

Engagement ou investissement des parents: pour quel bien-être des enfants?

Claude Martin

▶ **To cite this version:**

Claude Martin. Engagement ou investissement des parents: pour quel bien-être des enfants?. Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin. Savoirs, questions et perspectives pour l'action publique et la recherche, La Documentation Française, 2018. halshs-01746007

HAL Id: halshs-01746007
https://shs.hal.science/halshs-01746007

Submitted on 28 Mar 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.

Claude Martin (2018), « Engagement et investissement des parents : pour quel bien-être des enfants ?', in C. Martin (dir), *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin. Savoirs, questions et perspectives pour l'action publique et la recherche.* Paris, La Documentation française ISBN 978-2-11-145490-3

III-1 Engagement ou investissement des parents : pour quel bien-être des enfants ?

Au-delà des variations à la fois historiques et géographiques de ce que recouvre l'idée, ou bien encore les pratiques de soutien des parents, un point semble focaliser l'attention des pouvoirs publics à l'échelle internationale, à savoir les conséquences du travail parental et de soin sur le bien-être des enfants, voire sur leur réussite ou au contraire leurs difficultés et échecs. La manière dont le rôle de parent est (plus ou moins bien) assumé aujourd'hui serait ainsi la principale justification du développement d'une politique de soutien à la parentalité dans un grand nombre de pays.

Aussi proposons-nous de nous centrer dans cette section sur ce qui pose problème dans l'exercice de ce rôle parental afin d'identifier les questions de recherche qui demeurent en suspens et mériteraient des développements dans le futur, notamment pour comprendre la position de la France dans les comparaisons internationales, mais aussi pour dépasser les doutes qui demeurent sur les mécanismes à l'œuvre dans ce lien entre travail et pratiques des parents et bien-être de leurs enfants. Nous commencerons donc par rappeler quelques données disponibles sur la question de la communication entre les parents et leurs enfants, données qui révèlent certaines difficultés de la situation française dans les comparaisons internationales. Face à ce constat, une notion semble fréquemment mobilisée : celle d'engagement des parents dans leur rôle parental ou ce que l'on pourrait qualifier d'investissement parental[1]. Cette section a pour objectif de présenter succinctement ces différents aspects et de repérer des points à approfondir pour les recherches futures en France.

1. La communication parents-enfant : une énigme française ?

Depuis plus de trente ans (depuis 1982 exactement), 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 de plus en plus important d'Etats 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 Etats issus de la division de la Yougoslavie. La France a été incluse dans ces enquêtes au début des années 1990, ce qui permet la concernant de disposer de six vagues d'enquête depuis cette période.

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 pour notre

[1] Sans revenir sur la notion de « compétence parentale » que nous avons déjà évoquée dans la partie II de ce rapport.

objet de réflexion : à savoir la communication entre les adolescents enquêtés et leurs parents (en distinguant la mère et le père). La question posée à l'échantillon de jeunes garçons et filles à 11, 13 et 15 ans (âge des études secondaires) 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 (en ayant sélectionné 21 des 40 pays de la dernière enquête disponible menée en 2013/14 et 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, des sujets importants avec leurs parents. Ainsi, par exemple, à 15 ans, seulement 33% des garçons estiment pouvoir parler 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 très important en comparaison avec un pays comme l'Islande en l'occurrence (respectivement 56% en France, contre 83% en Islande). Mais, quels que soient l'âge ou l'interlocuteur père ou mère de ces adolescents, 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 ce dernier rapport[2].

[2] . Dans le tableau 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.

	11ans mère	13 ans mère	15 ans mère	11 ans père	13 ans père	15 ans père	11 ans soutien familial fort	13 ans soutien familial fort	15 ans soutien familial fort	11ans qualité com	13 ans qualité com	15ans qualité com
Islande	1 G95/F94	1 G89/F92	2 G84/F89	1 G87/F92	1 G76/F88	1 G71/F83	18 G69/F71	18 G59/F60	15 G60/F62	2 G57/F65	2 G51/F56	2 G48/F54
Suède	2 G94/F93	5 G85/F89	6 G81/F83	2 G83/F90	3 G69/F84	4 G64/F75	12 G81/F79	14 G69/F69	12 G64/F67	5 G54/F58	3 G47/F48	4 G42/F46
Angleterre	3 G92/F95	14 G82/F85	16 G72/F81	7 G76/F87	12 G64/F77	13 G53/F71	16 G74/F76	17 G60/F65	18 G49/F57	11 G48/F50	19 G32/F33	19 G25/F22
Pays-bas	4 G92/F94	3 G88/F89	4 G82/F85	5 G78/F88	2 G71/F84	3 G65/F81	11 G82/F81	6 G75/F78	8 G68/F68	21 G28/F37	18 G32/F35	15 G32/F32
Finlande	5 G91/F96	5 G85/F89	8 G78/F84	3 G78/F92	8 G64/F83	9 G54/F79	8 G83/F84	11 G70/F71	13 G65/F65	6 G53/F56	8 G40/F45	5 G40/F43
Roumanie	6 G93/F93	3 G89/F88	3 G86/F87	6 G79/F86	5 G65/F85	6 G55/F80	7 G86/F82	2 G80/F81	1 G76/F77	1 G68/F72	1 G54/F61	1 G51/F52
Grèce	6 G93/F93	12 G84/F85	15 G80/F74	13 G69/F87	17 G48/F81	17 G47/F72	1 G88/F91	4 G74/F83	6 G70/F74	10 G49/F52	11 G39/F38	13 G31/F33
Norvège	8 G93/F91	7 G87/F86	7 G78/F85	4 G81/F88	6 G67/F81	5 G58/F77	4 G89/F87	3 G81/F80	3 G74/F77	8 G50/F54	7 G41/F45	3 G41/F48
Hongrie	9 G92/F92	2 G89/F90	1 G88/F86	9 G74/F85	3 G69/F84	2 G70/F81	2 G89/F89	1 G78/F86	2 G73/F80	12 G46/F47	6 G44/F43	7 G37/F42
Pologne	9 G92/F92	10 G84/F87	10 G77/F82	12 G73/F83	9 G66/F79	11 G56/F74	14 G79/F75	15 G64/F67	17 G55/F57	14 G43/F46	17 G35/F33	21 G23/F23
Autriche	11 G91/F92	13 G83/F85	11 G79/F80	8 G78/F83	15 G57/F78	15 G52/F70	5 G88/F87	5 G74/F82	5 G7373	18 G35/F43	21 G33/F32	14 G30/F33
Portugal	11 G91/F92	10 G83/F88	11 G79/F80	11 G73/F86	14 G58/F78	16 G49/F71	10 G83/F82	10 G69/F74	11 G66/F68	9 G52/F52	9 42/F40	8 G38/F37
Estonie	13 G93/F90	8 G86/F88	5 G82/F84	10 G77/F80	7 G70/F77	8 G58/F75	15 G80/F73	13 G68/F71	9 G68/F68	13 G39/F50	12 G36/F37	12 G30/F35
Moy HBSC	90	G82/F85	G78/F80	G73/F83	G60/F78	G54/F73	G80/F79	G69/F72	G64/F67	G49/F51	G41/F41	G35/F36
Italie	14 G88/F90	16 G76/F85	19 G71/F76	16 G71/F81	19 G50/F76	19 G47/F67	6 G86/F87	7 G71/F82	4 G70/F77	17 G39/F42	14 G37/F34	17 G28/F26
Allemagne	15 G88/F88	18 G78/F80	18 G74/F76	17 G69/F81	18 G53/F73	18 G46/F69	9 G84/F83	9 G70/F74	10 G63/F70	4 G56/F59	4 G49/F45	6 G44/F39
Irlande	15 G88/F88	9 G83/F90	13 G76/F82	14 G75/F83	10 G64/F81	12 G57/F71	19 G70/F69	19 G57/F62	19 G51/F51	16 G39/43	19 G32/F33	20 G23/F24
Danemark	17 G86/F90	15 G80/F87	9 G80/F80	15 G69/F85	13 G58/F80	10 G59/F73	Non informé	Non informé	Non informé	7 G58/F48	10 G46/F37	9 G38/F34
Canada	18 G85/F87	19 G77/F81	17 G74/F77	20 G66/F75	16 G58/F75	14 G54/F69	Non informé	Non informé	Non informé	19 G38/F40	15 G37/F33	18 G28/F27
Russie	19 G83/F82	17 G80/F80	13 G77/F80	19 G70/F74	11 G65/F77	7 G59/F75	17 G74/F68	16 G63/F61	16 G58/F58	20 G36/F37	16 G32/F37	11 G34/F33
Espagne	20 G81/F79	20 G72/F77	20 G71/F72	18 G70/F75	20 G51/F71	20 G46/F63	2 G89/F89	8 G74/F78	7 G67/F70	3 G59/F61	5 G48/F43	10 G37/F34
France	20 G79/F81	21 G70/F76	21 G60/F66	21 G56/F70	21 G42/F67	21 G33/F56	13 G77/F80	12 G65/F74	14 G58/F71	15 G46/F42	13 G40/F32	16 G33/F26

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)

L'enquête aborde également plusieurs autres points comme le sentiment de se sentir soutenu par sa famille[3]. Dans le tableau 1, nous avons donc 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 sein de la famille, jugée globalement, était 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 12ème et la 16ème position selon l'âge de référence (sur 21).

Cette situation de la France a, bien entendu, suscité un certain nombre d'interrogations, mais aucune explication n'a véritablement été proposée dans les publications disponibles. Dans la version française de la précédente enquête HBSC publiée en 2010 par l'INPES, Emmanuelle Godeau, Félix Navarro et Catherine Arnaud se contentent d'écrire : « Globalement, les propositions de bonne communication entre les adolescents et leurs parents observées en France sont parmi les plus basses de celles déclarées en 2010 dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête HBSC». (Godeau et al, 2010, p. 55)[4]. On peut donc se demander ce qui peut expliquer cette moindre communication entre les parents français et leurs adolescents par rapport à l'ensemble des pays étudiés. Y aurait-il un problème voire un syndrome français ? (voir aussi Bradshaw et al, 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 disponibilité moindre, 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 conçu par certains jeunes comme une forme de dépendance à leur égard. On peut encore penser à certains sujets particulièrement sensibles dans la relation entre les parents et leurs adolescents : la sexualité ou la question scolaire.

A ce bilan sur la communication des adolescents avec leurs parents, l'enquête HBSC ajoute des informations sur la relation qu'entretiennent les enfants et les jeunes avec l'école. Cette question est incontestablement un sujet particulièrement sensible en France qui a provoqué de nombreux commentaires et même quelques polémiques, 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 souvent des réactions des pouvoirs publics, mais aussi des professionnels de l'éducation et des représentants des intérêts familiaux (associations de parents d'élèves).

Relativement à l'école, la France se distingue déjà par l'importance du temps scolaire des jeunes au collège. Ainsi, les jeunes français entre 12 et 14 ans passent en moyenne 978 heures dans le système scolaire 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 que la moyenne européenne, soit environ 18% de plus.

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

[4] . Voir aussi le numéro hors série de la revue *Agora* consacré à cette enquête et publié en 2016 et notamment du Roscoät et al., 2016.

Dans le tableau 2, nous avons reproduit le classement des 21 pays retenus précédemment en fonction des réponses fournies à une série de questions par les échantillons de jeunes à 11, 13 et 15 ans sur leur rapport à l'école et à la performance scolaire. Il leur était tout d'abord demandé s'ils aimaient l'école[5], d'estimer leur performance scolaire[6], et enfin s'ils étaient stressés par le travail scolaire. Dans ce tableau, on retrouve certaines polarités et on constate une fois encore que la position de la France n'est probablement pas à la hauteur des espérances et des investissements consentis. Ainsi, par exemple, l'Islande est à nouveau un des pays où les adolescents disent 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 ou de stress du fait de l'école. 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 18ème ou à la 19ème place (toujours sur 21 pays). En revanche le sentiment de stress est nettement inférieur à la moyenne, situant le pays en 4ème position parmi les pays où la pression est la plus basse.

En 2010, le rapport Innocenti intitulé *Les enfants laissés pour compte* a souligné également la relativement mauvaise position de la France sur les inégalités scolaires mises en évidence dans l'enquête PISA. Ce rapport souligne ainsi qu'en France, la mesure de l'écart entre le score médian des élèves de 15 ans et celui des élèves se situant au 10ème percentile (inférieur à 90% des élèves) est un des plus grands de la comparaison, que ce soit en lecture, en mathématiques ou en science, sachant que c'est en science que cet écart était le plus grand, situant la France au dernier rang des 24 pays comparés (Adamson, 2010, p. 9-10)[7].

2. Comment comprendre les phénomènes sous-jacents

Comment peut-on relier ces différents constats à la question du rôle des parents ? Qu'est-ce qui pourrait permettre d'expliquer cette différence de la situation française dans ces comparaisons alors que le niveau d'investissement public, que ce soit en matière d'éducation, de santé ou de protection sociale et familiale est parmi les plus élevés d'Europe et même du monde ? Si ces informations soulèvent bel et bien une question-clé, elle pourrait concerner cette relative difficulté de communication entre les parents et leurs enfants dans le cas français. Car, en effet, à qui peuvent se confier les adolescents français sur ce qui les préoccupe, si ce n'est à leurs parents ou un ami proche ? Y a-t-il un confident alternatif que cette enquête aurait manqué d'interroger ? Quelles explications peuvent être avancées à la lumière des connaissances acquises ?

Les recherches sur la socialisation primaire réalisée par les parents ont bien établi dans quelle mesure elle constituait le socle des inégalités et des phénomènes de reproduction de celles-ci, de génération en génération. C'est tout particulièrement dans les relations entre la famille et l'école que ce phénomène de reproduction a été le plus amplement mis en

[5] . « Actuellement, que penses-tu de l'école ? Je l'aime beaucoup/je l'aime un peu/ pas beaucoup/ pas du tout ».

[6] . « Selon toi, que pensent tes professeurs 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 ».

[7] Pour compléter ce tableau des comparaisons internationales, voir également les productions de l'OCDE don't le rapport sur l'engagement parental et ses effets dasn les enquêtes PISA (OECD, 2012).

lumière (voir le classique Bourdieu & Passeron, 1970 pour la France, et pour les USA dans la période contemporaine, voir Lareau, 2011).

Mais au-delà de ce premier constat bien établi entre milieu social d'origine et performance scolaire, du fait des inégalités de capitaux transmis, 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, le soutien des parents, l'éducation familiale et la performance scolaire, mais aussi plus largement la réussite et l'adaptation de l'élève. 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, parmi lesquels on peut mentionner ceux de Cecila von Otter (Von Otter, 2013 ; Von Otter et Stenberg, 2015 ; pour les USA voir aussi Hill and Taylor, 2004 ; Lee and Bowen, 2010).

Mais la littérature sur ce plan est tellement abondante à l'échelle internationale, qu'il est difficile d'en rendre compte de façon systématique ici. Pour ce qui concerne la littérature en langue anglaise, Charles Desforges et Alberto Abouchaar en ont d'ailleurs déjà proposé une synthèse dans un rapport de 2003 remis au Département de l'éducation en Angleterre (Desforges & Abouchaar, 2003) dans le but d'identifier les principales conclusions (*evidence*) des recherches sur la relation entre *parenting* et résultat des élèves[8]. La notion utilisée est celle de *parental involvement*, que nous proposons de traduire par engagement parental, voire d'investissement parental pour le mettre en regard de la notion d'investissement social, si discuté actuellement au plan national et international.

Ces auteurs distinguent plusieurs volets à cet engagement parental : il évoquent les « bonnes » pratiques parentales à la maison (*good parenting in the home*), 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 personnelle et la citoyenneté de leurs enfants. Cet engagement 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.).

Ce bilan des connaissances confirme que l'impact de cet engagement co-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 également sur quelques points majeurs, selon eux :

- l'engagement des parents à la maison se révèle le meilleur prédicteur de l'accomplissement de l'enfant et de son ajustement ;
- cet engagement se manifeste dans tous les milieux sociaux, même si ses effets varient en fonction des classes sociales ;
- 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 ;
- ils soulignent également l'importance de la coproduction de cette confiance dans l'interaction entre parents et l'enfant au travers de l'ajustement de leurs attentes

[8] « The main aim is to produce a comprehensive literature review of reliable research evidence on the relationship between parents/parenting and pupil achievement/engagement » (Desforges & Abouchaar, 2003, p. 8.

respectives sur le futur de celui-ci, d'où l'importance majeure de la communication entre parents et enfants[9].

Parmi la littérature recensée, Schoon et Parsons (2002) ont également mis à l'épreuve la manière dont certains enfants parviennent à réussir scolairement malgré des conditions matérielles et un environnement défavorables. En calculant un indice social (tenant compte des conditions matérielles et de l'appartenance de classe) et un indice de compétence (tenant compte de la performance académique et des dimensions comportementales), ces auteurs ont repérés quatre configurations, comme l'indiquent le tableau suivant :

		Social index	
		Bas	Haut
Compétence index	Bas	vulnérable	Sous-performant
	Haut	résilient	Multiples avantages

Plusieurs recherches recensées dans ce bilan de 2003, et notamment celles adossées sur l'enquête NELS précédemment évoquée, soulignent le caractère déterminant de ces aspirations ou attentes partagées co-définies dans le dialogue parents-enfants. Des attentes parentales élevées, donnant lieu à des renforcements du travail des enfants et l'existence d'opportunités d'apprentissage à domicile ou dans le cadre non-scolaire, constituent des facteurs particulièrement déterminants pour les apprentissages, susceptibles de compenser les inégalités de ressources matérielles. Nombreux sont donc les travaux qui insistent sur l'importance de la qualité des relations et du dialogue entre parents et enfants pour la réussite des trajectoires des enfants. Cet effet relationnel semble bien plus important en tous les cas que l'effet du seul dialogue entre les parents et l'école.

A partir du traitement secondaire de l'enquête PISA, Dimitra Hantras (2015) affine beaucoup ces constats établis lors du bilan de littérature de 2003, en mettant à l'épreuve 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 obtenu dans les apprentissages des enfants des nouvelles générations d'enfant 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 engagement parental, quels que soient les milieux sociaux concernés. Elle révèle également la différence de nature de cet engagement parental, selon que celui-ci concerne la dimension académique et scolaire ou non. Ce que montre son analyse est précisément que l'intensification de cet engagement parental peut avoir des effets modestes, y compris sur le strict plan des apprentissages scolaires, mais surtout qu'il ne génère pas l'estime de soi, la capacité d'agir (*agency*), les compétences sociales, la résilience et la maturité émotionnelle.

[9] . Une enquête menée aux Etats-Unis en 1988 avec le *US National Educational Longitudinal Study* (NELS) sur un échantillon de près de 25,000 élèves de 14 ans environ, stratifié à partir de 1500 écoles, a ainsi par exemple permis de tester le poids relatif de l'effet de l'appartenance de classe et celui de l'engagement parental et de la communication entre parents et enfants. Elle conclut que l'effet de la communication entre parents et enfants est particulièrement important pour expliquer les variations de performance des élèves en maths et en lecture. « Parental involvement made a significant unique contribution to explaining the variation in children's academic achievement over and above the effects associated with family background… The most significant factor was 'home discussion'. Regardless of social class, the more parents and children conversed with each other in the home, the more pupils achieved school" (Desforges, Abouchaar, 2003, p. 21).

Une fois encore, elle insiste sur l'importance tout à fait majeure des interactions et de la conversation entre les parents et leurs jeunes pour renforcer leurs apprentissages. 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 académiques ou scolaires. Comme elle l'écrit elle-même : « 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 » (Hantras, 2015, p.192) (traduction Claude Martin)[10].

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 qui ont été analysés par cette auteure, il nous semble probable que l'on pourrait prolonger son analyse sur le cas français où, peut-être, 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 et une sous-performance dans les apprentissages.

D'autres travaux invitent à prendre en considération cette composante de l'explication. Ainsi Napolitano, Pacholok et Furstenberg analysent le poids des attentes parentales et les difficultés ressenties dans les couches moyennes pour les atteindre compte tenu des difficultés économiques (Napolitano et al., 2014). L'écart entre attentes parentales et attentes des jeunes sur leur propre futur nous semble ainsi une piste à explorer dans un contexte où les générations concernées ont, pour la première globalement bénéficié de l'ascenceur social de l'après-guerre quand la deuxième est confrontée à un contexte de croissance faible, voire de récession et de déclassement social.

Cette réflexion sur le rôle éventuellement contre-performant des parents qui suivent, encadrent, voire sur-encadrent leurs enfants sur le plan scolaire, ou encore dans leur découverte du monde débouche sur un autre domaine de recherche très développé dans le monde anglophone et à peine émergent en France : ce que les anglophones qualifient *d'intensive parenting* ou d'*overparenting*. Ces travaux mettent en lumière les effets parfois dévastasteurs du sur-investissement parental. Il y est aussi bien question de la pression scolaire généré 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 adolescents. L'espace manque ici pour rendre compte de cette littérature tant elle est abondante, surtou il est vrai dans le champ de la psychologie et de la psychiatrie, mais nous en mentionnons quelques éléments dans la bibliographie de cette section et proposons qu'une étude plus systématique des résultats de ces recherches soit menée, avec des prolongements empiriques à réaliser dans le contexte français (voir notamment Barber, 2002 ; Munich and

[10] . Pour une perspective de genre sur le sujet, voir Hamilton, 2016. En langue française, voir les travaux de Isabelle Roskam (Roskam et al., 2009). Pour une approche en termes d'emploi du temps des parents et distinguant le temps parental des mères et celui des mères, voir Esping-Andersen & Bonke (2007).

Munich, 2009 ; Nelson, 2010 ; Segrin et al., 2012 et 2013 a et b ; Schiffrin et al., 2015 ; Garst et Gagnon, 2015).

Références :

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

Barber, B. K., (2002), *Intrusive Parenting. How Psychological Control Affects Children and Adolescents*. Washington, American Psychological Association.

Boltanski, L., (1969) *Prime éducation et morale de classe*, Cahiers du centre de sociologie européenne, n°5, éd. de l'EHESS, Paris.

Desforges, C., Abouchaar, A., (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Litterature 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° Hors série, pp. 57-78.

Elias, N., (1991), *La Société des individus*, Fayard (éd. allemande 1987).

Esping-Andersen, G., Bonke, J. (2007), "Parental Investments in Children: How Bargaining and Educational Homogamy Affect Time Allocation", *DemoSoc Working Paper n° 2007 – 20*, University of Pompeu Fabra, Barcelona.

Garcia, S., (2011), *Mères sous influence : de la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.

Garst, B. A., Gagnon, R. J., (2015), « Exploring Overparenting within the context of Youth Development Programs », *Journal of Youth Development*, 10 (1), pp. 6-19.

Godeau, E., Navaro, F., Arnaud, C., (2010), *La santé des collégiens en France. Données françaises de l'enquête internationale HBSC.* INPES édition. Collection « Etudes santé ».

Hamilton L. T., (2016), *Parenting to a Degree. How Family Matrers for College Women's Success*. University of Chicago Press.

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

Hill, N. E., Taylor, L. C., (2004), "Parental School Involvement and Children's Academic Achievement", *American Psychology Society*, 13 (4), pp. 161-164.

Joseph, I., Fritsch, P., (1977), *Disciplines à domicile. L'édification de la famille*, Fontenay-s/Bois, , Recherches n°28, CERFI.

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

Lee J-S, Bowen N. K., (2006), "Parent Involvement, Cultural Capital and the Achivement Gap Among Elementary School Children", *American Educational Research Journal*, 43 (2), pp. 193-218.

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

Munich, R. L., Munich, M. A., (2009), « Overparenting and the Narcissistic Pursuit of Attachment », *Psychiatric Annals*, 39 (4), pp. 227-265.

Napolitano, L. J., Pacholok, S., Furstenberg F. F., (2014), "Educational Aspirations, Expectations, and Realities for Middle-Income Families", *Journal of Family Issues*, 35 (9), pp. 1200-1226.

Nelson, M. K., (2010), *Parenting out of control. Anxious Parents in Uncertain Times.* New York University Press.

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

Neyrand, G., (2015), « D'une politique de la famille à une politique de la parentalité. L'exemple de la France », *Analele Universitàtii Bucuresti*, Anul XVII, n°1, juin, p.19-34.

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

Roskam, I., Meunier, J-C., Mouton, C., Vassart, E., (2009), « Evaluer l'activité éducative parentale : les méthodes se valent-elles ? », *Enfance*, n°4, pp. 423-432.

Schiffrin, H. H., Godfrey, H., Liss, M., Erchull, M. J., (2011), "Intensive Parenting: Does it Have the Desired Impact on Child Outcomes?", *Journal of Child and Family Studies*, 24 (8), pp. 2322-2331.

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., Taylor Murphy, M., (2012), "The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptative Traits in Adult Children", *Family Relations*, 61, pp. 237-252.

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Montgomery, N., (2013), "Parents and Child Traits Associated with Overparenting", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32 (6), pp. 569-595.

Segrin, C., Givertz, M., Swaitkowski, P., Montgomery, N., (2013), "Overparenting is Associated with Child Problems and a Critical Family Environment", *Journal of Child and Family Studies*, 24, pp. 470-479.

Schoon, I., Parsons, S., (2002), "Competence in the face of adversity: the influence of early family environment and long-term consequences", *Children & Society*, 16, pp. 260-272.

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

Von Otter, C., Stenberg S-A., (2015), "Social Capital, Human Capital and Parent-Child Relation Quality: Interacting for Children's Educational Achievement?", *British Journal of Socioloy of Education*, 36 (7), pp. 996-1016.