€ et 7500€.
- ☐ Plus de 7500€.

Q33 Combien d'enfant(s) vivent avec vous?

Nombre d'enfant(s) vivant avec moi

▼ 0 ... 25

Q34

Qui s'occupe principalement de l' /des enfant(s)?

- ☐ Moi exclusivement.
- ☐ Plutôt moi.
- ☐ Moi et l'autre parent de manière partagée.
- ☐ Plutôt l'autre parent.
- ☐ L'autre parent exclusivement.

Q35 Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

- ☐ École primaire.
- ☐ École secondaire générale (1er cycle).
- ☐ École secondaire générale (2e cycle).
- ☐ Haute école.
- ☐ Universitaire – 1er cycle Bachelier (ancienne appellation : candidature, graduat, régentat).
- ☐ Universitaire – 2e cycle Master (ancienne appellation : maîtrise, licence).
- ☐ Universitaire – 3e cycle Doctorat.
- ☐ Autre: précisez. _____

Q36 Quelle est votre situation professionnelle actuelle (plusieurs réponses possibles)

- ☐ En emploi (salarié.e, indépendant.e, stages rémunérés, congé rémunéré).
- ☐ Au chômage.
- ☐ Au foyer.
- ☐ Aux études, en formation continuée, ou travail non-rémunéré.
- ☐ En retraite ou en cessation d'activité.
- ☐ Invalidité permanente (malade long-terme).
- ☐ Autre: précisez. _____

Q37 Si vous travaillez, quel est votre taux d'activité (%)?

Taux d'activité

▼ 0% ... 100%

Q38 Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison?

Q39 Quelle(s) est/sont votre/vos nationalité(s)?

Q40 Si vous n'êtes pas né.e.s en Belgique, depuis combien d'années vivez-vous dans le pays ? (en années)

Q41 Comment avez-vous eu accès à ce questionnaire (qui vous a envoyé le lien)?

Q42 Nous vous remercions vivement d'avoir accepté de participer à cette étude. Votre participation apporte une réelle contribution tant à la recherche qu'aux professionnels travaillant dans ce domaine.

Si vous avez quelque question que ce soit, veuillez vous adresser à Maxime Cornet (maxime.a.cornet@student.uclouvain.be) ou à Bénédicte Mouton (benedicte.mouton@uclouvain.be).

Si vous rencontrez des difficultés émotionnelles liées à la thématique abordée dans ce questionnaire, vous pouvez demander un accompagnement en contactant un service de santé mentale dont la liste se trouve sur cette page web : <https://pro.guidesocial.be/associations/services-sante-mentale-ssm-1704.html?clmt=cp>

Nous vous remercions sincèrement pour le temps consacré à ce questionnaire.



Si vous avez des remarques ou suggestions au questionnaire, veuillez nous en faire part ci-dessous :

3.5.3 Annexe 3 : Tableaux de médiation

Relations entre les différentes variables du modèle de médiation

			Estimate	p
Implication 1 = Non et 2 = Oui	→	Moyenne STAIS-6	1.0002	< .001
Moyenne STAIS-6	→	Moyenne MAAP	-0.2208	0.035
Implication 1 = Non et 2 = Oui	→	Moyenne MAAP	0.0300	0.885

Médiation de la relation entre l'implication et le sentiment de compétence parentale par la perception parentale de l'anxiété de l'enfant.

Effets	β	p
Indirect	-0.2209	0.052
Direct	0.0300	0.885
Total	-0.1908	0.302

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Place Cardinal Mercier, 10 bte L3.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/psp