



HAL
open science

Du bien-être à l'épanouissement de l'enfant. Investissement social et investissement parental

Claude Martin

► **To cite this version:**

Claude Martin. Du bien-être à l'épanouissement de l'enfant. Investissement social et investissement parental. Maryse Bonnefoy, Bénédicte Caucat, Cécile Garrigues et Pierre Suesser. Santé et épanouissement de l'enfant : dans quel environnement ?, éditions Erès, pp.39-66, 2018, 978-2749260648. halshs-01875244

HAL Id: halshs-01875244

<https://shs.hal.science/halshs-01875244>

Submitted on 17 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre publié dans Maryse Bonnefoy, Bénédicte Caucat, Cécile Garrigues et Pierre Suesser (sous la direction de), *Santé et épanouissement de l'enfant : dans quel environnement ?* Toulouse, éditions Erès, 2018, p. 39-66.

Du bien-être à l'épanouissement de l'enfant. Investissement social et investissement parental

Claude Martin, sociologue, Directeur de recherche au CNRS
Univ-Rennes, CNRS, EHESP, Arènes-UMR 6051

Depuis quelques décennies, la promotion du bien-être des enfants occupe une place croissante dans le débat public. Ce débat prend de multiples formes en fonction de l'âge des enfants. Pour les plus jeunes, il est question d'investissement social grâce au déploiement de solutions d'accueil ; des services qui à la fois soutiennent les parents dans leur travail éducatif et de soin, en leur facilitant la conciliation entre vie professionnelle et travail de *care*, et permettent de lutter contre les inégalités, en ayant recours à des méthodes de stimulation langagière¹ pour les moins de trois ans, une période jugée particulièrement propices aux apprentissages (Avenel et al., 2017). En complément des services, il est également question d'améliorer les compétences éducatives des parents.

En France, cette préoccupation du bien-être est surtout liée à la délicate position qu'occupe notre pays dans la plupart des comparaisons internationales. En effet, les données et la littérature disponibles sur le sujet mettent en lumière un paradoxe : compte-tenu du niveau de richesse du pays et du niveau de dépenses publiques dans un ensemble de secteurs (qu'il s'agisse de l'éducation, de la santé, de la famille, du logement, etc.), on pourrait s'attendre à ce que le niveau de bien-être subjectif exprimé par les français, quel que soit leur âge, soit supérieur à celui que l'on observe (Senik, 2014). Pourquoi se dit-on moins satisfait de sa vie en France qu'ailleurs ? S'agit-il d'un trait culturel consistant à voir toujours le verre à moitié vide plutôt qu'à moitié plein ? Quels types de déterminants de ce déficit relatif de bien-être peut-on repérer ?

Quand il s'agit des adultes, un faisceau de facteurs et de déterminants s'esquissent reliant niveau de richesse, conditions de vie, position sur le marché du travail et niveau de bien-être subjectif. En revanche, ces liens sont plus difficiles à mettre en lumière concernant les enfants (Bradshaw & Rees, 2017). La configuration française soulève de surcroît d'autres interrogations, notamment sur le rôle des parents. Parmi les déterminants du bien-être chez l'enfant, au-delà du niveau de vie, des ressources économiques et culturelles, est posée la question des pratiques éducatives des parents, du temps qu'ils partagent avec leurs enfants, ou bien encore celle de la qualité de leur communication.

Le travail éducatif des parents a fait l'objet d'une longue tradition de recherches. Initialement centrée sur la socialisation primaire, puis, en sociologie de l'éducation, sur la

¹ Voir le rapport de [Terra Nova de 2017, « Investissons dans la petite enfance »](#).

reproduction sociale des habitus parentaux et des inégalités sociales et culturelles (Bourdieu et Passeron, 1970), elle s'est aussi déployée dans les années 1980 et 1990 sur les stratégies éducatives des parents (Kellerhals et Montandon, 1991). Ces recherches ont connu de nouveaux développements à la fin du 20^{ème} siècle avec l'apparition de la thématique de la parentalité. Ce néologisme, aujourd'hui inclus dans la langue française et repris dans le lexique de nombreux acteurs (médiatiques, politiques, professionnels), est utilisé pour qualifier un secteur émergent de politique publique : celui du soutien à la parentalité. Cette focale sur le rôle des parents, sur leurs conduites et pratiques pose la question de la part respective du privé et du public dans le bien-être subjectif des enfants et des adolescents. Certains développements actuels qui relient « compétences parentales », développement cognitif et destins des enfants a pour effet de mettre en avant un « déterminisme parental » (Furedi, 2002), qui conduit à faire des parents les responsables des coûts collectifs qu'ils « risquent » d'engendrer à plus ou moins long terme, réactivant le fameux « *blaming the victim* ».

Dans ce chapitre, nous proposons de revenir sur trois principaux aspects de cette discussion. Dans un premier temps, nous donnons un rapide aperçu des difficultés que soulèvent l'évaluation et l'analyse du bien-être. Cette notion est multidimensionnelle et pose de redoutables défis théoriques et méthodologiques. Et ces défis sont d'autant plus épineux lorsque l'on aborde le bien-être subjectif des enfants. Nous proposons dans un deuxième temps de nous arrêter sur la question du rôle des interactions entre parents et adolescents avant de montrer finalement comment cette question du bien-être des enfants et des jeunes est centrale dans les discussions sur le développement d'une politique de soutien à la parentalité².

Le bien-être et le bonheur au filtre des sciences humaines et sociales et des organisations internationales

L'économie et la psychologie sont probablement les deux disciplines qui ont le plus explicitement revendiqué d'être les sciences du bonheur, au point d'en faire peu à peu des secteurs spécifiques de spécialisation et de publications³. Les recherches se sont déployés dans deux directions principales : sur le versant positif, identifier des déterminants du bonheur et du bien-être ; sur le versant négatif, repérer les obstacles et les freins au bien-être ou au bonheur (évitement de la souffrance, des pathologies, de la pauvreté). Mais dans les deux cas, il a été nécessaire de définir et mesurer le bien-être.

² Ce chapitre s'appuie et reprend des éléments avancés dans un récent rapport remis à la Caisse nationale des allocations familiales sur l'accompagnement des parents dans leur travail éducatif et de soin (Martin, 2018).

³ On peut mentionner par exemple quelques revues académiques dédiées à la question du bonheur : *Journal of Happiness Studies* ; *International Journal of Happiness and Development* ; *Journal of Positive Psychology*. Au-delà de ces deux disciplines, il faudrait sans doute aussi se tourner vers la philosophie et explorer les très nombreuses tentatives de penser philosophiquement la question du bonheur, souvent en lien avec des questions morales. Pour en avoir un aperçu, on peut mentionner la tentative de Paul Souriau qui s'est proposé au tout début du 20^{ème} siècle d'analyser « les conditions du bonheur » (Souriau, 1908).

Comme le rappellent Forsé et Parodi (Forsé et Parodi, 2014), la notion de bien-être prend racine dans la théorie utilitariste de Jeremy Bentham au 18^{ème} siècle et a trouvé un prolongement dans le courant nommé Welfarisme, qui s'attèle à mettre en lumière les actions garantissant le mieux le bien-être de tous, ou bien-être social. Au fil du temps, la mesure du bonheur et du bien-être est donc devenu un enjeu central. Deux pistes ont été poursuivies parallèlement : la première dédiée à la mesure des conditions et déterminants objectivables du bien-être (avec d'une part, les indicateurs de l'état de santé et de morbidité des individus et des populations et, de l'autre, les indicateurs de conditions de vie et de richesse) ; la seconde à la mesure du bien-être subjectif, autrement dit des auto-évaluations du sentiment de bien-être, de bonheur ou de satisfaction par rapport à sa propre vie. Les recherches tentent aussi de mettre en regard les covariations de ces deux composantes (objective et subjective) du bonheur, non sans tenter de valider, au-delà des corrélations, des hypothèses causalistes.

Les économistes ont longtemps privilégié une de ces causalités : celle entre niveau de richesse et bien-être. En supposant que la croissance permette d'éradiquer la pauvreté, on postule qu'elle peut aussi améliorer l'état de santé des populations (la santé publique), et même réunir les conditions du bien-être, voire du bonheur. Cette hypothèse a conduit à faire longtemps de la croissance du revenu par habitant, l'alpha et l'oméga de la mesure du bonheur. Pourtant, depuis le célèbre paradoxe d'Easterlin publié en 1974, ce lien entre croissance économique et bonheur a été ébranlé. En effet, en faisant porter initialement son analyse sur la période de l'Après-Guerre (1947-1970) - les fameuses « Trente glorieuses » - Easterlin a mis en évidence que, alors que le revenu par habitant n'a cessé d'augmenter, la proportion d'individus s'estimant heureux est restée stable sur la période. Les travaux qui ont porté sur la séquence suivante, de 1970 à 2000, ont confirmé ce paradoxe, remettant clairement en cause la course à la croissance comme garantie du bonheur (Easterlin, 1995). La critique des insuffisances du PIB comme mesure du bien-être collectif ont depuis connu de nombreux autres développements⁴.

Plusieurs organisations internationales ont également contribué à ce travail de définition et de mesure. Les Nations Unies ont développé l'Indice de développement humain (IDH), inspiré de la théorie d'Amartya Sen sur les capacités (Sen, 1987) pour tenter d'affiner la mesure du bien-être, en englobant le PNB, mais aussi des indicateurs de santé, comme l'espérance de vie, ou encore des mesures du niveau d'éducation. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) défend aussi dès le préambule de sa constitution une définition de la notion de santé élargie au bien-être⁵. Dans l'extrait suivant du rapport sur la santé de 2012, l'OMS précise sa vision et reconnaît les limites d'une analyse centrée sur l'accroissement des

⁴ On peut mentionner récemment quelques publications qui vont dans ce sens (Sen, 1987 ; Méda, 2008 ; Stiglitz et al., 2009)

⁵ « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

richesses, reprenant certains des arguments du rapport Stiglitz, Sen et Fitoussi (2009), mentionné précédemment :

« Le principal message transmis par les données de tous les pays est que les richesses ne sont pas la seule chose qui rende les gens heureux, en termes de bien-être subjectif. En réalité, la liberté politique, des réseaux sociaux forts et l'absence de corruption sont ensemble des facteurs qui expliquent davantage que les revenus les différences de bien-être entre les pays les mieux et les plus mal classés. Les autres caractéristiques qui importent également sont aux niveaux individuel et familial, un bon état de santé mentale et physique, le fait d'avoir quelqu'un sur qui compter, la sécurité de l'emploi, la stabilité familiale et la confiance de son entourage, qui tous sont des facteurs cruciaux » (OMS, 2012, p. 111).

L'OCDE a également contribué à ce travail de mesure et produit un indicateur complexe de « bien vivre » (*Better Life Index*) impliquant onze dimensions (santé, logement, emploi, revenu, éducation, environnement, sécurité, communauté, engagement civique, articulation travail – famille, et évaluation de la satisfaction dans la vie). Armés de tous ces indicateurs, les comparaisons internationales ont permis de classer les pays, parfois au prix d'un certain nombre d'incertitudes sur le sens de ces classements. Quelques phénomènes ont néanmoins pu être identifiés, comme l'importance du rôle des comparaisons auxquels procèdent les enquêtés pour apprécier leur niveau de bien-être subjectif (comparaison dans le temps, mais surtout dans l'espace social, avec les proches, les amis, les voisins, les collègues, ou les membres d'un groupe professionnel), ou bien encore les phénomènes d'adaptation à un certain niveau de satisfaction qui conduit à perpétuellement réévaluer les attentes sur sa propre condition.

Un grand nombre de recherches a également été dédié au bien-être des enfants. Ces travaux ont permis de confirmer la complexité et la variabilité des facteurs et des déterminants du bien-être, mais aussi de mettre en lumière que les variations intra-nationales peuvent se révéler plus importantes à saisir que les variations internationales. Ils ont également permis de souligner que ces déterminants pouvaient être différents de ceux repérés pour les adultes. C'est précisément ce sur quoi insiste un des meilleurs spécialistes de ces comparaisons des niveaux de bien-être des enfants dans un grand nombre de pays du monde. Jonathan Bradshaw écrit ainsi : « les facteurs qui expliquent les variations internationales du bien-être subjectif des enfants sont assez différents de ceux qui expliquent les variations du bien-être des adultes » (Bradshaw & Rees, 2017, p. 10)⁶. Et il ajoute :

« Notre analyse suggère que de nombreux macro-indicateurs traditionnels comme le PIB sont peu pertinents pour comprendre pourquoi les enfants de certains pays font état d'un niveau de bien-être subjectif sensiblement supérieur à celui d'enfants d'autres pays, mais des mesures concernant les variations de perception de la qualité des relations sociales à l'intérieur d'un pays, qu'il s'agisse des enfants ou des adultes, pourraient se révéler éclairantes » (idem, p. 11).

⁶ Toutes les citations en langue anglaise ont été traduites par nos soins.

La communication parents-enfant : une énigme française ?

Parmi les facteurs qui ont retenu l'attention des spécialistes du bien-être des enfants, une composante mérite une attention particulière : la communication avec les parents⁷. Traditionnellement, la sociologie de l'éducation a privilégié l'étude de l'investissement des parents dans le travail éducatif, pour souligner sa contribution à la reproduction des inégalités sociales. Mais une autre question émerge pour apprécier le niveau de bien-être subjectif des enfants et des adolescents, à savoir les écarts de communication entre les parents et leurs enfants d'âge scolaire.

Quelles leçons de l'enquête HBSC pour la France ?

Depuis plus de trente ans (1982), l'Organisation mondiale de la santé diligente à peu près tous les quatre ans une enquête sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC). Cette enquête, qui porte sur environ 1500 élèves dans chacun des pays étudiés, constitue un instrument non seulement pour observer des évolutions dans le temps, mais surtout pour comparer la situation de ces jeunes dans différents pays. Au fil du temps, cette enquête a concerné un nombre croissant d'États ou même de régions du monde, pour atteindre désormais plus de 40 d'entre eux, en Europe, mais aussi en Amérique du Nord, auxquels s'ajoutent Israël, la Russie et des États issus de la division de la Yougoslavie. La France a été incluse dans ces enquêtes au début des années 1990, ce qui permet de disposer de six vagues d'enquête. La dernière édition des données de cette enquête confirme un constat à propos de la France, déjà établi lors des précédentes, sur un point particulièrement crucial : à savoir la communication entre les adolescents enquêtés et leurs deux parents. La question posée à l'échantillon de jeunes garçons et filles à 11, 13 et 15 ans est formulée ainsi : « Est-il facile pour toi de parler des choses qui te préoccupent vraiment (des choses importantes, graves...) avec les personnes suivantes : Père/beau-père ; mère/belle-mère ? », avec des réponses qui peuvent s'échelonner de très facile, facile, difficile à très difficile. Nous présentons ces données pour une sélection de pays dans le tableau 1 à la fin de ce texte (en ayant sélectionné 21 des 40 pays de la dernière enquête disponible menée en 2013/14 pour ne pas alourdir cette présentation). Chaque pays est classé en ordre décroissant en indiquant le pourcentage de garçons (G) et de filles (F) qui ont répondu facile ou très facile à cette question pour leur père et pour leur mère. On constate qu'à chacun des âges envisagés, les jeunes français sont proportionnellement les moins nombreux à estimer pouvoir parler (facilement ou très facilement) des sujets qui les préoccupent avec leurs parents. Ainsi, par exemple, à 15 ans, seulement 33% des garçons estiment pouvoir parler aisément avec leur père de ce qui les préoccupe, quand le pourcentage est de 71% en Islande ou 64% en Suède. Les filles semblent communiquer un peu mieux avec leurs pères, même si l'écart est encore une fois important en comparaison avec un pays comme l'Islande (respectivement 56% en France, contre 83% en Islande). Mais, quels que soient l'âge ou l'interlocuteur père ou mère de ces adolescent-e-s, la France est invariablement en dernière position du classement que ce soit en retenant 21 pays ou même d'ailleurs les 42 pays (ou régions de l'Europe, au sens de l'OMS) de ce dernier rapport. L'enquête aborde également plusieurs autres points comme le sentiment de se sentir soutenu par sa famille⁸. Dans le tableau 1, nous avons classé les pays selon que les jeunes garçons ou filles, aux trois âges retenus pour l'enquête, ont exprimé qu'ils estimaient recevoir un fort soutien de la part de leur famille ou bien encore que la communication au

⁷ Cette section reprend un chapitre que nous avons rédigé dans Martin, 2018.

⁸ Avec des questions comme : estimez-vous que votre famille est prête à vous aider, qu'elle vous apporte du soutien émotionnel en cas de besoin ; pouvez-vous leur parler en cas de problème ?

sein de la famille était jugée globalement de qualité. Sur ces items, la position de la France est moins « mauvaise », mais elle demeure nettement en-dessous de la moyenne dans tous les cas ; le classement de ce pays variant entre la 12^{ème} et la 16^{ème} position (ici sur 21) selon l'âge de référence.

La position de la France dans ce classement a, bien entendu, suscité un certain nombre d'interrogations, d'autant que la situation a continué de se dégrader au fil des enquêtes, mais aucune explication n'a véritablement été avancée⁹. Comment expliquer cette moindre facilité de communication entre les parents français et leurs enfants par rapport à l'ensemble des pays étudiés (voir Bradshaw et Richardson, 2009) ? Cette relative difficulté de communication entre les jeunes adolescents et leurs parents en France est-elle liée à un « relativement plus faible » investissement des parents auprès de leurs enfants, ou à une moindre disponibilité, ou bien ne peut-on aussi penser qu'il pourrait s'agir d'une volonté de ces jeunes de ne pas inquiéter leurs parents ? A moins que cette question ait suscité une attitude chez les jeunes français consistant à ne pas vouloir se montrer trop « proches » de leurs parents, les associant à leurs préoccupations, ce qui pourrait être perçu par certains jeunes comme une forme de dépendance à leur égard. On peut encore penser que les sujets sensibles ou importants varient selon pays. De ce point de vue, la question scolaire pourrait occuper une place plus ou moins centrale dans les échanges entre parents et adolescents.

L'enquête HBSC nous informe également sur la relation qu'entretiennent les adolescents avec l'école. Cette question est incontestablement un sujet sensible en France, qui a provoqué de nombreux commentaires et même quelques controverses, notamment lors de la publication des données de l'enquête PISA. Le *benchmark* auquel ces travaux donnent lieu en classant les pays par niveau de réussite provoque des réactions des pouvoirs publics, mais aussi des professionnels de l'éducation et des associations de parents d'élèves. Relativement à l'école, la France se distingue déjà par la durée du temps scolaire au collège. Ainsi, les jeunes français entre 12 et 14 ans passent en moyenne 978 heures à l'école et même 1048 heures à 15 ans, alors que la moyenne pour les pays de l'OCDE est respectivement de 886 et 902 heures, et même de 872 et 886 heures pour l'UE. En somme, à 15 ans, les jeunes français passent 162 heures de plus à l'école que la moyenne européenne, soit environ 18% de plus. Dans le tableau 2 (voir en fin d'article), nous avons reproduit le classement des 21 pays retenus précédemment en fonction des réponses fournies à une série de questions sur leur rapport à l'école et à la performance scolaire. Il leur était tout d'abord demandé s'ils aimaient l'école, puis d'estimer leur performance scolaire¹⁰, et enfin s'ils étaient stressés par le travail scolaire. On constate une fois encore que la position de la France n'est pas à la hauteur des attentes et des investissements consentis. Ainsi, par exemple, l'Islande est à nouveau un des pays où les adolescents disent le plus fréquemment aimer l'école, ou bien encore où les jeunes évaluent très positivement leur performance scolaire. La contrepartie est cependant que c'est aussi un des pays où les jeunes éprouvent le plus de pression scolaire. La France est dans une position plus nuancée. Ainsi, les jeunes se situent au niveau de la moyenne des pays sur le fait d'aimer l'école, mais à un niveau nettement inférieur à la moyenne sur l'auto-évaluation de la performance scolaire en se positionnant à la 18^{ème} ou à la 19^{ème} place (toujours sur 21 pays). En revanche le sentiment de stress est nettement

⁹ . Voir le numéro hors-série de la revue Agora consacré à cette enquête et publié en 2016 et notamment Roscoät et al..

¹⁰ . « Selon toi, que penses-tu de tes résultats scolaires comparés à ceux de tes camarades ? Ils pensent que mes résultats sont très bons/bons/ moyens/ en dessous de la moyenne ».

inférieur à la moyenne, situant le pays en 4^{ème} position parmi les pays où la pression est la plus basse.

En se basant sur les données de l'enquête PISA, le rapport Innocenti de 2010 intitulé *Les enfants laissés pour compte* insiste sur l'importance des inégalités scolaires en France : ainsi, la mesure de l'écart entre le score médian des élèves de 15 ans et celui des élèves se situant au 10^{ème} percentile (inférieur à 90% des élèves) est un des plus importants de la comparaison, que ce soit en lecture, en mathématiques ou en science, sachant que c'est en science que cet écart est le plus grand, situant la France au dernier rang des 24 pays comparés (Adamson, 2010, p. 9-10, voir aussi OCDE, 2012).

Comment interpréter la situation française ?

Le fait que la France soit en dernière position sur l'indicateur de communication intrafamiliale et mal positionné dans les comparaisons sur les inégalités scolaires, n'est sans doute pas pour rien dans le relativement faible niveau de bien-être exprimé par les adolescents dans notre pays. Quelles explications peuvent être avancées à la lumière des connaissances acquises ? Parmi celles-ci, la question de la place qu'occupe la thématique de la performance à l'école dans les interactions parents – collégiens constitue sans doute une piste.

Les recherches sur les relations entre la famille et l'école ont depuis longtemps établi à quel point les parents contribuaient à la reproduction des inégalités de génération en génération¹¹. Mais au-delà de ce lien entre milieu social d'origine et performance scolaire, du fait des inégalités de capitaux transmis et des habitus incorporés dans le cadre de cette socialisation primaire, de nombreux travaux ont plus récemment tenté de comprendre le lien entre l'engagement des parents, leur soutien, l'éducation familiale et la performance scolaire, mais aussi plus largement la réussite et l'adaptation de l'élève, puis du futur adulte. En sociologie de l'éducation, cette relation entre capital humain, capital social et qualité des relations entre les parents et les enfants fait l'objet de nombreux travaux (voir notamment Von Otter, 2014 et pour une synthèse Martin, 2018). Pour se faire une idée de ces nombreux travaux sur la relation entre *parenting* et résultat des élèves, on peut s'appuyer sur le bilan dressé par Charles Desforges et Alberto Abouchar pour le Département de l'éducation britannique (Desforges & Abouchar, 2003). Ils utilisent la notion de *parental involvement*, que nous pouvons traduire par engagement parental, voire investissement parental, pour le mettre en regard de la notion d'investissement social.

Ces auteurs distinguent plusieurs volets à cet investissement parental : ils évoquent les « bonnes » pratiques parentales à la maison ; les conditions matérielles, en termes d'environnement stable et sécurisant ; les stimulations intellectuelles ; les discussions et les échanges entre parents et enfants ; mais aussi les « bons » modèles de valeurs sociales et éducatives proposés par les parents, ou encore leurs aspirations concernant la réalisation

¹¹ Voir, pour la France, le désormais classique ouvrage de Bourdieu & Passeron (1970), et pour les USA dans la période actuelle celui de Lareau (2011).

personnelle de leurs enfants. Cet investissement parental se manifeste également au-delà du domicile dans les interactions des parents avec l'école (participation aux événements et à la vie scolaire, contacts avec les enseignants, participation à la gouvernance des établissements, etc.). Desforges et Abouchaar confirment que l'impact de cet engagement varie clairement en fonction des classes sociales, du niveau d'éducation de la mère, de la composition du ménage et du type de structure familiale. Il montre également que cet effet parental est d'autant plus fort que l'enfant est jeune. Mais ces auteurs insistent sur quelques points majeurs : 1/ l'engagement des parents à la maison se révèle le meilleur prédicteur de l'accomplissement de l'enfant ; 2/ cet engagement se manifeste dans tous les milieux sociaux, même si ses effets varient en fonction des classes sociales ; 3/ la perception que les parents se font de leur propre rôle et leur niveau de confiance dans leur capacité à l'assumer est également un facteur déterminant ; 4/ la coproduction de cette confiance dans l'interaction entre parents et enfant est également cruciale sachant qu'elle se base sur l'ajustement de leurs attentes respectives sur le futur de celui-ci, d'où l'importance majeure de la communication entre parents et enfants.

De nombreux travaux insistent spécifiquement sur l'importance de la qualité du dialogue entre parents et enfants pour la réussite de ces derniers. Cet effet relationnel semble nettement plus déterminant que l'effet du seul dialogue entre les parents et l'école. A partir du traitement secondaire de l'enquête PISA, Dimitra Hartas (2015) décrypte le modèle d'*intense parenting* (au sens d'un investissement important de temps et d'argent aux fins d'augmenter les capacités des enfants, en particulier au plan scolaire). S'il est incontestable que des progrès ont été obtenus dans les apprentissages des enfants des nouvelles générations du fait de l'augmentation du temps parental depuis les années 1970, et même de la réduction de l'écart entre le temps paternel et le temps maternel, cette auteure met en lumière l'enjeu de la qualité de cet investissement parental, quels que soient les milieux sociaux concernés. Elle insiste également sur la différence d'effet de cet investissement parental, selon que celui-ci concerne la dimension académique et scolaire, ou d'autres aspects. Son analyse montre que l'intensification de cet investissement parental sur la question scolaire peut avoir des effets modestes sur le strict plan des apprentissages et qu'il peut même ne pas renforcer l'estime de soi, la capacité d'agir (*agency*), les compétences sociales et la maturité émotionnelle. Pour renforcer les apprentissages, Hartas insiste plutôt sur l'importance des interactions et de la conversation entre les parents et leurs jeunes sur tout un ensemble de sujets. La question serait donc moins celle de l'aide aux devoirs, que le fait d'aider les jeunes à découvrir le monde et à se forger un point de vue propre grâce à ces échanges non scolaires.

« Des aspects de 'l'habitus familial' qui encourage les interactions dialogiques et les conversations intellectuelles entre parents et enfants se sont révélés plus efficaces pour soutenir le niveau de littératie de jeunes de 15 ans qu'un engagement parental exclusivement orienté sur l'école, sans doute parce que les conversations parent-enfant et les interactions peuvent stimuler différents intérêts intellectuels chez l'enfant et une compréhension du monde et de leur place dans ce monde » (Hartas, 2015, p.192).

Cette analyse nous semble fournir une piste particulièrement prometteuse pour interpréter la situation française, car même si la France ne fait pas partie des pays analysés, son analyse nous semble pertinente pour comprendre le cas français où il semblerait qu'une partie importante de l'engagement parental et des échanges parents/adolescents est précisément orientée sur l'accompagnement scolaire, la performance à l'école, étendant en quelque sorte à la maison le climat scolaire et ses tensions. Cette culture de l'apprentissage faisant de la performance à l'école l'alpha et l'oméga de l'interaction parent-enfant pourrait expliquer à la fois un dialogue amoindri, une sous-performance dans les apprentissages et un moindre niveau de bien-être. Cette réflexion sur le rôle éventuellement contre-performant des parents qui encadrent, voire sur-encadrent leurs enfants sur le plan scolaire, débouche sur un autre domaine de recherche très développé dans le monde anglophone et encore émergent en France : ce que les anglophones qualifient d'*overparenting*. Ces travaux mettent en lumière les effets négatifs du sur-investissement parental. Il y est aussi bien question de la pression scolaire générée par les parents dans leur suivi de l'activité et des performances à l'école, que de l'aversion au risque qui conduisent les parents à contrôler excessivement les activités, les déplacements, les relations sociales, les expériences, etc. de leurs enfants et adolescents¹².

Le travail parental en examen

Cet ensemble de réflexions sur les relations entre conduites parentales et bien-être des enfants constitue une des bases des politiques qui sont mises en œuvre en matière d'accompagnement des parents. Depuis une vingtaine d'années, en France et en Europe, les pouvoirs publics s'engagent dans des mesures, des programmes et des dispositifs ayant pour objectif de soutenir les parents dans leur travail éducatif, de soin et de socialisation (Martin, 2010, 2018 ; Neyrand, 2011 ; Hamel, Lemoine, 2012 ; HCF, 2016)¹³. En France, cette politique est assumée par un ensemble de partenaires : l'État, qui en fixe les principes et les objectifs ; la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf) et les collectivités territoriales, qui en sont les principales financeuses ; ainsi que des associations, qui organisent concrètement l'offre aux parents sur le terrain. Une Convention d'objectifs et de gestion (COG) entre l'État et la Cnaf fixe le cadre et les moyens de cette politique, dont les principaux objectifs consistent à « *favoriser le bien-être des enfants et de leurs parents, à accompagner ces derniers dans l'exercice de leur fonction parentale* » (HCF, 2016, p. 7) et à « *répondre aux mutations de la famille et aux évolutions des conditions d'exercice de la fonction parentale* »¹⁴, en lien avec l'intérêt de l'enfant.

Mettre l'accent sur les parents pour construire une politique publique n'est pas anodin. Cela suppose d'identifier un problème public qui peut être qualifié de « parental ». Mais

¹² . Nous renvoyons à Martin 2018 pour des informations complémentaires sur cette littérature.

¹³ . Sur le développement de cette politique en Europe, voir Martin (2014a) et Daly (2015).

¹⁴ . Domingo Pauline et Noguès Dominique, annexe du rapport HCF, 2016, non paginée.

de quel problème s'agit-il précisément : un problème de capacité, de compétence des parents en matière de socialisation ? Un problème de disponibilité, de méthode, de niveau d'engagement ou d'investissement ? Ou bien plutôt un problème d'inégalités de conditions, au sens de « condition parentale » et de moyens matériels permettant de garantir l'exercice de ce rôle ? La focalisation de l'attention des pouvoirs publics sur les parents est sans nul doute directement liée à l'importance accordée aujourd'hui au travail de socialisation primaire qu'ils exercent sur leurs enfants. Pour garantir le bien-être des enfants, il semble primordial de veiller à ce que le « travail parental » soit de qualité. En tant que premiers agents de socialisation, les parents auraient un rôle particulièrement déterminant, du fait des premières empreintes qu'ils laisseraient sur les enfants¹⁵. Toutefois, contrairement à une lecture psychologique et comportementale, cette fabrique familiale du sujet est aussi à la fois la fabrique du citoyen et une fabrique collective, dont les parents ne sont que les relais, exprimant des normes et habitus socialement et historiquement situés. L'enjeu n'est donc pas tant intrafamilial que collectif.

En d'autres termes, la question posée par l'accompagnement des parents dans leur travail éducatif et de soin est moins celle de l'ajustement de leurs comportements individuels, que celle du partage d'une responsabilité générationnelle de la fonction parentale. Cette politique publique doit, selon nous, répondre à une demande collective de soutien d'une génération de parents, dans un contexte bien différent de celui qu'ils ont connu eux-mêmes durant leur enfance et lors de leur transition vers l'âge adulte. Là réside sans doute une des questions fondamentales et une des limites, du ciblage de l'action publique sur les seuls comportements des parents. À se centrer sur les interactions entre parents et enfants, sans tenir compte des différences de contexte, voire même en centrant des formes d'action publique sur les seuls parents « à risques », on contribue à fabriquer ce que Frank Furedi (2002) a qualifié de « *déterminisme parental* », pour désigner la lecture causaliste entre actions et pratiques des parents et épreuves ou difficultés à venir des enfants, aux dépens de toute autre forme de déterminations sociales liées aux conditions parentales et aux inégalités de ces conditions.

Si nous avons dans ce texte insisté sur les interactions entre les parents et leurs adolescents, on aurait bien entendu pu adopter aussi la perspective du jeune enfant. Le *think-tank Terra Nova* défend ainsi la nécessité d'un investissement social précoce en direction de celui-ci, non sans au passage montrer que les compétences parentales peuvent en la matière faire aussi l'objet d'une optimisation et non sans affirmer l'intérêt du recours à des méthodes éducatives systématiques de type comportemental et

¹⁵ Comme le rappelle fort justement Muriel Darmon (2016), à l'appui des travaux de Pierre Bourdieu, « *la socialisation familiale produit des "dispositions irréversibles"* », au sens où elle modèle littéralement l'enfant, volontairement par l'éducation mais, surtout, involontairement par la fabrication d'un ensemble d'habitus ou de dispositions incorporées. Muni de cette grille de lecture, on comprend en quoi le parent constitue un médiateur de premier ordre dans la fabrique du sujet.

evidence-based. Ce que nous avons développé sur la question de la communication parents-adolescents nous incite à rejoindre les précautions et critiques adressées à ce rapport par Pierre Suesser et Marie-Christine Colombo du syndicat national des médecins de PMI, et en particulier sur le recours à certains de ces programmes fondés sur des preuves. Pour éviter d'abonder dans le sens du déterminisme parental, il nous semble important d'éviter d'accroître encore l'anxiété des parents à propos du futur de leur progéniture du fait de leurs conduites lors des premières années de leurs enfants. Il est tout aussi primordial de notre point de vue d'éviter de faire de la question de la performance à l'école l'essentiel de la communication des parents avec leurs enfants collégiens. En effet, les inégalités entre générations font que la situation actuelle est en quelque sorte l'inverse de celle de l'Après-Guerre où les parents ont assisté à l'amélioration de la condition moyenne de la génération de leurs enfants du fait de l'ascenseur social combinant démocratisation de l'accès aux études et croissance économique. Désormais, la crainte du déclassement domine les esprits, qu'il s'agisse des parents, des élèves ou des enseignants, au risque de renforcer une logique de compétition généralisée et bien peu génératrice de bien-être.

Bibliographie :

Adamson, P., (2010), *The Children Left Behind. A League Table of Inequality in Child Well-Being in the World's Rich Countries*. Report Card 9, UNICEF Innocenti Research Centre

Avenel, C, Boisson-Cohen, M., Dauphin, S., Duvoux, N., Fourel, C., Julien, M., Palier, B., (2017), *L'investissement social, quelle stratégie pour la France*. Paris, La documentation française.

Bradshaw, J., Rees, G. (2017), « Exploring national variations in child subjective well-being », *Children and Youth Services Review*, n°80, p. 3-14.

Bradshaw, J. Richardson, D., (2009), "An Index of Child Wellbeing in Europe", *Child Ind Res*, Springer, DOI 10.1007/s12187-009-9037-7.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, éditions de Minuit.

Daly M. (2015), "Parenting Support as Policy Field: An Analytic Framework", *Social Policy & Society*, vol. 14, n° 4, p. 597-608.

Darmon M. (2016), *La socialisation*, Paris, Armand Colin (3^e édition).

Desforges, C., Abouchaar, A., (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Research Report n° 433. Queen's Printer, ISBN 1 84185 999 0.

Du Roscoät, E., Léon, C., Sitbon, A., Briffault, X., (2016), « Appréhender la santé mentale des collégiens : un croisement d'indicateurs », *Agora, Débats / Jeunesse*, n°4 Hors série, pp. 57-78.

Easterlin, Richard, (1995), « Will Raising the Incomes of All Increase the Happiness of All? », *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 27, p. 35-47.

Forsé, M., Parodi, M., (2014), "Bien-être subjectif et sentiment de justice sociale », *L'Année sociologique*, vol. 64-2, p. 359-388.

Furedi, F. (2002), *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May be Best for your Children?* Chicago Review Press.

Hamel M.-P. et Lemoine S., en collaboration avec Claude Martin (2012), *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, Centre d'analyse stratégique, Paris, La Documentation française, coll. « Rapports et documents n° 50 ».

Hartas, D., (2015), "Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-national Analyses of PISA", *European Educational Research Journal*, 4 (4), pp. 185-195.

HCF (Haut Conseil de la Famille) (2016), *Les Politiques de soutien à la parentalité*, avis et rapport adoptés par consensus le 22 septembre 2016, 183 p. http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/2016_10_03_Notes_parentalite.pdf

Kellerhals, J. Montandon, C., (1991), *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamiques familiales et éducation des préadolescents*. Genève, Delachaux et Niestlé.

Lareau, A., (2011), *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. University of California Press (2nd edition).

Martin, C., (dir.) (2014), « *Etre un bon parent* », *une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'EHESP.

Martin, C., (dir) (2018), *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin*. Paris, La Documentation française.

Méda, D., (2008), *Au-delà du PIB. Pour une autre mesure de la richesse*. Paris, Flammarion.

Neyrand, G., (2011), *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*, Toulouse, érès.

OECD, (2012), *Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies*. OECD Education Working Paper n° 73, EDU/WKP(2012)10.

OMS (2012), *Rapport sur la santé en Europe. La quête du bien-être*. WHO library cataloguing, ISBN 978 92 890 2427 3

Sen, A., (1987), *Commodities and Capabilities*. Oxford, Oxford India Paperbacks.

Senik, Claudia, (2014), *L'économie du bonheur*. Paris, Le seuil, « La république des idées ».

Souriau, Paul, (1908), *Les conditions du bonheur*. Paris, Librairie Armand Colin.

Stiglitz, Joseph E., Sen, Amartya, Fitoussi, Jean-Paul, (2009), Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/094000427.pdf>

Suesser, P. Colombo M.-C., (2017), "Entourons étroitement la petite enfance", site *Les Pros de la petite enfance*, <https://lesprosdela petiteenfance.fr/formation-droits/les-politiques-petite-enfance/entourons-etroitement-la-petite-enfance>

Von Otter, C., (2014), "Family Resources and Mid-Life Level of Education: A Longitudinal Study of the Mediating Influence of Childhood Parental Involvement", *British Educational Research Journal*, 40 (3), pp. 555-574.

Annexe

	11ans mère	13 ans mère	15 ans mère	11 ans père	13 ans père	15 ans père	11 ans soutie n famili al fort	13 ans soutie n famili al fort	15 ans soutie n famili al fort	11ans qualité com	13 ans qualité com	15ans qualité com
Islande	1 G95/F 94	1 G89/F 92	2 G84/F 89	1 G87/F 92	1 G76/F 88	1 G71/F 83	18 G69/F 71	18 G59/F 60	15 G60/F 62	2 G57/F 65	2 G51/F 56	2 G48/F 54
Suède	2 G94/F 93	5 G85/F 89	6 G81/F 83	2 G83/F 90	3 G69/F 84	4 G64/F 75	12 G81/F 79	14 G69/F 69	12 G64/F 67	5 G54/F 58	3 G47/F 48	4 G42/F 46
Angleterre	3 G92/F 95	14 G82/F 85	16 G72/F 81	7 G76/F 87	12 G64/F 77	13 G53/F 71	16 G74/F 76	17 G60/F 65	18 G49/F 57	11 G48/F 50	19 G32/F 33	19 G25/F 22
Pays-bas	4 G92/F 94	3 G88/F 89	4 G82/F 85	5 G78/F 88	2 G71/F 84	3 G65/F 81	11 G82/F 81	6 G75/F 78	8 G68/F 68	21 G28/F 37	18 G32/F 35	15 G32/F 32
Finlande	5 G91/F 96	5 G85/F 89	8 G78/F 84	3 G78/F 92	8 G64/F 83	9 G54/F 79	8 G83/F 84	11 G70/F 71	13 G65/F 65	6 G53/F 56	8 G40/F 45	5 G40/F 43
Roumanie	6 G93/F 93	3 G89/F 88	3 G86/F 87	6 G79/F 86	5 G65/F 85	6 G55/F 80	7 G86/F 82	2 G80/F 81	1 G76/F 77	1 G68/F 72	1 G54/F 61	1 G51/F 52
Grèce	6 G93/F 93	12 G84/F 85	15 G80/F 74	13 G69/F 87	17 G48/F 81	17 G47/F 72	1 G88/F 91	4 G74/F 83	6 G70/F 74	10 G49/F 52	11 G39/F 38	13 G31/F 33
Norvège	8 G93/F 91	7 G87/F 86	7 G78/F 85	4 G81/F 88	6 G67/F 81	5 G58/F 77	4 G89/F 87	3 G81/F 80	3 G74/F 77	8 G50/F 54	7 G41/F 45	3 G41/F 48
Hongrie	9 G92/F 92	2 G89/F 90	1 G88/F 86	9 G74/F 85	3 G69/F 84	2 G70/F 81	2 G89/F 89	1 G78/F 86	2 G73/F 80	12 G46/F 47	6 G44/F 43	7 G37/F 42
Pologne	9 G92/F 92	10 G84/F 87	10 G77/F 82	12 G73/F 83	9 G66/F 79	11 G56/F 74	14 G79/F 75	15 G64/F 67	17 G55/F 57	14 G43/F 46	17 G35/F 33	21 G23/F 23
Autriche	11 G91/F 92	13 G83/F 85	11 G79/F 80	8 G78/F 83	15 G57/F 78	15 G52/F 70	5 G88/F 87	5 G74/F 82	5 G7373	18 G35/F 43	21 G33/F 32	14 G30/F 33
Portugal	11 G91/F 92	10 G83/F 88	11 G79/F 80	11 G73/F 86	14 G58/F 78	16 G49/F 71	10 G83/F 82	10 G69/F 74	11 G66/F 68	9 G52/F 52	9 G42/F4 0	8 G38/F 37
Estonie	13 G93/F 90	8 G86/F 88	5 G82/F 84	10 G77/F 80	7 G70/F 77	8 G58/F 75	15 G80/F 73	13 G68/F 71	9 G68/F 68	13 G39/F 50	12 G36/F 37	12 G30/F 35
Moy HBSC	90	G82/F 85	G78/F 80	G73/F 83	G60/F 78	G54/F 73	G80/F 79	G69/F 72	G64/F 67	G49/F 51	G41/F 41	G35/F 36
Italie	14 G88/F 90	16 G76/F 85	19 G71/F 76	16 G71/F 81	19 G50/F 76	19 G47/F 67	6 G86/F 87	7 G71/F 82	4 G70/F 77	17 G39/F 42	14 G37/F 34	17 G28/F 26
Allemagne	15 G88/F 88	18 G78/F 80	18 G74/F 76	17 G69/F 81	18 G53/F 73	18 G46/F 69	9 G84/F 83	9 G70/F 74	10 G63/F 70	4 G56/F 59	4 G49/F 45	6 G44/F 39
Irlande	15 G88/F 88	9 G83/F 90	13 G76/F 82	14 G75/F 83	10 G64/F 81	12 G57/F 71	19 G70/F 69	19 G57/F 62	19 G51/F 51	16 G39/4 3	19 G32/F 33	20 G23/F 24
Danemark	17 G86/F 90	15 G80/F 87	9 G80/F 80	15 G69/F 85	13 G58/F 80	10 G59/F 73	Non informé	Non informé	Non informé	7 G58/F 48	10 G46/F 37	9 G38/F 34
Canada	18 G85/F 87	19 G77/F 81	17 G74/F 77	20 G66/F 75	16 G58/F 75	14 G54/F 69	Non informé	Non informé	Non informé	19 G38/F 40	15 G37/F 33	18 G28/F 27
Russie	19 G83/F 82	17 G80/F 80	13 G77/F 80	19 G70/F 74	11 G65/F 77	7 G59/F 75	17 G74/F 68	16 G63/F 61	16 G58/F 58	20 G36/F 37	16 G32/F 37	11 G34/F 33
Espagne	20 G81/F 79	20 G72/F 77	20 G71/F 72	18 G70/F 75	20 G51/F 71	20 G46/F 63	2 G89/F 89	8 G74/F 78	7 G67/F 70	3 G59/F 61	5 G48/F 43	10 G37/F 34
France	20 G79/F 81	21 G70/F 76	21 G60/F 66	21 G56/F 70	21 G42/F 67	21 G33/F 56	13 G77/F 80	12 G65/F 74	14 G58/F 71	15 G46/F 42	13 G40/F 32	16 G33/F 26

Tableau 1 : Communiquer avec ses parents et se sentir soutenu par sa famille (HBSC 2013-2014)

	11ans aime bcp école	13ans aime bcp école	15ans aime bcp école	11ans bonne/très bonne perform. école	13ans bon/très bon perform. école	15ans bon/très bon perform. école	11ans pression scolaire	13ans pression scolaire	15ans pression scolaire
Islande	4 G53/F46	3 G43/F41	1 G44/F45	2 G88/F83	3 G77/F71	5 G67/F60	19 G29/F32	19 G58/F47	21 G74/F57
Norvège	5 G50/F48	2 G46/F43	2 G35/F36	6 G82/F79	6 G70/F67	7 G63/F58	5 13/F12	10 G33/F28	13 G66/F36
Roumanie	1 G65/F57	5 G40/F35	5 G40/F25	5 G82/F81	7 G69/F67	10 G60/F54	7 G14/F18	8 G33/F25	7 G39/F33
Irlande	13 G45/F29	6 G38/F29	11 G22/F20	7 G82/F76	1 G79/F71	2 G70/F67	10 G22/F22	14 G40/F34	17 G66/F48
Angleterre	7 G50/F48	12 G26/F25	13 G16/F22	8 G85/F74	4 G76/F70	1 G79/F69	16 G28/F30	16 G42/F39	19 G73/F52
Pays-bas	8 G51/F42	4 G40/F36	7 G25/F25	4 G83/F81	11 G66/F61	11 G57/F58	1 G10/F9	3 G26/F20	6 G40/F27
Autriche	2 G62/F58	9 G31/F25	4 G32/F36	10 G80/F76	13 G60/F56	15 G54/F52	2 G10/F10	1 G18/F20	3 G27/F28
Canada	17 G37/F30	10 G29/F26	12 G20/F20	11 G80/F75	5 G75/F66	3 G71/F64	13 G25/F27	15 G43/F35	12 G55/F43
Grèce	15 G38/F32	19 G13/F10	21 G8/F5	1 G91/F89	2 G78/F70	4 G69/F62	6 G14/F15	13 G40/F33	10 G54/F35
Pologne	10 G45/F37	1 G51/F38	6 G30/F28	14 G80/F69	14 G59/F56	16 G48/F44	14 G29/F24	11 G33/F30	9 G44/F32
Danemark	12 G37/F44	7 G28/F32	9 G23/F21	9 78/F78	10 G64/F65	6 G64/F60	11 G21/F24	9 G31/F29	8 G43/F31
Espagne	6 G54/F44	14 G23/F20	16 G17/F13	3 87/F83	9 G67/F64	13 G57/F52	18 G25/F34	21 G55/F53	20 G70/F60
Finlande	20 G20/F12	18 G14/F11	18 G13/F9	12 G81/F73	8 G73/F60	8 G66/F54	15 G26/F30	18 G48/F44	16 G65/F54
Allemagne	3 G60/F51	11 G27/F26	15 G18/F19	17 G72/F63	21 G47/F40	17 G44/F44	12 G24/F26	5 G26/F27	5 G35/F27
Hongrie	16 G39/F28	15 G25/F17	3 G41/F28	20 G65/F61	20 G47/F46	21 G38/F42	4 G10/F15	2 G19/F21	1 G24/F19
Suède	11 G45/F36	8 G28/F29	14 G17/F21	13 G77/F75	17 G54/F55	14 G56/F52	3 11/F12	7 G35/F22	11 G60/F34
France	9 G50/F35	16 G26/F17	10 G23/F20	18 G70/F65	19 G55/F50	18 G45/F43	8 G22/F15	4 G28/F21	4 G36/F21
Estonie	21 G17/F14	21 G6/F7	20 G6/F10	15 G76/F65	15 G61/F53	9 G64/F56	17 G31/F28	17 G48/F39	14 G59/F45
Italie	19 G26/F17	20 G10/F7	19 G10/F8	16 G71/F65	16 G59/F52	19 G48/F39	21 G36/F45	20 G56/F50	18 G72/F51
Portugal	18 G32/F25	17 G15/F13	17 G11/F14	19 G64/F66	18 G50/F57	20 G35/F50	9 G22/F20	12 G41/F28	15 G67/F42
Russie	14 G37/F33	13 G26/F21	8 G22/F23	21 G66/F58	12 G62/F56	12 G59/F54	20 G32/F32	6 G28/F26	2 G28/F22
Moy HBSC	G45/F37	G28/F25	G24/F22	G79/F74	G68/F63	G62/F58	G22/F24	G38/F33	G51/F39

Tableau 2 : Relations avec l'école (HSBC, 2013-2014) ¹⁶

¹⁶. Nous indiquons en surligné jaune la moyenne des pourcentages pour chaque sexe de l'enquête HBSC, en bleu les pays qui se trouvent au-dessus de cette moyenne et en rose ceux qui se trouvent en dessous de la moyenne. Nous avons même indiqué en rouge les deux derniers du classement.