

Introduction

Kevin DITER¹ et Claude MARTIN²

¹ *Université de Lille, France*

² *CNRS, Université de Rennes, France*

La notion de bien-être a connu à la fin du XX^e siècle un succès croissant dans le débat public, en particulier dans le cadre des critiques adressées au PIB comme mesure hégémonique du développement des nations (le mouvement « go beyond the GDP » (D'Ambrosio 2018)). Relayée par des organisations internationales comme l'Organisation mondiale de la santé (OMS) ou l'Organisation pour le développement économique et social (OCDE), cette notion a aussi fait l'objet d'un important débat scientifique, en particulier au sujet de sa mesure (Perron *et al.* 2019).

Le bien-être est un concept large et polysémique. Il peut recouvrir un ensemble complexe de dimensions. Selon les recherches, il peut renvoyer aussi bien au confort matériel, au fait d'être en bonne santé, à la stabilité affective et émotionnelle, au niveau de bien-être de la société dans son ensemble, à la confiance dans les institutions, ou parfois à tout cela à la fois. Reste à déterminer à quel niveau et selon quelle pondération s'articulent ces différents aspects ? Comment l'idée de bien-être se distingue-t-elle de notions relativement proches comme celle de bonheur, de joie, de bonne qualité de vie, de sentiment de satisfaction à propos de son existence ? Le bien-être doit-il être analysé sous l'angle individuel ou collectif ? Doit-il être abordé à partir de données objectivables (comme des indicateurs de conditions de vie, de richesse et d'état de santé des populations), ou en privilégiant les aspects subjectifs (le ressenti, les auto-évaluations du sentiment de bien-être, de bonheur ou de satisfaction par rapport à sa propre vie) ? Faut-il par ailleurs distinguer le bien-être ressenti en fonction de l'âge ? Peut-on ainsi le mesurer de la même manière pour les adultes et pour les enfants ? Ces interrogations n'ont pas

fait l'objet de réponses uniques et consensuelles. Elles sont toujours au centre de nombreux et riches débats opposant, d'un côté, les tenants des approches objectives, matérielles et plus « collectives » du bien-être et, de l'autre, ceux qui privilégient les approches subjectives et plus « individuelles », fondées sur la perception de chacun (Veenhoven 2007, 2009 ; Voukelatou *et al.* 2020).

Au cours des dernières décennies, le bien-être des enfants est devenu une question politique et académique majeure qui a gagné en importance à la fois dans les politiques publiques et dans les sciences sociales. Il a été historiquement associé à un certain nombre de facteurs sociaux et politiques : les pratiques ou l'investissement parental, la qualité de la vie familiale, le développement des outils numériques et, surtout, les expériences scolaires, qui constituent l'essentiel de la vie quotidienne des enfants. Initialement défini de manière négative, c'est-à-dire comme l'absence de problèmes de santé, de maladie et de sentiment d'échec (ou de faible estime de soi), le bien-être a évolué vers un concept plus positif.

Cette définition plus positive a également tenté de tenir mieux compte de l'enfant, non pas seulement comme un être en devenir, mais comme un être « au présent » ayant des besoins et des attentes différentes de ceux de l'adulte, suivant en cela les avancées et les résultats d'une nouvelle sociologie de l'enfance (James et Prout 2006 ; Corsaro 2014). Cette introduction propose de passer en revue les questions soulevées par cet enjeu du bien-être à l'école avant de présenter la contribution de cet ouvrage à sa compréhension.

La part de l'école

La littérature sur les déterminants du bien-être subjectif (BES) des enfants et des adolescents souligne le rôle central de l'école, que ce soit à travers la prise en compte des relations avec les différents professionnels de l'enfance, et notamment les enseignants (*teacher effect*), à travers l'analyse de la qualité des relations entre pairs (*bullying effect*), ou encore à travers l'exploration, particulièrement riche et féconde, du « climat scolaire », dont les contours et définitions ont évolué au fil du temps.

L'importance d'une bonne relation élève-enseignant

Une large partie de la littérature s'intéresse tout d'abord aux relations entre enseignants et élèves et montre que la qualité et la fréquence de celles-ci ont un impact positif non seulement sur la réussite académique et le développement des enfants, mais également sur leur estime de soi et leur niveau de bien-être à l'école en général. Berkowitz *et al.* (2017), Quin (2017) ont mis en évidence, dans leur revue de littérature systématique,

que les relations positives ou un bon climat de relations entre les élèves et les enseignants sont associés à de meilleurs résultats et une meilleure réussite scolaires et surtout qu'ils peuvent atténuer les inégalités scolaires et l'association forte entre classes populaires et échec scolaire, en favorisant notamment l'estime de soi et l'attachement à l'école, ses enjeux et ses règles. Les auteurs soulignent à cet égard que de bonnes relations enseignants-élèves (c'est-à-dire des relations caractérisées par la bienveillance et l'absence de conflit) réduisent les mesures disciplinaires d'exclusion et augmentent le sentiment d'appartenance des étudiants à l'école, leurs comportements prosociaux à l'école, ainsi que leur sentiment de reconnaissance (ce qui joue favorablement sur leur niveau de bien-être global). Il semblerait en particulier que les effets soient particulièrement bénéfiques pour les élèves vivant dans les situations les plus précaires, ainsi que pour ceux qui sont en échec ou décrochage scolaires.

Toutefois, de nombreuses études, comme celles de Goddard *et al.* (2001, 2009) ou de Thrupp (1999), révèlent que les enseignants ne réussissent pas à créer des relations positives et de qualité avec tous les élèves, tant s'en faut. Ils ont plus de difficulté à s'investir dans les relations auprès des élèves issus des classes populaires ou issus de l'immigration, dans la mesure où les enseignants ont moins confiance en ces derniers et en leurs capacités scolaires (ils seraient moins *teachable* et auraient de plus mauvais comportements en classe). Ces obstacles principalement liés à l'origine sociale et géographique des élèves se retrouvent parmi les facteurs entravant la formation de bonnes relations enseignants-élèves, la création de lien de qualité, à savoir l'intérêt des enseignants pour la vie et le bien-être des élèves en dehors de l'école, leur disponibilité tant sur le plan académique que social, ou encore le soutien social et émotionnel qu'ils peuvent apporter à leurs élèves. Ces différentes recherches invitent généralement les enseignants à être plus compétents sur le plan culturel, en se renseignant sur les origines des élèves, en s'immergeant dans leur univers personnel et en intégrant activement les questions de race, de culture et de pouvoir dans leurs enseignements. Elles soulignent également la nécessité que les enseignants intègrent leur travail dans des notions plus larges de famille et de communauté, dépassant le cadre de l'école elle-même¹.

La qualité des relations avec les pairs

À côté des relations enseignant-élèves, la qualité et la fréquence des relations avec les pairs jouent également un rôle fondamental dans le bien-être des enfants à l'école, et surtout dans leur vie quotidienne. De nombreuses recherches (Huebner 1991, 1994 ; Dunn 2004 ; Holder et Colman 2009 ; Goswami 2012 ; Moreira *et al.* 2021) constatent

1. Pour un résumé plus complet de cette littérature, voir le chapitre de Maia Cucchiara dans cet ouvrage.

que les variables associées au bien-être chez les enfants sont similaires à celles identifiées pour prédire le bien-être chez les adultes et les adolescents. Plus précisément, elles mettent en avant que les enfants qui ont des relations sociales positives avec leurs camarades et des amitiés solides ont tendance à avoir un niveau plus élevé de bien-être subjectif. Ces relations offrent aux enfants un plus fort sentiment d'appartenance, d'acceptation et de sécurité émotionnelle, ce qui contribue à leur épanouissement personnel et à leur développement émotionnel. D'autres enquêtes (Saklofske et Yackulic 1989 ; McGregor *et al.* 2006 ; Tkach et Lyubomirsky 2006) soulignent que les garçons et les filles qui ont des comportements « prosociaux » ou qui sont qualifiés de « sociaux », c'est-à-dire dont les comportements et attitudes sont considérés comme extravertis et agréables, ressentent un bien-être plus important dans la mesure où leurs relations sociales sont plus fortes et plus intenses, ce qui permet d'augmenter le partage d'expériences sociales positives autant que le plaisir tiré de ces expériences.

Certains chercheurs (Rook 1984 ; Antonucci *et al.* 1998) soutiennent que les interactions ou relations sociales entre enfants ne devraient pas être uniquement assimilées au soutien social et à un facteur de bien-être, car ces dernières peuvent impliquer des conflits, de l'envie, une violation de la vie privée, des promesses non tenues et d'autres aspects négatifs qui ne compenseraient pas forcément les émotions positives qu'elles procurent telles que l'affection, la satisfaction, la joie et le contentement. Pour ces auteurs, il est crucial de prendre en compte les interactions négatives dans l'étude du bien-être subjectif des enfants, notamment les différentes expériences de harcèlement dont les filles et les garçons peuvent faire l'objet au sein des établissements scolaires.

De nombreuses enquêtes (Salmivalli *et al.* 1999 ; Rigby 2000, 2003 ; Ladd 2005 ; Card et Hodges 2008 ; Bradshaw *et al.* 2017) ont, dans la suite de ces travaux classiques, mis en évidence les effets négatifs du harcèlement par les pairs sur le niveau de bien-être subjectif des enfants. Elles montrent tout d'abord que les violences physiques et morales peuvent affecter l'estime de soi des enfants qui en sont directement victimes et, ce faisant, augmenter leur niveau de stress, de colère et *in fine* de mal-être à l'école comme dans la vie ordinaire. Elles soulignent ensuite que les situations de harcèlement peuvent se traduire par une mauvaise adaptation des enfants à leur environnement, dans la mesure où les expériences négatives vécues dans le cadre scolaire les amènent à développer une aversion envers l'école et ses représentants, censés les protéger. Elles révèlent enfin que les situations de harcèlement par les pairs, au-delà de la détresse psychologique dans laquelle elles peuvent plonger les enfants, ont des répercussions sur le plan physique.

Les filles et les garçons victimes de harcèlement sont plus susceptibles que les autres de développer des troubles physiques et psychosomatiques sévères tels que des éruptions cutanées, des maux de gorge, de l'anorexie ou de la boulimie, ou encore des

« battements » dans la poitrine, des vomissements et des gênes respiratoires. Au total, ces interactions négatives semblent avoir davantage d'effets sur le niveau de bien-être des enfants que les relations sociales positives : en augmentant drastiquement le niveau de stress, d'anxiété, de dépression et de troubles somatiques, elles peuvent compromettre la perception que les enfants ont d'eux-mêmes, de leurs compétences sociales et de leur place dans le monde – et ce, même si les garçons et les filles peuvent avoir des relations positives avec des enseignants ou d'autres enfants en dehors de l'école.

Le climat scolaire

Une dernière partie des recherches qui se sont concentrées sur les liens entre école et bien-être subjectif des enfants insiste sur le poids du « climat scolaire ». Si le terme est polysémique et possède des contours flous qui peuvent renvoyer à différentes dimensions de l'existence ou des expériences des enfants en fonction des chercheurs et des contextes historiques et géographiques dans lesquels il a été étudié (Benbenishty et Astor 2005 ; Cohen *et al.* 2009 ; Debarbieux *et al.* 2012), la plupart des chercheurs s'accordent aujourd'hui sur une même définition : « Le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école » ((Cohen *et al.* 2009) cité par (Debarbieux 2015, p. 13)).

En d'autres termes, le climat scolaire est composé de cinq éléments : la qualité des relations avec les professeurs et les parents (sur les sujets scolaires) ; la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (comprenant la qualité de l'instruction, les dispositifs mis en place visant le développement personnel et professionnel, mais également le degré de participation des élèves à l'organisation de la scolarité) ; le niveau de sécurité physique et de sécurité émotionnelle (favorisée par la tolérance à la différence, la résolution des conflits et la prise en charge du harcèlement) ; la qualité de l'environnement physique (la propreté, le matériel disponible et les offres extrascolaires) ; et, enfin, le sentiment d'appartenance (renvoyant principalement au sentiment d'être relié à la fois aux enseignants et aux autres élèves, ainsi qu'au niveau d'engagement, d'enthousiasme dont font montre les uns et les autres).

De nombreuses recherches (Thapa *et al.* 2013 ; Kutsyruba *et al.* 2015 ; Aldridge et McChesney 2018 ; Newland *et al.* 2019 ; Darling-Hammond et DePaoli 2020), se sont attachées à souligner l'impact positif d'une ou de plusieurs des composantes du climat scolaire sur le bien-être des enfants. Elles soulignent toutes, quels que soient les indicateurs retenus, que ces derniers agissent sur la motivation des élèves, leur engage-

ment, leurs résultats académiques, et leur satisfaction scolaire, qui sont autant de facteurs liés au bien-être subjectif global. Mais elles ont surtout mis en avant l'importance des relations positives avec les enseignants, les pairs et les parents dans la mesure où elles relient la vie émotionnelle et académique des enfants. Lorsqu'ils se sentent soutenus et respectés par les adultes et par leurs camarades, les enfants sont mieux équipés pour faire face aux défis et au stress de l'environnement scolaire, ainsi qu'aux différents obstacles qu'ils ou elles rencontrent dans leur vie quotidienne. À l'inverse, des relations déséquilibrées, inégalitaires et conflictuelles menacent leur bien-être puisqu'elles contribuent à détériorer leur estime de soi, leur confiance et leur sentiment d'être reconnu.

Si ces résultats semblent valables pour la plupart des enfants, quelques recherches (Esposito 1999 ; Young et Sweeting 2004 ; WHO 2016 ; Diter *et al.* 2021) insistent sur le fait que les différentes variables impliquées pour distinguer les climats scolaires n'affectent pas autant les enfants selon leurs propriétés sociales et les contextes sociaux dans lesquels ils vivent : les filles, les classes populaires et les enfants issus de l'immigration sont celles et ceux qui semblent le plus affectés (positivement comme négativement) par le climat scolaire dans la mesure où ils vivent dans des conditions de vie plus précaires ou sont plus souvent que les autres enfants victimes de harcèlements et de violences physiques et morales.

La part du travail parental

Au-delà du contexte scolaire et des expériences liées au « métier d'élève », une autre importante partie des recherches sur le bien-être subjectif des enfants s'est concentrée sur la famille, et plus précisément sur la socialisation primaire réalisée par les parents dans la mesure où elle constitue le socle des inégalités et participe à les reproduire 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 lumière (voir le classique Bourdieu et Passeron en 1970 pour la France, ou les travaux de Diane Reay de 1998 pour le Royaume-Uni et, pour les États-Unis, Lareau en 2011).

Mais au-delà de ce premier constat d'un rapport bien établi 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.

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 Cecilia von Otter (2013) de Von Otter et Stenberg (2015) et, pour les États-Unis, Hill et Taylor (2004) et Lee et Bowen (2006).

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 ont proposé une synthèse dans un rapport de 2003 remis au Département de l'éducation au Royaume-Uni (Desforges et Abouchaar 2003) dans le but d'identifier les principales conclusions (*evidence*) des recherches sur la relation entre *parenting* et résultat des élèves². La notion utilisée est celle de *parental involvement*, que l'on peut mettre en regard de la notion d'investissement social, qui a été fortement utilisée dans la littérature académique sur le *Welfare state* et reprise par les décideurs publics à l'échelle européenne et internationale (Garriemann *et al.* 2022).

Ces auteurs distinguent plusieurs volets à cet engagement parental : ils 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 covarie 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 :

- l'engagement des parents à la maison se révèle le meilleur prédicteur de l'accomplissement de l'enfant et de son ajustement à l'école ;
- 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 ;

2. « 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 et Abouchaar 2003, p. 8).

– l'importance de la coproduction de cette confiance dans l'interaction entre parents et enfant au travers de l'ajustement de leurs attentes respectives sur le futur de celui-ci, d'où l'importance majeure de la communication entre parents et enfants³.

Parmi la littérature recensée, Schoon et Parsons (2002) ont 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 repéré quatre configurations, comme l'indique le tableau I.1.

		Social index	
		Bas	Haut
Compétence index	Bas	Vulnérable	Sous-performant
	Haut	Résilient	Multiples avantages

Tableau I.1. *Types d'interaction entre contexte social et expériences scolaires*

Plusieurs recherches recensées dans ce bilan de 2003, et notamment celles adossées à l'enquête NELS précédemment évoquée, soulignent le caractère déterminant de ces aspirations ou attentes partagées coproduites 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.

3. Une enquête menée aux États-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 1 500 écoles, a 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 et Abouchaar 2003, p. 21).

À partir du traitement secondaire de l'enquête PISA, Dimitra Hartas (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 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 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.

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 scolaires ou ne concernant pas l'école et l'expérience scolaire. Comme elle l'écrit elle-même : « Aspects of the “family habitus” that encourage dialogic interactions and intellectual conversations between parents and children were found to be more effective in sustaining parental literacy support for 15 year olds than mere school-driven parental involvement, possibly because parent-child conversations and interactions can stimulate diverse intellectual interests in children and an understanding of the world and their place in it » (Hartas 2015, p. 192)⁴.

Cette analyse fournit une piste très prometteuse pour interpréter la situation française, qui fait l'objet d'une attention particulière au sein de cet ouvrage, car même si la France ne fait pas partie des pays qui ont été analysés par cette auteure, nous verrons dans plusieurs des chapitres qui suivent que l'on peut prolonger son analyse sur 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 et une sous-performance dans les apprentissages.

4. 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 pères, voir (Esping-Andersen et Bonke 2007).

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 est une piste à explorer dans un contexte où les générations concernées ont, pour la première, globalement bénéficié de l'ascenseur social de l'après-guerre lorsque 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 de plus en plus développé aujourd'hui à propos de l'*intensive parenting* ou de l'*overparenting*. Ces travaux mettent en lumière les effets parfois dévastateurs du surinvestissement 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 de leurs enfants et adolescents. L'espace manque ici pour rendre compte de cette littérature tant elle est abondante, surtout il est vrai, dans le champ de la psychologie et de la psychiatrie (voir notamment (Barber 2001 ; Munich et Munich 2009 ; Nelson 2010 ; Segrin *et al.* 2012, 2013 ; Garst et Gagnon 2015 ; Schiffrin *et al.* 2015).

Structure et apports de l'ouvrage

Cet ouvrage entend aborder plusieurs des volets de cette question globale du bien-être à l'école des enfants et adolescents, en articulant plusieurs des dimensions et facteurs en présence. Il privilégie une perspective internationale avec des chapitres dédiés à des pays aussi différents que le Royaume-Uni, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, la Belgique et plus largement l'Europe, tout en accordant une place centrale à la France qui pose de ce point de vue une série de questions originales.

Dans une première partie ont été regroupés les auteurs qui abordent cette question sous l'angle des politiques publiques, qu'il s'agisse des politiques éducatives au Royaume-Uni ou en Nouvelle-Zélande, ou des politiques d'accueil des jeunes enfants en Europe, plus généralement. Cette première partie fournit au lecteur une vision globale des enjeux en termes de politique publique ; qu'il s'agisse de la manière dont des gouvernements, au Royaume-Uni ou en Nouvelle-Zélande, ont construit des réponses à ce qui a été conçu comme relevant d'un déficit de bien-être des nouvelles générations, ou

la manière dont à l'échelle européenne une politique d'accueil de la petite enfance a été imaginée comme un égaliseur des inégalités et un instrument de lutte contre la pauvreté des enfants, principal obstacle au bien-être des nouvelles générations.

Kathryn Ecclestone se penche ainsi sur le tournant culturel vers les *therapeutic ideas* au Royaume-Uni entre les années 1990 et 2020 avec le développement de notion comme celle de *psychological vulnerability* (ou *vulnerability zeitgeist*) et de résilience dans le champ de l'éducation. L'adoption de ce lexique témoigne, selon l'auteur, d'une forme de panique morale à propos d'une épidémie de maladies mentales chez les jeunes : c'est-à-dire la détérioration de l'état émotionnel et psychologique des enfants au Royaume-Uni (dépression, anxiété, automutilation, suicide). Une politique de santé mentale positive/favorable/saine/satisfaisante (*positive mental health*) est supposée faire face à cette « épidémie » en développant les compétences et attitudes en matière d'apprentissage social et émotionnel, ainsi qu'une myriade d'initiatives en faveur du bien-être. Kathryn Ecclestone aborde ce tournant (conceptuel et politique) en prenant pour objet les *therapeutic cultures* et leur diffusion auprès des professionnels de l'éducation et de l'enfance. Elle souligne que ces derniers viennent de plus en plus s'appuyer sur les idées et pratiques dictées par ces cultures pour promouvoir le bien-être psychologique et émotionnel des enfants. Selon elle, ces concepts importés des États-Unis et issus de différentes branches de la psychologie, de la thérapie, du conseil et de l'entraide ne sont pas sans effet. Ils imprègnent la culture populaire, la politique, l'éducation, les systèmes juridiques et sociaux, la vie institutionnelle et la vie de tous les jours. Plus précisément, elle aborde la manière dont les choix politiques et culturels privilégiant les environnements éducatifs vulnérables modifient les conceptions du sujet humain et discute la question des preuves qui sont défendues par les experts dans l'évaluation de leurs interventions. Enfin, elle débouche sur une série de propositions d'éducation alternative à ces développements d'orientation vers le bien-être qui font aussi bien appel à la compréhension éthique et morale du bien-être qu'à des expériences pratiques.

Grant Duncan interroge pour sa part le fait que le bien-être puisse faire l'objet d'objectifs gouvernementaux ou de politiques publiques, à commencer par la politique en matière d'éducation. Son chapitre propose d'analyser la politique menée depuis 2019 par le gouvernement néo-zélandais pour promouvoir le bien-être des élèves et faire face aux disparités de performances scolaires des enfants issus des communautés maories et des îles du Pacifique (en 2015, un enfant maori sur quatre a quitté l'école sans qualification scolaire formelle), mais aussi des expérimentations de dispositifs veillant à privilégier des enseignants issus de ces communautés. En s'appuyant sur la perspective de la dialectique hégélienne pour aborder les questions d'éducation et de bien-être, Duncan se demande si le bien-être subjectif a une quelconque validité transculturelle au point de constituer une variable statistique dont on pourrait mesurer les déterminants. Il critique

la vision individualisante, utilitariste et identitaire du bien-être et défend une vision culturelle, relationnelle et sociale qui privilégie pour le comprendre la manière dont on construit et hiérarchise culturellement une série de valeurs. Comme il le défend, « la liberté individuelle, par exemple, peut être plus ou moins valorisée que l'appartenance à une famille ou à une communauté, en fonction des normes culturelles et des préférences personnelles de chacun ». Ce qui le conduit à conclure ainsi : « Pour le bien-être des élèves à l'école et pour leur développement futur, nous devrions considérer l'enseignement et l'apprentissage en termes de développement des relations sociales, ou comme une dialectique de reconnaissance mutuelle et transformatrice. Cela permettra, selon moi, d'éviter l'instrumentalisme et l'essentialisme culturel. »

En abordant la question du rôle des institutions et des politiques d'accueil de la petite enfance (Early Childhood Education and Care – ECEC), [Michel Vandenbroeck](#) propose un état des connaissances sur leur capacité de réduire les inégalités qui constituent un des principaux freins au bien-être et à la réussite des enfants à l'école ensuite. Il revient en particulier sur les études de cohortes menées aux États-Unis des années 1960 au début des années 1980 pour évaluer l'impact de ces dispositifs d'accueil pour les enfants de familles pauvres, ou pour le dire avec les termes qui ont surtout cours aujourd'hui, pour leur garantir un « meilleur départ » (*better start*) et évaluer le retour sur investissement de leur mise en œuvre. Depuis ces travaux fondateurs, une des conclusions est que les dispositifs d'ECEC représentent « le meilleur des égaliseurs » (*the greatest of equalizers*). Il demeure pour autant que, malgré des effets positifs bien établis, l'accueil formel de la petite enfance n'est pas pour autant parvenu à endiguer l'augmentation de la pauvreté des enfants. Vandenbroeck propose dans son chapitre de mettre en lumière les conditions de réussite de cette politique. Pour ce faire, il revient sur les changements intervenus dans la conception des systèmes de protection sociale au cours des dernières décennies, en particulier au plan européen, avec la promotion d'un État-providence facilitateur (*enabling welfare state*), notamment à partir de la discussion sur les différentes conceptions de la justice conçue soit en termes d'égalité de résultats ou d'égalité d'opportunités. On comprend grâce à ce bilan l'ampleur des promesses non tenues par cette politique qui est loin de garantir une universalité d'accès. Pour atteindre son objectif de lutte contre les inégalités, il est nécessaire selon l'auteur de tenir compte de trois composantes de cette offre : sa qualité (opposant une vision méritocratique et compétitive et une vision privilégiant les valeurs de démocratie et de solidarité), son accessibilité (*accessibility*) et son caractère plus ou moins abordable (*affordability*). Comme l'auteur le souligne lui-même : « Cela ne veut pas dire que l'éducation de la petite enfance ne peut pas contribuer à une société plus juste et plus égalitaire. Bien entendu, c'est possible. Elle le peut d'autant plus qu'elle s'inscrit dans une conception politique plus large d'un État-providence qui investit également dans le congé parental, l'égalité des sexes, un salaire minimum et d'autres formes de protection sociale. »

La deuxième partie de l'ouvrage déplace le regard vers le cas français et se rapproche de l'environnement, du contexte quotidien de vie des enfants. Elle rassemble des contributions qui interrogent le rôle des relations entre école et familles sur le bien-être des filles et des garçons, et ce aussi bien à l'école primaire qu'au lycée. Le focus sur la France est particulièrement intéressant ici dans la mesure où ce pays se caractérise à la fois par un investissement majeur de fonds publics dans sa politique éducative et par un niveau de réussite de ses élèves très en deçà de cet investissement dans les comparaisons internationales (en particulier dans les enquêtes PISA de l'OCDE).

Dans le premier texte, [Sandrine Garcia](#) s'intéresse de façon indirecte au bien-être des enfants à l'école, en interrogeant les conditions sociales de deux de ses déterminants les plus forts, à savoir l'investissement des parents et la réussite scolaire. En d'autres termes, elle donne à voir les différents ressorts culturels et sociaux d'une mobilisation parentale scolairement efficace et contribuant à un niveau élevé de satisfaction – à l'égard de l'école et de la vie – des filles et des garçons, c'est-à-dire en soulignant les logiques sociales qui sont au cœur d'une mobilisation qui ne soit ni trop peu chargée d'attentes ni trop peu contraignante d'un point de vue scolaire. Après avoir décrit le cadre théorique du papier et sa volonté de discuter le concept bourdieusien de « transmission par osmose » – selon lequel les enfants de classes moyennes et supérieures acquerraient la culture légitime favorisant la réussite scolaire, sans besoin de pratiques de transmission spécifiques et directes, par simple contact ou exposition à l'univers culturel de leurs parents fortement dotés en capitaux –, l'auteure s'attache au contraire à décrire empiriquement les différentes formes d'intervention parentale dans la scolarité. À partir de l'analyse de trois portraits d'enfant, l'auteure souhaite souligner ce qui, dans le travail parental des familles des classes moyennes, favorise la réussite scolaire – et le bien-être – des filles et des garçons. Elle montre que les familles des classes moyennes, et notamment celles qui ont le plus de ressources économiques et culturelles, interviennent de manière « proactive » dans la scolarité des enfants : elles anticipent leurs besoins (scolaires), organisent leur vie quotidienne et planifient les activités d'accompagnement (y compris les rencontres avec les enseignants). Elles s'évertuent à mettre en place un environnement affectif et éducatif « enveloppant » permettant de développer l'autonomie des enfants, de fixer des habitudes de travail et de leur donner le goût de l'effort. En cas de difficultés scolaires, elles mettent en œuvre des « stratégies de rattrapage », en proposant des activités de lecture ou des activités extrascolaires ludiques afin de (re)donner le plaisir de lire (et de travailler) aux enfants. Cet accompagnement est d'autant plus efficace qu'il a des « effets bénéfiques sur leur sentiment de compétence et d'estime de soi ». Dans les familles des classes moyennes les moins dotées, c'est-à-dire les plus proches des classes populaires, le travail parental n'est pas le même. Il se caractérise davantage par une remise de soi à l'institution scolaire ou aux professionnels de santé (psychologues comme orthophonistes). Les difficultés scolaires des enfants, perçues sur

un mode fataliste, ne peuvent être gérées que par ces derniers, les parents se mettant simplement à disposition des enfants, les aidant sur demande, sans être proactifs. Aucune stratégie de rattrapage ou d'anticipation n'est mise en place. Ce faisant, les difficultés des enfants se renforcent et s'accumulent au fil du temps tandis que le plaisir et l'estime de soi disparaissent progressivement.

Agnès Grimault-Leprince, Lilia Le Trividic-Harrache et Rozenn Nedelec poursuivent la réflexion sur les liens entre école et familles, en questionnant cette fois-ci le mal-être scolaire des lycéens et ses différents déterminants (familiaux). À partir d'une enquête quantitative réalisée auprès d'élèves de neuf lycées de la région de Bretagne (France) ($n = 1\,358$), les auteures s'intéressent aux « expériences scolaires négatives » des adolescents et décrivent avec précision leurs contours, leurs contenus et les différents éléments qui les génèrent. Si la dimension pénible/difficile de l'école ne constitue qu'une des quatre expériences scolaires connues par les lycéens⁵, elle rassemble près d'un quart des enquêtés : majoritairement des filles peu satisfaites de leur filière d'enseignement et préoccupées par leur popularité. Cette dimension se traduit par un sentiment de pression concernant les résultats scolaires, un niveau de stress et d'anxiété élevé vis-à-vis de la scolarité, la peur de décevoir les parents et les enseignants, ainsi que par un sentiment d'injustice. Les chercheuses montrent que ce ressenti négatif est dû en premier lieu à un décalage entre les priorités des adolescents au lycée (ne pas redoubler et se faire des amis) et celles de leurs parents (centrées sur le fait d'avoir de bonnes notes ou d'être premier de la classe). Cette pression à l'excellence scolaire est d'autant plus vive pour les adolescents que les parents négligent l'aspect sociabilité de l'expérience lycéenne de leurs enfants. À côté de cette explication relativement attendue, deux autres décalages semblent affecter de façon conséquente la « pénibilité scolaire » vécue par les jeunes gens : d'une part, l'écart entre les efforts fournis, le temps investi à travailler et les résultats obtenus (débouchant sur un fort sentiment d'injustice) ; et, d'autre part, la distance entre la forte volonté d'être populaire et une faible sociabilité (y compris sur les réseaux sociaux). En d'autres termes, ces différents décalages débouchent sur des frustrations et marquent une intégration fragilisée. Les lycéens ne bénéficiant pas de protection et de reconnaissance (de la part des adultes et de leurs pairs), leurs sentiments d'injustice et d'humiliation se développent et occasionnent des « troubles incontrôlés » (physiques et psychiques). En conclusion, les auteures reviennent sur l'aspect multidimensionnel du mal-être à l'école et rappellent l'importance qu'y jouent la famille, l'école et les pairs, ainsi que la nécessité de penser simultanément et dans un même mouvement les différents déterminants des expériences négatives du lycée.

5. Les autres étant « la confiance dans l'école » (21 %), « la sociabilité » (22 %) et la « conformité aux normes scolaires » (24 %), auquel s'ajoute le groupe des « élèves sans profil particulier » (36 %).

Ghislain Leroy et Julie Pinsolle consacrent leur chapitre aux établissements alternatifs, et plus précisément à l'analyse des différentes raisons qui poussent certains parents à privilégier l'inscription de leur(s) enfant(s) dans des scolarités de type Montessori plutôt que « classiques ». À partir d'une enquête qualitative réalisée auprès d'une dizaine de familles (issues des classes moyennes et supérieures en ascension sociale), les auteurs proposent, dans un premier temps, d'étudier « en creux » les choix d'une pédagogie alternative en soulignant les différents arguments donnés par les parents pour justifier le refus d'une école « ordinaire ». Ils remarquent que les parents voient la scolarité « classique » d'un mauvais œil : elle serait archaïque, dépassée et violente à la fois d'un point de vue physique et moral. Non seulement elle prodiguerait une éducation à l'ancienne fondée sur le « dressage » et le « formatage » des enfants, mais elle serait incapable de considérer la singularité des garçons et des filles et générerait ainsi des dégoûts et des phobies scolaires. À l'inverse, les établissements Montessori personnaliseraient les apprentissages des enfants, prendraient en compte les envies de chacun et permettraient ce faisant aux uns et aux autres d'avancer à leur rythme et de développer leur pleine potentialité. En un mot, ils favoriseraient la performance scolaire (tout) en assurant un « accueil de la personne intégrale de l'enfant ». Cette pédagogie à hauteur d'enfant est d'autant plus valorisée qu'elle ressemble à celle prodiguée à la maison (principalement par les mères) et qu'elle n'entraîne pas de conséquences négatives sur la scolarité de leurs propres enfants. En cas de problème (avec un enfant considéré comme particulièrement difficile à gérer), les parents semblent prêts à renoncer à la « bienveillance » montessorienne et à la personnalisation pédagogique et socio-affective pour l'enfant jugé « atypique », afin qu'il ne nuise pas au développement (de l'autonomie) de leur enfant. Les auteurs concluent le chapitre en soulignant les « traits totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire » qui, sous couvert du refus de la coercition et de la valorisation de l'intérêt des enfants, oblige ces derniers à mettre constamment en mots, à l'école comme à la maison, leurs émotions, leurs activités, leurs relations afin de mieux les contrôler et les diriger.

La troisième partie entre dans les établissements scolaires et s'intéresse plus particulièrement à la manière (socialement différenciée) dont les relations entre pairs ou les relations entre enseignants-élèves affectent le niveau de bien-être à l'école et/ou global des enfants – et ce faisant, leur réussite scolaire. Malgré la diversité des aires géographiques étudiées (États-Unis, Royaume-Uni, France et Portugal), les trois chapitres de cette partie soulignent l'importance du climat scolaire, notamment pour les enfants issus des classes populaires ou vivant dans des situations précaires. Plus encore, ils mettent en évidence l'importance inégale de la sociabilité entre pairs ou de la qualité des relations, selon le genre des enfants, selon leur milieu social et selon les contextes géographiques, soulignant la nécessité d'une approche multidimensionnelle et contextualisée du bien ou du mal-être, que ce soit en termes de recherche ou de politique publique.

Le premier texte, rédigé par [Kevin Diter](#) et [Claude Martin](#), souhaite mesurer les effets des déterminants scolaires sur le faible niveau de satisfaction générale à l'égard de la vie des adolescents (*Low Overall Life Satisfaction* (OLS)) et, plus particulièrement, voir ce qui de la (trop) forte implication parentale dans la scolarité des jeunes, de la qualité des relations avec les enseignants, de la qualité des relations entre pairs ou du niveau d'intégration à l'école affecte le plus l'état de bien-être des jeunes en fonction du contexte dans lequel ils et elles vivent et selon leurs propriétés sociales. À partir d'une analyse secondaire de l'enquête PISA 2015, les auteurs soulignent, dans un premier temps, l'existence de fortes inégalités en termes de bien-être subjectif. Les filles et les adolescents de 15 ans issus de classes populaires sont non seulement bien plus susceptibles que les garçons et les enfants de classes supérieures d'indiquer un faible niveau d'OLS, mais les effets du genre et de la classe se diffractent selon les pays. Ces derniers sont plus forts au Royaume-Uni qu'en France et qu'au Portugal, de sorte que les filles et les classes populaires ou moyennes n'apparaissent pas en tout lieu et en tout contexte plus malheureuses que les garçons et les classes supérieures. Ainsi, par exemple, quel que soit leur milieu d'appartenance, les filles françaises sont moins susceptibles d'avoir un faible niveau d'OLS que les garçons anglais. De même, les filles ou garçons de classes populaires en France et au Portugal sont moins nombreux à déclarer un faible niveau d'OLS que les filles ou garçons de classes supérieures au Royaume-Uni. Dans un second temps, les auteurs révèlent que ces différences (de classes et de genre) dans la différence (entre pays) concernent aussi la nature et le poids des divers facteurs scolaires affectant le niveau d'OLS. Non seulement les garçons et les filles n'ont pas la même probabilité, en fonction de leur milieu social d'appartenance et de leur pays, de faire l'expérience de facteurs agissant négativement sur l'OLS – tels qu'avoir un faible sentiment d'appartenance à l'école, avoir un niveau élevé de stress scolaire ou encore être (fortement) harcelé par les pairs ou les professeurs –, mais ces facteurs n'agissent pas aussi négativement sur le niveau d'OLS selon que les jeunes sont des filles ou des garçons, qu'ils sont issus des classes populaires ou supérieures, qu'ils sont scolarisés en France ou au Royaume-Uni. Les auteurs concluent que cette variabilité sexuée et sociale des déterminants scolaires, de leur nombre, et de la force de leurs effets est, en raison de sa prégnance, une des raisons de l'accumulation des inégalités de bien-être subjectif au fil du temps et entre les pays.

[Maia Cucchiara](#) poursuit la réflexion entamée dans le chapitre précédent et élargit l'étude des déterminants scolaires du bien-être des enfants en se concentrant sur les relations élèves-enseignants (*student-teacher relationships* (STR)). Son chapitre donne un aperçu complet et détaillé de l'association entre la qualité des relations élèves-enseignants, le bien-être subjectif des enfants et la réussite scolaire. La sociologue souligne que des relations fortes (c'est-à-dire chargées d'émotions positives) entre élèves et enseignants ont un effet positif sur le développement, la réussite scolaire et le bien-être général des garçons et des filles. Plus précisément, elle suggère, sur la base d'une vaste

revue de la littérature, que cette association est médiatisée par un facteur important : la confiance mutuelle entre les éducateurs et les élèves. Plus la relation entre les élèves et les enseignants est positive, plus la confiance mutuelle est forte, et plus les avantages cognitifs, sociaux, émotionnels et scolaires pour les enfants, et en particulier pour les enfants à faible revenu, sont importants. Plus important encore, l'auteure démontre que la qualité des STR peut contribuer à réduire les inégalités sociales et raciales à l'école : des liens personnels forts avec les enseignants améliorent l'implication à l'école des enfants issus des classes populaires, des enfants afro-américains et mexicains, ainsi que leur sentiment d'appartenance à l'école et leur réussite. Dans un second temps, Maia Cucchiara identifie clairement les conditions de félicité des bonnes relations entre élèves et enseignants de leur sentiment de confiance réciproque. Elle souligne ainsi le rôle central des caractéristiques sociales des enfants et des enseignants, ainsi que l'importance du climat scolaire et de la structure organisationnelle de l'école. En d'autres termes, la sociologue démontre que la qualité des STR dépend non seulement des caractéristiques individuelles, mais aussi et surtout des facteurs structurels. À cet égard, elle insiste, en guise de conclusion, sur le fait que les comportements des enseignants et des élèves, tout comme la qualité et la nature de leurs relations, ne peuvent être détachés du contexte social, culturel et économique dans lequel ils s'inscrivent, et en particulier de l'environnement scolaire, de l'univers familial des enfants.

Après avoir souligné la diversité des approches et conceptions de ce que recouvre le bien-être dans la littérature, [Dimitra Hartas](#) propose dans son chapitre, centré sur la situation au Royaume-Uni, de s'intéresser au niveau de bien-être psychique des jeunes et à ses variations en fonction de la manière dont les garçons et les filles interagissent avec leurs pairs, et plus largement avec le monde qui les entoure, notamment lorsqu'il est rempli de contraintes économiques et sociales. Veillant à ne pas réduire le bien-être à l'absence de problème de santé mentale, l'auteure propose aussi d'éviter l'écueil d'une approche individualiste et psychologique en l'abordant à la fois du point de vue des jeunes, mais aussi des parents et des pairs, tout en insistant sur le contexte économique et social, les enjeux d'inégalités sociales et de genre. Comme elle le souligne elle-même : « Nous vivons à une époque où les problèmes sociaux sont individualisés et où la pauvreté est considérée comme un échec moral. Certains jeunes intériorisent les causes et les effets des désavantages, se sentant honteux d'être pauvres. » En s'appuyant sur le UK Household Longitudinal Survey commencé en 2009, l'auteure présente les résultats concernant la santé mentale et le bien-être de deux groupes d'âge : les 10-15 ans et les jeunes entre 16 et 21 ans. Plusieurs résultats importants sont mis en lumière : tout d'abord, les données confirment et précisent l'inégalité entre les sexes avec un écart significatif de niveau de bien-être ou de bien-être psychique des filles par rapport aux garçons. Ensuite, le rôle majeur de la communication avec les parents pour la santé mentale et le bien-être de ces jeunes. Le fait de pouvoir discuter avec ses parents, en

particulier sa mère, de ce qui préoccupe ces jeunes se révèle particulièrement déterminant. Dans les relations avec les pairs, l'enquête met également clairement en lumière les effets très négatifs du harcèlement et notamment de la violence verbale et symbolique. L'auteur insiste aussi sur les difficultés spécifiques de l'entrée dans l'âge adulte pour les 19-31 ans, dans un contexte marqué par des taux élevés de chômage des jeunes et l'augmentation de la précarité et de la pauvreté, mais aussi par un renforcement d'un discours responsabilisant, donnant aux jeunes l'impression que leur échec est en grande partie dû à leur manque de mobilisation ou de capacités (*internalizing failure*). La succession des crises économiques et sanitaires n'a fait qu'amplifier ces effets négatifs, ce qui conduit Dimitra Hartas à défendre l'idée que les problèmes de santé mentale chez les jeunes ne font pas qu'augmenter, mais qu'ils changent de nature. Pour y faire face, elle en appelle au développement d'une véritable « économie politique de la santé mentale » venant se substituer aux explications solipsistes, propres au tempérament de l'individu ou à celles liées à la mauvaise parentalité (mettant très largement en cause les mères).

La dernière partie de l'ouvrage propose de rendre compte et de comprendre les notions de bien-être et le mal-être des garçons et des filles en se plaçant du côté des enfants. Plus précisément, elle regroupe deux contributions dont l'objectif principal est de montrer l'intérêt (politique et scientifique) de donner la parole aux enfants et de faire entendre leur voix sur un sujet qui les concerne de prime abord : leur bien-être à l'école.

En s'appuyant sur deux recherches à grande échelle menées en Australie et utilisant des méthodes mixtes (c'est-à-dire des entretiens, des analyses de corpus portant sur les politiques locales et étatiques consacré au bien-être et des questionnaires en ligne), Nigel Patrick Thomas cherche à rendre compte de ce qu'est le bien-être à l'école du point de vue des enfants, et dans une moindre mesure, de celui de leurs enseignants et de l'administration scolaire. Plus précisément, il met en évidence l'existence de définitions plurielles et multidimensionnelles du bien-être, ainsi que de leurs différents composants, mais il développe aussi et surtout une question nouvelle relativement peu discutée dans la littérature sur le bien-être des enfants : la place de la reconnaissance (*recognition*). À partir des travaux d'Axel Honneth, le sociologue montre que les trois modes de reconnaissance – l'« amour » (*love*), les « droits » (*rights*) et la « solidarité » (*solidarity*) qui ont été présentés aux enfants comme « prendre soin de quelqu'un » (*cared for*), « le/la respecter » (*respected*) et « le/la valoriser » (*valued*) – sont les déterminants clés de leurs perceptions du bien-être. Dans le résumé de la première recherche, il souligne l'importance de la qualité des relations entre les élèves et les enseignants : il montre qu'elle est au centre de leur sentiment de reconnaissance et donc de leur niveau de bien-être à l'école. Les enfants identifient les comportements respectueux, encourageants ou de soutien de la part des enseignants comme autant d'éléments contribuant à

leur bien-être. Le monitorat, l'écoute et la bienveillance contribuent à accroître le bien-être des enfants. En revanche, lorsqu'ils sont traités de manière inégale, soumis à trop de règles rigides et non appréciés (à leur juste valeur) par leurs enseignants, leur sentiment de reconnaissance comme leur niveau de bien-être diminuent drastiquement. La deuxième recherche poursuit la première et souligne que la reconnaissance des enfants dépend également de leur participation (active) à la vie de l'école. Plus précisément, elle met en avant l'existence d'un effet [direct](#) et [indirect](#) de l'implication des enfants à l'école sur leur bien-être. D'une part, l'implication des enfants agit positivement sur la qualité de vie des garçons et des filles (en les impliquant directement dans la vie scolaire, son fonctionnement et son organisation) ; d'autre part, elle participe de manière indirecte en augmentant leur reconnaissance auprès des adultes, ce qui contribue également à l'augmentation de leur bien-être subjectif global. Nigel Thomas conclut son chapitre en soulignant la nécessité pour les écoles de développer une culture d'inclusion et de reconnaissance qui permet aux enfants de « travailler ensemble » avec les enseignants, de faire reconnaître leur voix et de la prendre en compte (afin qu'ils puissent « avoir de l'influence » et « avoir leur mot à dire auprès de personnes influentes »).

[Cath Larkins](#) poursuit la critique de la vision adulto-centrée du bien-être des enfants (à l'école) initiée par Nigel Patrick Thomas dans le chapitre précédent, et explore le point de vue des enfants marginalisés (*marginalized children*). En s'appuyant sur les approches des capacités développées par Amartya Sen et Martha Nussbaum, l'auteure remet en question « les distinctions universelles entre les enfants et les adultes » et suggère que les enfants devraient être considérés comme des citoyens au présent et ayant de l'agentivité, plutôt que comme des êtres passifs, incompetents, dépendants, incomplets et « pas encore citoyens » (*not-yet-citizens*). À travers une analyse réflexive de huit études qu'elle a co-dirigées, elle aborde six thèmes récurrents liés à l'éducation et au bien-être (qui ont tous été mentionnés par les enfants) : les relations entre pairs ; le soutien du personnel enseignant ; le respect de la diversité ; les questions de punition et de vie privée, le programme scolaire et l'évaluation ; et, enfin, la participation des enfants à la vie de l'école. Tout d'abord, elle souligne que si les relations entre pairs sont cruciales pour le bien-être des enfants, les expériences de violence et d'intimidation liées à l'ethnicité, à la classe sociale, au handicap ou au genre demeurent fréquentes à l'école. Comme les enseignants n'interviennent pas de manière cohérente dans ce domaine, la formation des amitiés peut devenir extrêmement difficile notamment pour les enfants marginalisés et dominés, ce qui a pour conséquence de les priver d'un facteur majeur de protection contre les violences (physiques ou morales) entre pairs et l'exclusion. Après avoir mis en évidence le poids des comportements des enseignants sur le bien-être des élèves et la nécessité de créer des relations de soutien (où les enseignants sont justes et gentils avec les élèves, et prennent en compte leurs identités de genre, de classe ou de race), la

sociologue s'intéresse aux préoccupations exprimées par les enfants concernant les sanctions injustes à l'école (comme par exemple les punitions collectives plutôt qu'individuelles), les traitements dégradants de la part des enseignants (comme enfermer les enfants dans des placards) ou encore le manque d'intimité subi. Toutes ces actions entravent les capacités des enfants à se sentir bien, valorisés et respectés, et ce faisant à apporter une contribution positive au monde. Elle note enfin qu'il est particulièrement important, aux yeux des enfants (marginalisés), d'avoir une variété de parcours d'apprentissage accessibles à tous, de s'éloigner de l'idée dominante d'évaluer tous les élèves de la même manière, mais aussi et surtout d'avoir une voix qui sera prise au sérieux dans la conception de solutions aux problèmes à l'école. Pour ce faire, l'auteure recommande aux professionnelles de l'enfance et de l'éducation d'intégrer les enfants au débat public, de travailler en partenariat avec eux et, enfin, de contester la tendance actuelle à dénier les inégalités structurelles pour promouvoir une nouvelle conception de la justice sociale élaborée par les enfants, les enseignants et les parents.

Fils directeurs de l'ouvrage et apports des contributions

L'originalité de l'ouvrage est d'avoir rassemblé des chapitres qui, en raison de leurs perspectives disciplinaires, théoriques et méthodologiques différentes, permettent de remettre en cause et de [dépasser la triple opposition](#) qui, d'une manière générale, a tendance à structurer les recherches sur le bien-être (subjectif) des jeunes et ses différents déterminants :

- premièrement, l'opposition entre, d'un côté, les recherches qui se placent du côté des adultes et se concentrent sur l'importance des conditions d'existence et de coexistence des familles et/ou sur le niveau d'implication des parents auprès des enfants et, de l'autre, celles qui se placent du côté des enfants pour saisir les facteurs ou la constellation des facteurs familiaux/scolaires/amicaux qui agissent le plus sur le niveau de bien-être des enfants (pour une discussion plus précise des différences entre ces deux perspectives, voir (Ben-Arieh 2005 ; Bradshaw 2019) ; pour une critique de la perspective adultocentrée, voir (Prout et James 1990) et Larkins dans l'ouvrage) ;

- deuxièmement, l'opposition entre, d'un côté, les recherches sur le bien-être objectif qui s'intéressent prioritairement à rendre compte des ressources économiques, matérielles et culturelles des familles pour mettre en exergue les situations – plus ou moins privilégiées ou plus ou moins précaires – dans lesquelles vivent les enfants et, de l'autre, celles qui se concentrent sur le bien-être subjectif des enfants et ses déterminants – notamment le rôle de la fréquence et de la qualité des relations que les enfants entretiennent avec leurs autrui significatifs. Cette opposition renvoie à celle qui a longtemps prévalu (et qui n'est plus aussi nette aujourd'hui) entre les recherches en économie, épidémiologie et santé publique et les recherches en psychologie et sociologie. Alors

que les premières s'attachent à souligner l'importance des conditions de vie (*wealth*) et de la santé (*health*) comme indicateur et/ou cause du bien-être des enfants (Feeny et Boyden 2003 ; Gordon *et al.* 2003 ; Singh et Sarkar 2015), les secondes interrogent le vécu et le ressenti des individus, quel que soit leur âge, dans la mesure où, selon elles, personne n'est mieux placé que l'individu lui-même pour évaluer la qualité de sa vie, de son moral, de ses états d'âme et répètent à l'envi que *no man is happy who does not think himself so* (voir notamment (Diener *et al.* 1999 ; Veenhoven 2011) pour l'apport des perspectives psychologiques et sociologiques) ;

– troisièmement, enfin, la forte opposition entre les recherches sur le BES se concentrant principalement sur les déterminants scolaires – tels que le climat scolaire, le sentiment d'appartenance à l'école et/ou la fréquence et la qualité des relations avec les pairs et avec les professeurs – et celles qui, au contraire, insistent sur les déterminants familiaux – en analysant les ressources matérielles, économiques et culturelles du foyer, l'implication des parents (ou d'un seul) dans la vie quotidienne et scolaire de l'enfant, et la fréquence et la qualité des relations parents-enfants. Peu de recherches proposent une approche multidimensionnelle des différents déterminants du BES des enfants, alors même qu'elle permettrait non seulement de comprendre la manière dont les uns et les autres s'articulent et se combinent (avec quel(s) effet(s) sur la qualité de vie des enfants), mais elle permettrait également de souligner qui des déterminants scolaires ou familiaux joue le plus dans quel(s) contexte(s) social, culturel et politique, pour quel(s) enfant(s), avec quelle(s) propriétés et trajectoires sociales (Sarriera et Bedin 2017 ; Diter et Martin 2021). Ce relatif manque est d'autant plus étonnant qu'une large partie de la littérature a réfléchi et proposé des indicateurs très variés et très précis pour définir, caractériser et mesurer le niveau de bien-être (subjectif) des enfants ((Ben Arie 2005 ; Bradshaw *et al.* 2007 ; Buzaud *et al.* 2019) pour un état des lieux de ses indicateurs). En d'autres termes, si les indicateurs du bien-être sont pluriels et multidimensionnels, l'analyse des déterminants du type de bien-être mesuré par ces indicateurs a tendance à être plutôt centrée sur un type de logique ou de ressort : les relationnels/affectifs ; les matériels/culturels ; les familiaux ; ou les scolaires.

La lecture croisée des chapitres rassemblés dans cet ouvrage collectif présente plusieurs avantages. Outre le fait de donner à lire des enquêtes empiriques récentes et géographiquement diversifiées sur les liens entre école, famille et bien-être (subjectif) des enfants, elle a tout d'abord le grand mérite de faire dialoguer – voire de réconcilier – les différentes perspectives présentées ci-dessus qui restent encore trop souvent opposées de façon arbitraire et artificielle dans la littérature.

Les travaux de Duncan, de Vandenbroeck et de Garcia, d'un côté, et ceux de Thomas ou de Larkins, de l'autre, permettent par exemple de voir ce que la comparaison des approches « par le haut » et « par le bas » du bien-être (subjectif) des enfants apporte à la compréhension des différents ressorts du bien-être enfantin, et à l'analyse de ses

conditions sociales de possibilité. En soulignant tout d'abord les différents dispositifs mis en place par les politiques publiques et/ou par les parents et professionnels de l'enfance pour favoriser ou maintenir les conditions de vie des enfants, puis en révélant les attentes et les besoins exprimés par les enfants eux-mêmes, ces textes permettent de mettre en avant les écarts, parfois importants, existant entre les uns et les autres, et offrent par la même occasion des pistes d'explication intéressantes quant à l'échec de certains dispositifs mis en place dans les familles ou à l'école. Ils donnent également à voir les différents leviers que pourraient utiliser les enseignants, les parents et les pouvoirs publics pour améliorer le niveau ou la qualité de vie des enfants, en tenant davantage compte de leur « voix » et en les invitant à « participer en tant que pairs » (Fraser 2011) à l'élaboration des dispositifs (scolaires ou éducatifs) qui les concernent directement. Enfin, la confrontation des résultats présentés dans ces différents textes invite les lecteurs (et les futures recherches) à tenir compte de ces deux aspects pour avoir une vision globale, multidimensionnelle et roborative du bien-être des jeunes et de ses déterminants.

La comparaison des textes de Hartas, Cucchiara et Ecclestone offre ensuite l'opportunité de mettre en perspective les travaux psychologiques, sociologiques, épidémiologiques et de santé publique sur le bien-être des enfants. Plus précisément, elle permet de souligner en « creux » leurs apports et les limites respectives de chacune de ces approches dans la compréhension (des différents ressorts) du bien-être (subjectif) des enfants ; mais elle présente aussi et surtout l'intérêt d'inviter à penser conjointement les facteurs individuels (*internal causes*) et les facteurs collectifs/sociaux (*external causes*) du BES. En d'autres termes, pour ces chercheuses, les oppositions dualistes entre déterminants objectifs et déterminants subjectifs ou entre déterminants individuels et déterminants collectifs n'ont pas de sens dans la mesure où ils sont intrinsèquement liés. À la manière de Norbert Elias (1991) qui récusait l'opposition individu/société en montrant qu'un individu n'existait pas sans société, de la même façon qu'une société ne pouvait exister sans individu, les auteures montrent que les conditions matérielles et la subjectivité ou les dispositions mentales des individus agissent réciproquement les unes sur les autres, de même que les relations sociales affectent autant les schèmes cognitifs ou l'intériorité de l'individu qu'elles sont affectées par ces derniers. Enfin, un dernier point commun les rapproche : chacun de ces textes propose d'articuler les approches psychosociologiques et de santé publique en décentrant les questions habituellement posées par les recherches biomédicales et cognitivistes. Plutôt que de se concentrer sur les facteurs idiosyncratiques et internes (tels que le tempérament, la capacité de résilience, etc.) et d'évaluer la manière dont ils sont ou peuvent être affectés par « l'environnement extérieur », ils déplacent la perspective et s'intéressent à la fois aux conditions d'existence et de coexistence des individus et à leur rôle sur le BES des enfants, contribuant, ce faisant, à rapprocher les approches inter- et intra-individuelles. Pour finir, tous invitent – dans le texte ou dans la manière d'approcher leur objet – à adopter une

perspective réflexive et critique qui s'appuie et fait discuter les acquis des différentes disciplines afin de proposer une approche multidimensionnelle du bien-être.

Enfin, la comparaison des travaux de Leprince et ses collègues, de Diter et Martin, et de Leroy et Pinsolle permet d'avoir une idée de l'implication et du poids respectif des pairs, des parents et des professionnels de l'éducation sur le niveau (faible ou élevé) de bien-être des adolescents à l'école. Non seulement ils montrent l'intérêt de penser dans un même mouvement les différents domaines scolaire, amical, et familial de la vie des jeunes gens dans la mesure où ils sont liés et interagissent les uns avec les autres (aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'enceinte scolaire); mais ils soulignent surtout que, selon les contextes géographiques, sociaux ou culturels dans lesquels les garçons et les filles vivent, ce ne sont pas les mêmes déterminants qui agissent positivement ou négativement sur le niveau et la qualité de vie des adolescents, et ce quel que soit l'indicateur pris, que le niveau de bien-être soit mesuré à partir de critères subjectifs comme la satisfaction à l'égard de la vie, ou à partir de critères plus objectifs, tels que les expériences scolaires négatives, ou l'existence de troubles psychiques et physiques incontrôlés. Pour les filles et les enfants de classes moyennes et supérieures, il semblerait que ce soit davantage la qualité des relations avec les parents et les enseignants qui affectent négativement leur niveau de BES (notamment en raison du niveau de stress et d'anxiété que ces relations peuvent procurer), lorsque ce sont plutôt les faibles fréquence et intensité des sociabilités entre pairs qui jouent chez les garçons des classes populaires (dans la mesure où elles sont signe d'isolement social et de difficultés à s'amuser et à profiter de sa jeunesse, qui sont au cœur de la définition du « métier d'enfant » dans ces régions de l'espace social)⁶.

Au-delà de la remise en cause de la triple opposition (arbitraire et artificielle) des recherches sur le bien-être des enfants, cet ouvrage collectif présente deux autres intérêts majeurs : celui de penser les déterminants du bien-être et du mal-être des enfants conjointement (sans nécessairement faire des effets des uns l'inverse réciproque de ceux des autres), d'une part ; et d'autre part, celui d'appréhender le rôle des contextes culturels et institutionnels dans l'importance de certains facteurs ou situations plutôt que d'autres.

À travers ses différentes parties, cet ouvrage collectif rassemble à la fois des textes empiriques qui questionnent le BES des enfants/adolescents (Cucchiara, Hartas, Pinsolle et Leroy, Thomas et Larkins), mais aussi des recherches qui s'attachent à appréhender le mal-être, ses définitions et ses déterminants (Ecclestone, Leprince *et al.* et Diter et Martin). Leur mise en perspective permet de remarquer que les facteurs principaux qui

6. L'importance de la sociabilité juvénile chez les garçons de classes populaires peut également s'expliquer par le rôle protecteur qu'elle peut jouer contre les vexations scolaires et sociales dont ils peuvent faire l'objet (Coquard 2019).

agissent sur le niveau de bien-être des enfants et adolescents ne sont pas forcément l'exact inverse ou opposé de ceux qui agissent sur leur niveau de mal-être, et réciproquement que les ressorts du mal-être ne sont pas forcément le contraire de ceux du bien-être. En effet, si un niveau élevé de stress ou d'anxiété vis-à-vis de la réussite scolaire contribue fortement à l'augmentation du niveau de mal-être des jeunes gens (notamment des filles), un faible niveau de stress ne les amène pas pour autant à déclarer un niveau élevé de bien-être. Autrement dit, ne pas être stressé par les enjeux scolaires n'est pas une condition *sine qua non* du bien-être, mais un facteur clé de la compréhension du niveau de mal-être des adolescents.

Autre apport intéressant : les différents déterminants n'ont pas la même place ni les mêmes effets selon que l'on s'intéresse à ce qui provoque un bien-être important ou un fort mal-être. La constellation des facteurs qui agissent dans un cas n'est pas la même que celle qui joue dans l'autre. Ce résultat peut avoir des implications majeures pour les politiques publiques, les professionnels de l'enfance et les parents, à savoir qu'agir sur le mal-être des jeunes ne revient pas forcément à agir sur leur bien-être, et inversement. Les leviers du bien-être ne sont pas identiques à ceux réduisant le mal-être. Il convient donc non seulement de prendre en compte la variabilité des déterminants selon les propriétés sociales des enfants et les contextes dans lesquels ils vivent, mais il faut également avoir à l'esprit ce que l'on souhaite étudier ou ce sur quoi on souhaite agir : le bien-être ou le mal-être.

Enfin, s'il n'y a pas de comparaisons internationales systématiques et systématisées, la juxtaposition de chapitres portant sur des contextes culturels et institutionnels différents permet de donner un aperçu des points communs et des différences entre les différents pays étudiés (France, Royaume-Uni, Australie, Belgique, Portugal, ou encore Nouvelle-Zélande), que ce soit dans les dispositifs législatifs ou réglementaires mis en place pour favoriser le bien-être des enfants à l'école, les pratiques des parents et des enseignants, ou encore la place et le poids des différents déterminants familiaux ou scolaires sur le bien-être des enfants. Ainsi peut-on noter par exemple l'existence de quelques « invariants » tels que l'importance (politique) conférée au bien-être des enfants à l'école, les inégalités de genre et de classe en termes de niveau de bien-être (même si elles ne s'expriment pas de la même manière ni avec la même ampleur selon les contextes) ou encore le rôle primordial des relations avec les enseignants et les *caregivers* d'une manière plus générale. Mais il existe également des spécificités contextuelles et institutionnelles : l'attention portée à l'*epidemic of youth mental illness* (Royaume-Uni), le rôle des institutions de la petite enfance (Belgique), ou encore le rôle de la pression scolaire parentale.

La juxtaposition et la mise en discussion de ces variations nationales ont nourri les discussions qui ont eu lieu lors des séances du séminaire sur lequel cet ouvrage s'est

appuyé. Aussi, si l'on ne peut parler de comparaisons contrôlées des différences nationales en présence, nous pensons que ces apports nationalement situés permettent au lecteur de prendre la mesure de ce qui tient à une globalisation des questions abordées au sens où elles concernent tous les pays étudiés et ce qui correspond à des angles de lecture et d'analyse pertinents d'un pays à l'autre.

Nous tenons pour finir à remercier une fois encore les auteurs qui ont accepté de nous suivre dans cette aventure au long cours, les responsables de la collection qui ont accepté d'accueillir notre manuscrit et de réagir à notre travail, aux évaluateurs qui ont permis de l'améliorer. Reste désormais aux lecteurs de se forger leur point de vue sur cet enjeu contemporain majeur.

Bibliographie

- Aldridge, J.M. and McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145.
- Antonucci, T.C., Akiyama, H., Lansford, J.E. (1998). Negative effects of close social relations. *Family Relations*, 47(4), 379–384.
- Barber, M. (2001). High expectations and standards for all, no matter what: Creating a world class education service in England. In *Taking Education Really Seriously*, Fielding, M. (ed.). Routledge, London.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Soc. Indic. Res.*, 74(3), 573–596.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child. Ind. Res.*, 1(1), 3–16.
- Benbenishty, R. and Astor, R.A. (2005). *School Violence in Context*. Oxford University Press, Oxford.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R.A., Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Édition de Minuit, Paris.
- Bradshaw, J. (2019). Child subjective well-being studies. Some points for discussion. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 219–229.

- Bradshaw, J., Hoelscher, P., Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Soc. Indic. Res.*, 80(1), 133–177.
- Bradshaw, J., Crous, G., Rees, G., Turner, N. (2017). Comparing children's experiences of schools-based bullying across countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 171–180.
- Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 127–135.
- Card, N.A., Hodges, E.V.E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451–461.
- Cohen, J., Fege, A., Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coquart B. (2019). *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin*. La Découverte, Paris.
- Corsaro, W. (2014). *The Sociology of Childhood*. Sage, London.
- D'Ambrosio, C. (ed.) (2018). *Handbook of Research on Economic and Social Well-Being*. Edward Elgar, Cheltenham.
- Darling-Hammond, L. and DePaoli, J. (2020). Why school climate matters and what can be done to improve it. *State Education Standard*, 20(2), 7–11.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88–89(1), 11–27.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R. *et al.* (2012). Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Report, Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.
- Desforges, C. and Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Research Report, 433, Queen's Printer.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 76–302.
- Diter, K., Martin, C., Buzaud, J., Perron, Z. (2021). The socially differentiated impact of school-related factors on children's life satisfaction: The French example. *Population Review*, 60(2), 89–117.

- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Blackwell Publishing, Malden.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Fayard, Paris.
- Esping-Andersen, G. and Bonke, J. (2007). Parental investments in children: How bargaining and educational homogamy affect time allocation. DEMoSoc Working Paper, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28(3), 365–377.
- Feeny, T. and Boyden, J. (2003). *Children and Poverty: A Review of Contemporary Literature and Thought on Children and Poverty*. Christian Children's Fund, Richmond.
- Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. La Découverte, Paris.
- Garritzmann, J.L., Häusermann, S., Palier, B. (2022). *The World Politics of Social Investment: Volumes I and II*. Oxford University Press, Oxford.
- Garst, B.A. and Gagnon, R.J. (2015). Exploring overparenting within the context of youth development programs. *Journal of Youth Development*, 10(1), 6–19.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M., Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17.
- Goddard, R.D., Salloum, S.J., Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292–311.
- Gordon, D., Nandy, S., Pantazis, C., Pemberton, S., Townsend, P. (2003). *Child Poverty in the Developing World*. Policy Press, Bristol.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Soc. Indic. Res.*, 107(3), 575–588.
- Hamilton, L. (2016). *Parenting to a Degree: How Family Matters for College Women's Success*. University Press of Chicago, Chicago.
- Hartas, D. (2015). Patterns of parental involvement in selected OECD countries: Cross-national analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185–195.

- Hill, N.E. and Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Curr. Dir. Psychol. Sci.*, 13(4), 161–164.
- Holder, M.D. and Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *J. Happiness Stud.*, 10(3), 329–349.
- Huebner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103–111.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149–158.
- James, A. and Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood: New Directions in the Sociological Study of Childhood*. Routledge, Oxford.
- Kutsyruba, B., Klinger, D.A., Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135.
- Ladd, G.W. (2010). *Children's Peer Relations and Social Competence: A Century of Progress*. Yale University Press, New Haven.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press, Berkeley.
- Lee, J.-S. and Bowen, N.K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- McGregor, I., McAdams, D.P., Little, B.R. (2006). Personal projects, life stories, and happiness: On being true to traits. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 551–572.
- Moreira, A.L., Yunes, M.Â.M., Nascimento, C.R.R., Bedin, L.M. (2021). Children's subjective well-being, peer relationships and resilience: An integrative literature review. *Child. Ind. Res.*, 14(5), 1723–1742.
- Munich, R.L. and Munich, M.A. (2009). Overparenting and the narcissistic pursuit of attachment. *Psychiatric Annals*, 39(4), 227–235.
- Napolitano, L.J., Pacholok, S., Furstenberg, F.F. (2014). Educational aspirations, expectations, and realities for middle-income families. *Journal of Family Issues*, 35(9), 1200–1226.
- Nelson, M.K. (2012). *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*. NYU Press, New York.
- Newland, L.A., DeCino, D.A., Mourlam, D.J., Strouse, G.A. (2019). School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the Midwestern U.S. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 67–83.

- 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), 555–574.
- von Otter, C. and Stenberg, S.-Å. (2015). Social capital, human capital and parent–child relation quality: Interacting for children’s educational achievement? *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 996–1016.
- Perron, Z., Buzaud, J., Diter, K., Martin, C. (2021). Approaches to well-being. A multidimensional field of research. *Revue des politiques sociales et familiales*, 141(4), 231–240.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
- Reay, D. (1998). *Class Work. Mothers’ Involvement in Their Children’s Primary Schooling*. Routledge, London.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23(1), 57–68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Can. J. Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rook, K.S. (1984). The negative side of social interaction: Impact on psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1097–1108.
- Roskam, I., Meunier, J.-C., Mouton, C., Vassart, É. (2009). Évaluer l’activité éducative parentale : les méthodes se valent-elles ? *Enfance*, 4(4), 423–432.
- Saklofske, D.H. and Yackulic, R.A. (1989). Personality predictors of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 10(4), 467–472.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents’ participation in bullying situations. *Pers. Soc. Psychol. Bull.*, 25(10), 1268–1278.
- Sarriera, J.C. and Bedin, L.M. (2017). A multidimensional approach to well-being. In *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America: Evidence-based Interventions*, Sarriera, J.C. and Bedin, L.M. (eds). Springer International Publishing, Cham.
- 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), 2322–2331.

- Schoon, I. and Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: The influence of early family environment and long-term consequences. *Children & Society*, 16(4), 260–272.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., Taylor Murphy, M. (2012). The association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61(2), 237–252.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(6), 569–595.
- Singh, R. and Sarkar, S. (2014). Children's experience of multidimensional deprivation: Relationship with household monetary poverty. *Quarterly Review of Economics and Finance*, 56, 43–56.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!: School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*. Open University Press, London.
- Tkach, C. and Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness?: Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *J. Happiness Stud.*, 7(2), 183–225.
- Veenhoven, R. (2007). Subjective measures of well-being. In *Human Well-Being: Concept and Measurement*, McGillivray, M. (ed.). Palgrave Macmillan, London.
- Veenhoven, R. (2009). Well-being in nations and well-being of nations: Is there a conflict between individual and society? *Social Indicators Research*, 91(1), 5–21.
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M., Pappalardo, L. (2021). Measuring objective and subjective well-being: Dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 11(4), 279–309.
- World Health Organization (WHO) (2016). *Growing up Unequal: Gender and Socio-economic Differences in Young People's Health and Well-being*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Young, R. and Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: A gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, 50(7), 525–537.