

LA SANTE DES ELEVES DE 5^E ET 6^E ANNEES PRIMAIRES

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE HBSC 2010
EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES



Service d'Information Promotion Éducation Santé – SIPES
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

LA SANTE DES ELEVES DE 5^E ET 6^E ANNEES PRIMAIRES

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE HBSC 2010
EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Dépôt légal : D/2013/10.134/1

Février 2013



Service d'Information Promotion Éducation Santé – SIPES
Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

COLOPHON

Auteurs

Pascale Decant, Patrick de Smet, Damien Favresse,
Isabelle Godin

Veillez citer ce document de la façon suivante :

Decant P., de Smet P., Favresse D., Godin I. La santé des élèves de 5e et 6e années primaires : résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, février 2013.

Remerciements

Aux jeunes, aux coordinateurs de l'enquête au sein des écoles, aux directeurs d'établissements et aux responsables des trois réseaux d'enseignement qui ont aimablement participé à l'enquête ;

Aux étudiants qui ont encodé les questionnaires ;

Au Centre de Diffusion de la Culture Sanitaire - CDCS asbl: Anne-Sylvie Ladmirant et Zoubida El Maach ;

À Maryse Gombert ; à Florence Terrier ; à Aurélie Tison

À Danielle Piette qui est l'initiatrice de l'ensemble des enquêtes HBSC en Fédération Wallonie-Bruxelles et aux membres de l'équipe ULB-PROMES qui ont coordonné les diverses enquêtes ;

À la Fédération Wallonie-Bruxelles, à la Direction Générale de la Santé et au Cabinet de la Ministre Fadila Laanan qui ont apporté un soutien financier à l'administration de l'enquête et à la publication de cette brochure ;

À la coordination internationale de l'étude et aux membres nationaux des diverses équipes de recherche qui veillent à assurer la qualité et le déploiement de l'étude ; Au Bureau Européen de l'Organisation Mondiale de la Santé qui patronne l'étude.

Mise en page

Nathalie da Costa Maya, Centre de Diffusion de la Culture Sanitaire - CDCS asbl

Impression

DB Print Belgium

Recevoir la brochure

Ce document peut être obtenu gratuitement à l'adresse suivante (dans les limites du stock disponible) :
Service d'Information Promotion Éducation Santé – SIPES
École de Santé Publique de l'ULB, CP 596
Route de Lennik 808 - 1070 Bruxelles
Tél.: 32 (0)2 555 40 81
Courriel : zelmaach@ulb.ac.be

Télécharger la brochure

Vous pouvez également télécharger ces brochures au format pdf : sipes.ulb.ac.be

INTRODUCTION 4

Méthodologie..... 4

Questionnaire..... 4

Échantillon..... 4

Cadre de référence..... 5

Présentation des résultats..... 6

PARTIE I

SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

1. Le sentiment de bonheur et la satisfaction à l'égard de sa vie..... 7

Le sentiment de bonheur..... 7

La satisfaction à l'égard de sa vie..... 8

2. La confiance en soi et la capacité de s'en sortir..... 9

La confiance en soi..... 9

Le sentiment d'être capable de s'en sortir..... 10

3. La surcharge pondérale et l'image du corps..... 11

4. La santé perçue et les plaintes..... 12

La santé perçue..... 12

La nervosité..... 13

Le sentiment de déprime / l'impression d'être à plat..... 13

Les difficultés à s'endormir..... 14

Les maux de tête, de dos, de ventre et les plaintes multiples..... 15

5. La consommation de médicaments..... 16

Les médicaments contre les difficultés à s'endormir..... 16

Les médicaments contre la nervosité..... 16

Les médicaments contre les maux de tête et de ventre..... 17

La prise de plusieurs médicaments au cours du dernier mois..... 17

6. En résumé..... 18

TABLE DES MATIERES

PARTIE II ENVIRONNEMENT FAMILIAL

1. Les caractéristiques de l'environnement familial	20
Le quartier d'habitation.....	20
L'aisance matérielle.....	21
Le statut d'activité des parents.....	21
La configuration familiale.....	22
La communication avec sa famille.....	23
2. Les caractéristiques familiales associées au bien-être des jeunes	24
Le sentiment de bonheur et la satisfaction à l'égard de sa vie.....	24
La confiance en soi et le sentiment d'être capable de s'en sortir.....	25
La santé perçue.....	26
La nervosité.....	26
La déprime / l'impression d'être à plat.....	27
Les difficultés à s'endormir.....	27
3. En résumé	28

PARTIE III UNE JOURNÉE

1. Le matin	30
La fatigue matinale.....	30
Le petit déjeuner.....	32
Se brosser les dents.....	33
2. L'activité physique quotidienne et les déplacements	35
La pratique d'une activité physique.....	35
Le port de la ceinture de sécurité en voiture.....	36
3. À l'école	37
Aimer l'école.....	37
L'avis des élèves sur ce que pensent les professeurs de leur travail scolaire.....	38
Être attentif/ve en classe.....	40
Avoir réussi à l'école.....	41
Le climat en classe.....	42
4. Les consommations journalières	43
Les fruits et les légumes.....	43
Les aliments et les boissons sucrés.....	44
Les frites et les hamburgers.....	45
L'«équilibre alimentaire».....	46

5. En dehors des cours	47
Les bagarres.....	47
La provocation.....	48
Le racket.....	50
6. Le travail scolaire	51
Le stress lié au travail scolaire.....	51
7. Les loisirs en dehors de l'école	53
Le sport.....	53
La télévision.....	54
L'ordinateur.....	55
Les jeux électroniques.....	56
8. Les contacts avec les pairs en dehors de l'école	58
Retrouver ses amis après l'école.....	58
Téléphoner, envoyer des messages ou discuter en temps réel depuis un ordinateur avec ses amis.....	59
9. Les expériences des pré-adolescents	61
L'expérimentation du tabac.....	61
L'expérimentation de l'alcool.....	62
10. Le repas du soir	63
Manger un repas «fast food» le soir.....	63
Regarder la télévision pendant le repas du soir.....	63
11. En résumé	64

SYNTHÈSE & PISTES

Les élèves de fin de primaire.....	68
La famille.....	69
L'école.....	70
Les pairs.....	71
Aider les enfants à se développer et développer leur santé.....	71
Vous avez dit adolescence ?.....	71

RÉFÉRENCES	72
-------------------------	-----------

INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'enquête HBSC «Santé et bien-être des jeunes» est menée tous les 4 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles, auprès des élèves de la 5e primaire à la 6e secondaire. Elle est le versant francophone belge de l'étude internationale «Health Behaviour in School-aged Children» à laquelle participent plus de 40 pays/régions, sous le patronage du Bureau Européen de l'Organisation Mondiale de la Santé. Cette étude a été réalisée à partir de 1986 par l'Unité de Promotion et d'Éducation Santé (PROMES) et depuis 2002, elle est coordonnée par le Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES) de l'École de Santé Publique de l'Université libre de Bruxelles (ULB).

L'objectif de cette étude est de produire des données utiles aux acteurs œuvrant pour la promotion de la santé des jeunes en âge scolaire. Appréhender la santé et le bien-être des élèves en prenant en compte de multiples facteurs pouvant être déterminants pour leur santé demande à collecter un large panel d'indicateurs comme leur satisfaction dans la vie, leur perception de la santé, leurs comportements alimentaires et sédentaires, leurs problèmes de santé, leurs consommations, etc. ainsi que les caractéristiques individuelles, familiales et scolaires de ces jeunes. La collecte répétée des informations à travers les différentes enquêtes permet de connaître l'évolution des déterminants et des indicateurs de la santé des jeunes.

Les résultats de l'enquête de 2010 ont été exploités en deux brochures, l'une portant sur les élèves de la fin de l'enseignement primaire et l'autre sur les élèves de l'enseignement secondaire. Le choix de travailler par niveau d'enseignement repose sur deux éléments principaux :

- d'une part, sur le fait que des constats issus des enquêtes précédentes ont attiré l'attention sur les différences existantes entre élèves de primaire et secondaire, comme par exemple la diminution de la satisfaction à l'égard de l'école et de la confiance en soi avec l'entrée en secondaire mais aussi des différences entre garçons et filles non encore marquées en primaire, etc.
- d'autre part, sur l'intérêt qu'il y a à développer des supports spécifiques pour les acteurs travaillant avec ces deux populations d'élèves séparées par cette importante transition du primaire au secondaire.

Dans cette brochure consacrée aux élèves de 5e/6e primaire, un accent est mis sur la famille, première instance de socialisation dont l'influence est encore forte à cette période alors que les échanges des pré-adolescents avec leurs pairs commencent également à s'accroître. Cette brochure aborde, en trois parties, différents aspects de la santé et des comportements de santé des élèves. La première partie est consacrée à un «panorama» de leur santé et de leur bien-être dont notamment le sentiment de bonheur, la perception de sa santé, la perception de son corps, etc. Dans une seconde partie, ce sont les caractéristiques familiales qui sont explorées et leur lien avec les dimensions du bien-être des jeunes adolescents. Dans la troisième partie, les habitudes et expériences des jeunes au quotidien sont étudiées et mises en lien avec le bien-être et les caractéristiques familiales des jeunes. À la suite de ces trois parties, viennent la synthèse des constats et les pistes de réflexion ; cette dernière partie vise à attirer l'attention des lecteurs sur certains constats et les aider à compléter leur manière de voir les (pré-)adolescents.

Cette brochure s'adresse, à la fois, au public entourant et travaillant avec les jeunes adolescents – instituteurs, éducateurs, membres des Centres psychomédico-sociaux, directeurs d'école, équipes de Promotion de la Santé à l'École, professionnels de la santé, parents, professionnels de l'éducation, animateurs, etc. – et aux personnes qui, de près ou de loin, peuvent attirer l'attention, prendre des décisions, soutenir des recherches participant à la promotion de la santé et du bien-être des jeunes.

MÉTHODOLOGIE

Questionnaire

L'étude «Health Behaviour in School-aged Children» est une enquête réalisée en milieu scolaire dont les données sont recueillies par questionnaires auto-administrés en classe. Pour tous les pays participant à l'étude, le protocole international de la recherche HBSC fait référence¹. Le questionnaire de l'enquête HBSC est issu des travaux du réseau international de chercheurs et est amélioré pour chaque enquête en assurant le plus possible le suivi dans le temps des indicateurs. Il est composé de modules obligatoires et de modules optionnels permettant à chaque pays/région participant de développer celui-ci en fonction des sujets de recherche prioritaires. Les procédures de vérification mises en place au niveau international permettent de valider les questionnaires construits par les pays/régions participants. En Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs versions du questionnaire sont élaborées lors de chaque enquête. En 2010, trois versions du questionnaire co-existent : un questionnaire pour les classes primaires ne reprenant pas, notamment, les questions relatives aux relations sexuelles et aux drogues illicites ; un questionnaire pour les jeunes de la première à la quatrième secondaire du réseau d'Enseignement Catholique dont sont exemptes les questions relatives aux rapports sexuels et, enfin, un dernier questionnaire pour les autres élèves du secondaire. La passation des questionnaires est réalisée sous surveillance et selon une procédure standardisée qui assure la confidentialité des données.

Échantillon

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enquête est réalisée dans un échantillon aléatoire stratifié proportionnellement à la répartition de la population scolaire par province et réseau d'enseignement. Cet échantillon est représentatif des élèves scolarisés dans l'enseignement de plein exercice – excepté l'enseignement spécial – de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il s'agit d'un échantillon à deux degrés avec, premièrement, un tirage des écoles et, deuxièmement, un tirage des classes, couvrant les élèves de la cinquième primaire à la sixième secondaire.

Pour former l'échantillon de 2010, une demande de participation a été envoyée à 526 écoles dont 265 écoles primaires et 261 écoles secondaires. Une réponse – favorable ou défavorable – a été obtenue de la part de 264 écoles (131 en primaire ; 133 en secondaire). Le nombre d'écoles qui ont participé à l'enquête s'élève à 147 dont 84 écoles primaires et 63 écoles secondaires, soit un taux de participation global de 55 %.

1 Pour plus d'informations sur la méthodologie, le lecteur peut consulter une version abrégée du protocole international en souscrivant une demande sur le site HBSC www.hbsc.org

ÂGE	1986	1988	1990	1992	1994	1998	2002	2006	2010	TOTAL
10 ans ou –			383		1313	751	817	710	560	4654
11 ans	1256		556		1977	1217	1795	1300	1146	9247
12 ans		176	527	250	1864	1485	1739	1536	1322	8899
13 ans	1213	309	483	481	1670	1778	1736	1472	1243	10385
14 ans		370	382	555	1718	1896	1738	1338	1121	9118
15 ans	1124	385	494	666	1676	1729	1639	1353	1206	10272
16 ans		381	559	545	1670	1453	1511	1368	1292	8779
17 ans		365	531	582	1559	1300	1504	1298	1112	8251
18 ans		260	348	400	1006	811	1065	773	761	5424
19 ans ou +		236	386	390	894	567	1204	596	770	5043
TOTAL	3593	2482	4649	3869	15347	12987	14748	11744	10533	80072

Les élèves interrogés se répartissent en 157 classes de 5e et 6e primaires et dans 513 classes de la 1ère à la 6e secondaire. Lors de leur réception, certains questionnaires mal complétés ont été écartés, ce qui porte le nombre de questionnaires encodés à 10710. Au final, après vérification des données des questionnaires encodés, le nombre de questionnaires exploitables (sexe et âge disponibles) pour l'analyse des données s'élève à 10533 (Tableau 0-01).

La taille des échantillons est variable selon les périodes d'enquête (tableau 0-01) et ce pour différentes raisons :

- en 1986, seuls les questionnaires des jeunes âgés de 11, 13 et 15 ans ont été encodés, catégories d'âge correspondant aux recommandations du protocole international
- en 1988 et en 1992, les enquêtes nationales ont été réalisées uniquement parmi les jeunes de l'enseignement secondaire
- à partir de 1990, la collecte et l'analyse des données ont concerné l'ensemble des jeunes de la cinquième primaire à la sixième secondaire
- à partir de 1994, les échantillons ont été augmentés pour répondre aux exigences du protocole international.

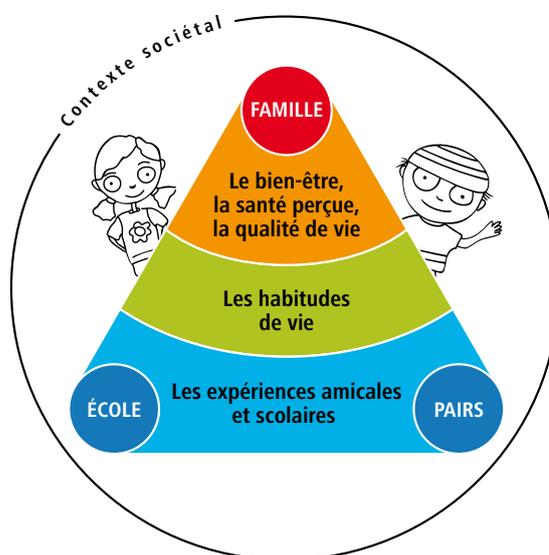
La population scolaire qui a été prise en compte pour les analyses de données présentées dans cette brochure correspond aux élèves de 10 à 13 ans de l'enseignement primaire. Ce sont les données de la dernière enquête qui sont utilisées majoritairement dans les analyses tandis que pour appréhender les changements dans le temps, les différentes années d'enquête présentées ci-dessous sont comparées entre elles.

ÂGE	1994	1998	2002	2006	2010	TOTAL
10 ans	976	708	940	593	558	3775
11 ans	1899	1200	1796	1260	1139	7294
12 ans	1226	494	1071	932	735	4458
13 ans	213	65	133	118	104	633
TOTAL	4314	2467	3940	2903	2536	16160

Cadre de référence

Le cadre de référence ci-dessous a servi à appréhender la question du bien-être et des comportements de santé des jeunes de l'enseignement primaire². Dans cette approche, le jeune adolescent est au centre de son environnement proche, principalement composé de sa famille, de l'école et de ses amis. L'attention est d'abord portée sur son bien-être, sa santé perçue et les problèmes qu'il peut ressentir. Ensuite, c'est son quotidien qui est étudié notamment certaines habitudes et expériences de vie agréables ou désagréables, à l'école et avec ses amis. La manière d'analyser les données et dès lors de concevoir la brochure se centre sur deux aspects : le ressenti du jeune (bien-être, santé perçue, qualité de vie, etc.) et les caractéristiques de son environnement familial (structure familiale, aisance matérielle, facilités de communication, etc.). Ces deux aspects vont servir de «lunettes» pour lire les habitudes de vie et les expériences amicales et scolaires. Dans cette optique, les comportements adoptés au quotidien ont été croisés avec, d'une part, les dimensions du bien-être du jeune et, d'autre part, avec les caractéristiques de son environnement familial.

Figure 0-01. Cadre de référence



² Ce cadre de référence est adapté de celui utilisé dans le Cahier Santé «J'aime pas l'école» (Decant *et al.*, 2011), lui-même construit à partir de Hamel *et al.* (2001) et de Favresse & de Smet (2008).

INTRODUCTION

Présentation des résultats

Différents graphiques ont été utilisés pour présenter les résultats dans cette brochure. Quelques explications sont données ci-dessous afin de faciliter leur lecture et l'interprétation des résultats³.

1. Graphiques présentant la distribution des jeunes en fonction d'une caractéristique choisie

Dans l'exemple du graphique 1-01 (voir page 7), on peut observer, en 2010, la répartition des jeunes de 10-13 ans à propos de leur sentiment de bonheur. Ainsi, on voit que 36,9 % des élèves déclarent qu'ils se sentent très heureux, 47,1 % déclarent qu'ils se sentent heureux tandis que 12,9 % ne sont pas très heureux et 3,1 % des jeunes ne sont pas heureux du tout. Dans ce graphique, sont présentées des données brutes, c'est-à-dire les fréquences observées dans l'échantillon de 2010.

2. Graphique présentant l'évolution dans le temps

Dans l'exemple du graphique 1-02 (voir page 8), on peut observer l'évolution du sentiment de bonheur (être heureux ou très heureux) parmi les élèves de 5e/6e primaire à travers les différentes années d'enquête. En 2010, plus de 80 % des élèves de 5e/6e primaire se sentent très heureux ou heureux, ce qui était également le cas pour les autres années d'enquête présentées. Les proportions présentées dans ce graphique sont standardisées pour le sexe et l'âge. Les différences observées ne proviennent donc pas de différences de distribution de l'âge, du sexe entre les différentes années d'enquête.

3. Graphiques présentant une analyse à plusieurs variables (multivariée)

Dans l'exemple du graphique 1-03 (voir page 8), on peut observer des associations entre des caractéristiques individuelles comme le sexe et l'âge et le fait de se sentir heureux/très heureux. Ainsi, le fait de se sentir heureux/très heureux est plus souvent rencontré chez les garçons que chez les filles tandis que les élèves de 6e primaire ne présentent pas plus cette caractéristique que ceux de 5e primaire. L'association entre les années d'enquête et la caractéristique mentionnée n'est pas représentée dans ce graphique mais les années d'enquête utilisées pour l'analyse sont précisées dans le titre du graphique. Ce graphique présente des Odds Ratios (OR) ou Rapports de Cotes (RC). L'OR est une mesure d'association permettant d'évaluer, par rapport à une catégorie de référence, la force de l'association entre la caractéristique individuelle (par exemple le sexe) et une variable analysée (dans notre cas, le fait de se sentir (très) heureux). On attribue arbitrairement la valeur «1» à une catégorie de référence qui sert de point de comparaison pour les autres catégories de la variable. Dans notre exemple, les groupes de référence sont donc les filles et les élèves de 5e année primaire. Si la valeur de l'OR est supérieure à «1», c'est que la probabilité d'être (très) heureux est plus importante dans le groupe observé que dans le groupe de référence. Si la valeur de l'OR est inférieure à «1», c'est que cette probabilité est plus faible dans le groupe observé que dans le groupe de référence. Ce graphique est le résultat d'une analyse multivariée. Chaque mesure d'association (OR) est ajustée pour les autres caractéristiques présentées dans le graphique. Cet ajustement permet de mieux évaluer l'association «réelle» entre la caractéristique individuelle et la variable étudiée, de contrôler l'effet des autres caractéristiques individuelles. Cet ajustement

permet d'éviter que l'association ou l'intensité de l'association soit le résultat de l'interférence des caractéristiques individuelles les unes sur les autres. Les astérisques notés dans les graphiques permettent d'illustrer les associations statistiquement significatives entre des variables analysées. Le nombre d'astérisques représente la force de l'association. Un astérisque (*) nous indique que nous avons moins de 5 chances sur 100 ($p < 0,05$) que l'association soit due au hasard. Deux astérisques (**) nous informent que nous avons moins d'une chance sur 100 ($p < 0,01$) de nous tromper en affirmant que l'association est significative. Trois astérisques (***) nous permettent de faire le même constat avec moins d'une chance sur 1000 ($p < 0,001$).

4. Graphique présentant des proportions standardisées

Ce type de graphique est utilisé pour présenter un indicateur de bien-être ou un comportement de santé dans différents sous-groupes de jeunes. Dans l'exemple du graphique 3-04 (voir page 31), parmi les différentes caractéristiques familiales, on trouve les «facilités à parler avec sa mère en cas de problème». Dans cet exemple, ce sont les élèves qui disent avoir des facilités pour parler avec leur mère et ceux qui estiment avoir des difficultés pour parler avec elle qui constituent les sous-groupes. Ce graphique nous permet de constater que la fatigue matinale les jours d'école (au moins 4x/semaine) concerne 25,3 % des élèves ayant des facilités pour parler avec leur mère et 38,7 % des élèves ayant des difficultés de communication avec elle. Il s'agit de données standardisées pour l'âge et le sexe. Cette standardisation corrige les proportions afin de rendre comparables les sous-groupes. En supprimant l'effet éventuel, dans ce cas-ci, de l'âge et du sexe, la standardisation vise finalement à vérifier que la caractéristique qui différencie les sous-groupes (dans notre cas, le fait d'avoir des facilités ou des difficultés à parler avec sa mère en cas de problème) soit bien un élément qui permet d'expliquer la différence de proportions observées. Cette standardisation relative aux proportions est indiquée dans le titre du graphique par «% std». Si une différence observée entre les sous-groupes est statistiquement significative, elle est indiquée par un astérisque (*). On peut déterminer si la différence entre les proportions est significative grâce aux intervalles de confiance des proportions (IC 95 %).

3 Explications extraites et adaptées de Favresse & de Smet (2008).

INTRODUCTION

Certains les appellent les pré-adolescents, pour d'autres ce sont encore des enfants. «*Il s'agit aussi de l'enfance de l'adolescence, de la première adolescence*» comme le précisent Cipriani-Crauste & Fize (2005). «*Le jeune adolescent se présente comme un être marginal, il quitte la grande enfance (6-9 ans), qui était un monde de relative stabilité (avec une croissance physique faible), pour entrer dans un monde nouveau (avec apprentissage de nouveaux repères)*» (Cipriani-Crauste & Fize, 2005).

Les élèves qui fréquentent la fin de l'enseignement primaire ont entre 10 et 13 ans. Plus précisément, près de la moitié de ces élèves sont âgés de 11 ans (tableau 1-01) ; ils se répartissent de manière égale en 5e et 6e années primaires (tableau 1-02). Un quart des jeunes est âgé de 10 ans (rencontré uniquement en 5e primaire) et un peu moins d'un tiers a 12 ans et est majoritairement en 6e primaire. Les élèves de 13 ans représentent 4,1 % (n=2536) des jeunes qui nous concernent et sont répartis de la manière suivante : ¼ en 5e année et ¾ en 6e année (tableau 1-02).

Cette première partie est consacrée au «panorama» de la santé et du bien-être de ces jeunes filles et jeunes garçons à travers des indicateurs comme leur sentiment de bonheur, la confiance en soi, l'évaluation de sa santé, les maux (par exemple de tête), la nervosité, les difficultés à s'endormir, etc.

Pour chacun de ces indicateurs, la situation en 2010 sera décrite et mise en perspective avec les enquêtes précédentes (évolution dans le temps) et les différences qu'il peut exister entre garçons et filles et entre 5e et 6e primaires seront précisées.

Tableau 1-01. Répartition des élèves de l'échantillon en primaire, par sexe et âge (% bruts).^[1]

	Garçons	Filles	Total
10 ans	21,7 %	22,2 %	22,0 %
11 ans	44,1 %	45,7 %	44,9 %
12 ans	29,7 %	28,3 %	29,0 %
13 ans	4,4 %	3,8 %	4,1 %
n	1237	1299	2536

Tableau 1-02. Répartition des élèves de l'échantillon en primaire, par âge et classe (% bruts).^[2]

	5e primaire		6e primaire		Total	
10 ans	556	41,9 %	1	0,1 %	557	21,5 %
11 ans	576	43,4 %	563	44,5 %	1139	44,0 %
12 ans	141	10,6 %	594	47,0 %	735	28,4 %
13 ans	21	1,6 %	83	6,6 %	104	4,0 %
Total	1326		1265		2591	

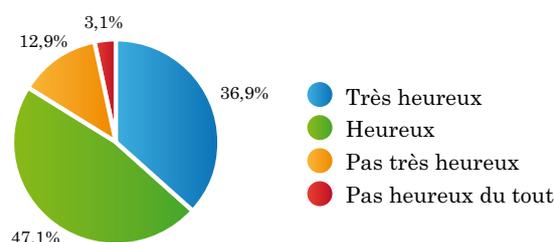
1. LE SENTIMENT DE BONHEUR ET LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE SA VIE

Le sentiment de bonheur

Graphique 1-01.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur sentiment de bonheur, en 2010 (% bruts, n=2502).

"Actuellement, je me sens..."



Le sentiment de bonheur «élevé» est très répandu chez les élèves en fin de primaire. Plus de 80,0 % (n=2502) d'entre eux se sentent heureux/très heureux (graphique 1-01) et ce constat ne varie pas avec le temps (graphique 1-02). Les garçons sont manifestement plus nombreux que leurs homologues féminins à se sentir heureux/très heureux mais il n'y a pas de différence entre la 5e et la 6e primaires (graphique 1-03).

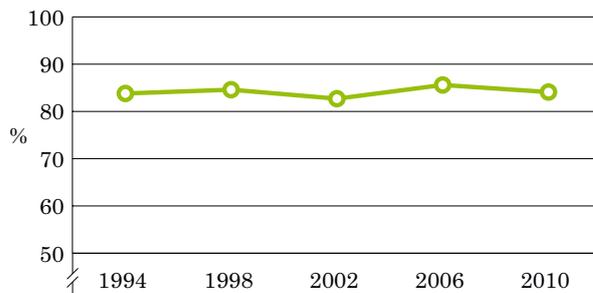
1 Cette répartition des âges dans l'échantillon est similaire dans les enquêtes précédentes (voir méthodologie).

2 Les élèves de moins de 10 ans (n=1) et de plus de 13 ans (n=9) ont été écartés de l'échantillon.

SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

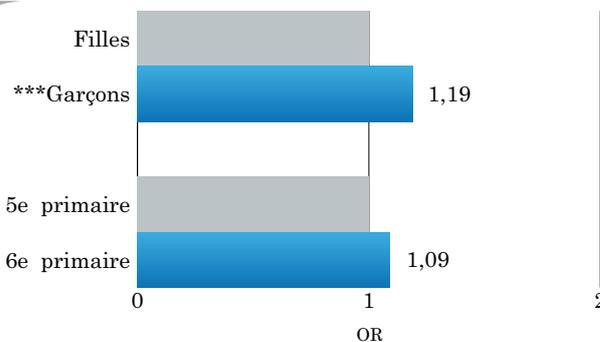
Graphique 1-02.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se sentent heureux/très heureux, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-03.

Association (OR) entre «se sentir heureux/très heureux» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15871).



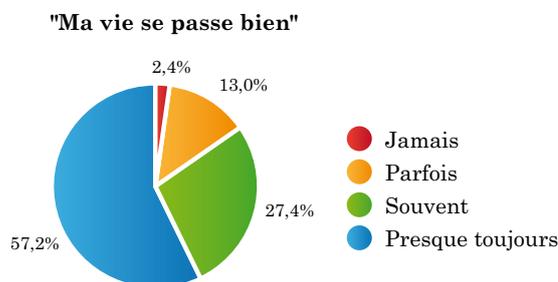
Avec l'entrée des élèves dans l'enseignement **secondaire** s'amorce une diminution de la part des jeunes qui se sentent (très) heureux et celle-ci prend un peu d'ampleur avec l'âge (Godin *et al.*, 2008). On notera également que les différences entre garçons et filles persistent en secondaire, les filles rapportant moins souvent que les garçons un sentiment de bonheur élevé (résultats HBSC en FWB en 2010).

La satisfaction à l'égard de sa vie

Tout comme pour le sentiment de bonheur, la grande majorité des jeunes de l'enseignement primaire (84,6 %, n=2447) déclare que leur vie se passe souvent ou presque toujours bien (graphique 1-04). Les filles sont moins souvent satisfaites de leur vie que les garçons et les élèves de 6e primaire sont plus enclins à dire que leur vie se passe bien que ceux de 5e primaire (graphique 1-05). L'année 2010 se distingue par une plus grande proportion d'élèves satisfaits de leur vie en comparaison à 2002 et 2006 (résultats non présentés).

Graphique 1-04.

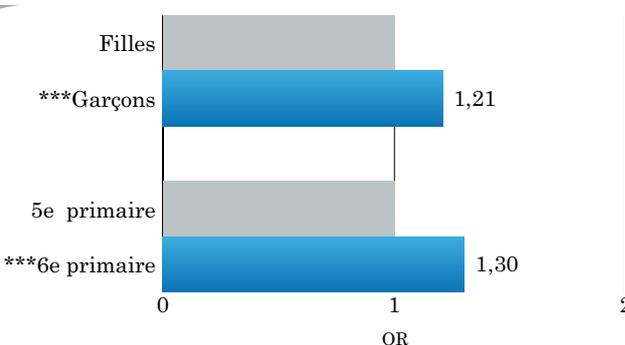
Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur degré de satisfaction à l'égard de leur vie, en 2010 (% bruts, n=2447).



L'année 2010 se distingue par une plus grande proportion d'élèves satisfaits de leur vie en comparaison à 2002 et 2006 (résultats non présentés).

Graphique 1-05.

Association (OR) entre «ma vie se passe souvent/presque toujours bien» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=8967).



Dans la plupart des pays/régions participant à l'enquête en 2010, la prévalence de la satisfaction des jeunes à l'égard de leur vie a tendance à décroître entre 11 et 15 ans (Currie C. *et al.*, 2012).

2. LA CONFIANCE EN SOI ET LA CAPACITÉ DE S'EN SORTIR

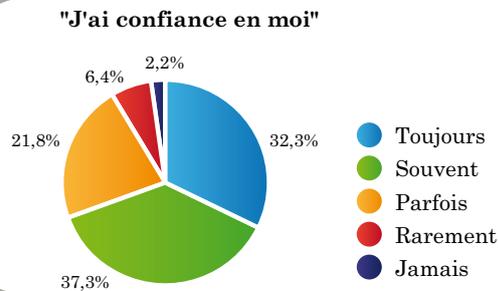
La confiance en soi

Parmi les pré-adolescents, près de 70,0 % (n=2501) déclarent avoir confiance en eux de manière quasi permanente (souvent/toujours) (graphique 1-06). La situation en 2010 est similaire à celle des autres années d'enquête (graphique 1-07) ; une diminution de la confiance en soi avait été observée en 2006 par rapport à 2002 mais elle ne perdure pas en 2010.

Une forte différence se marque entre filles et garçons au sujet de la confiance en soi, au détriment des filles (graphique 1-08). Plus spécifiquement, 41,7 % des garçons (n=1215) disent avoir toujours confiance en eux tandis que seulement 23,4 % des filles (n=1286) affirment qu'elles ont confiance en elles de manière permanente (% non présentés). La 5e année et la 6e année primaires sont semblables concernant la confiance en soi (graphique 1-08).

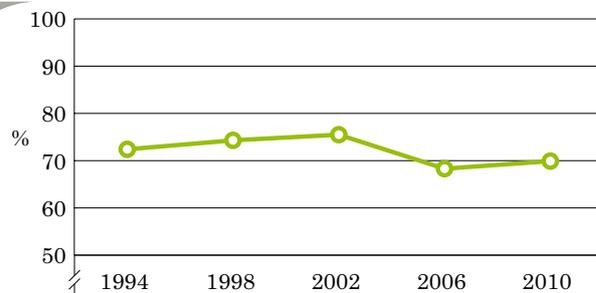
Graphique 1-06.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur confiance en eux, en 2010 (% bruts, n=2501).



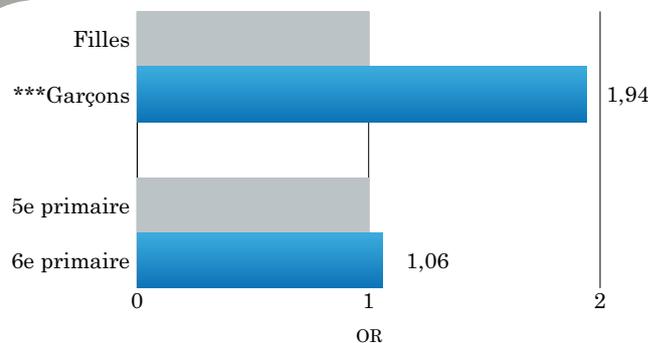
Graphique 1-07.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont souvent/toujours confiance en eux, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-08.

Association (OR) entre «avoir souvent/toujours confiance en soi» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15829).



Avec l'âge, la confiance en soi est moins répandue parmi les jeunes : **en secondaire**, 58,6 % (n=7712) des élèves disent qu'ils ont souvent/toujours ont confiance en eux (résultats HBSC en FWB en 2010). La différence entre garçons et filles à propos d'avoir confiance en soi s'amplifie en secondaire (résultats HBSC en FWB en 2010).

SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

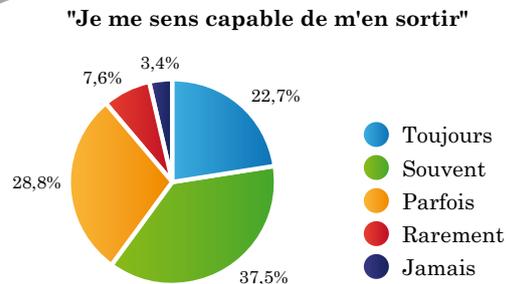
Le sentiment d'être capable de s'en sortir

«*En général, quand tu as un problème, te sens-tu capable de t'en sortir ?*». À cette question, 60,0 % (n=2500) des élèves répondent positivement : ils se sentent souvent/toujours capables de s'en sortir (graphique 1-09) et la situation était la même en 2006 (résultats non présentés).

Comme pour la confiance en soi, la capacité à résoudre un problème est ressentie par davantage de garçons que de filles (graphique 1-10). Mais si la confiance en soi est similaire en 5e et 6e primaires, la capacité à s'en sortir est plus présente chez les élèves de 6e année que chez ceux de 5e année primaire (graphique 1-10).

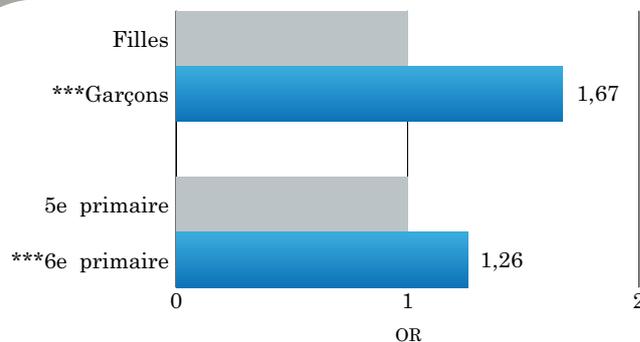
Graphique 1-09.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur sentiment «d'être capable de s'en sortir en cas de problème», en 2010 (% bruts, n=2500).



Graphique 1-10.

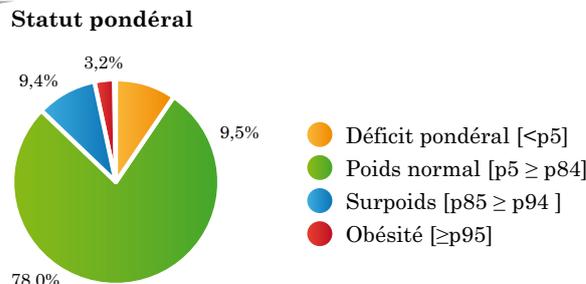
Association (OR) entre «se sentir souvent/toujours capable de s'en sortir» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2006 à 2010 (n=5337).



3. LA SURCHARGE PONDÉRALE ET L'IMAGE DU CORPS

Graphique 1-11.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur statut pondéral, en 2010 (% bruts, n=1592).



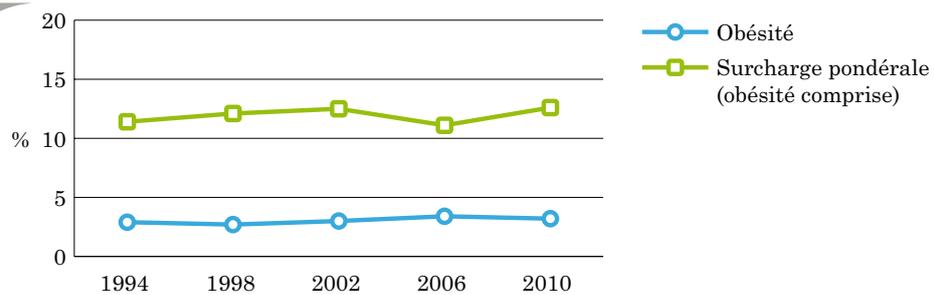
Parmi les jeunes de 10-13 ans, 78,0 % (n=1592) ont un poids considéré comme «normal», 9,5 % (n=1592) des jeunes sont en sous-poids et 12,6 % (n=1592) sont en surcharge pondérale (obésité incluse) (graphique 1-11).

Entre les différentes années d'enquête, la proportion d'enfants en surcharge pondérale ($\geq p85$) n'augmente pas significativement. Les résultats pour

l'obésité vont dans ce sens également (graphique 1-12). Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à être en surcharge pondérale tandis que les deux années de la fin de l'enseignement primaire ne diffèrent pas sur la proportion de jeunes en surcharge pondérale (résultats non présentés).

Graphique 1-12.

Proportions d'élèves de 5e/6e année en surcharge pondérale (obésité comprise) et proportions d'élèves souffrant d'obésité, par année d'enquête (% std).



Note méthodologique :

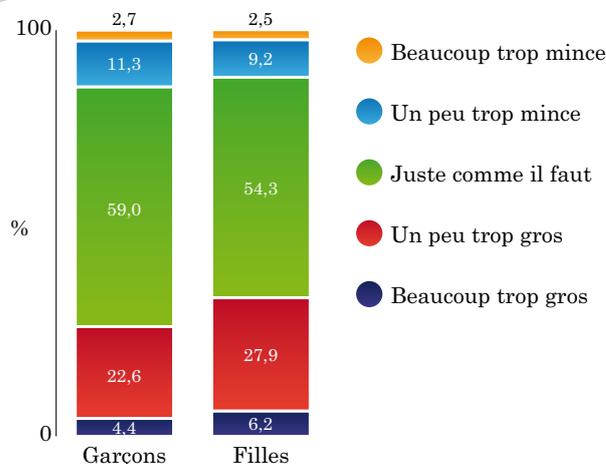
Le poids et la taille des enfants sont des informations auto-rapportées dans le questionnaire. L'indice de masse corporelle est calculé ($IMC = \text{poids (kg)} / \text{taille (m)}^2$) et la valeur de l'IMC est comparée aux valeurs de référence spécifiques selon le sexe et l'âge (courbes de croissance flamande, Roelants *et al.*,

2004) afin de déterminer le statut pondéral de l'enfant. Les seuils retenus sont :
 - pour le déficit pondéral : les valeurs d'IMC $< p5$
 - pour la surcharge pondérale (obésité incluse) : les valeurs d'IMC $\geq p85$
 - pour l'obésité : les valeurs d'IMC $\geq p95$.

Les vocables utilisés tels que «surcharge pondérale», «surpoids» ou «excès pondéral» comprennent l'obésité puisque l'on désigne l'ensemble des enfants dont l'IMC dépasse le seuil critique du $p85$. Le vocable «obésité» désigne les enfants dont l'IMC dépasse le $p95$.

Graphique 1-13.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon l'image de leur corps, par sexe, en 2010 (% bruts).



Plus de la moitié des pré-adolescents (56,6 %, n=2516) pensent que son corps est «juste comme il faut». L'image d'un corps un peu/beaucoup trop mince est un peu plus répandue chez les garçons que chez les filles tandis que les filles sont plus nombreuses que les garçons à trouver que leur corps est un peu/beaucoup trop gros (graphique 1-13).

Le sexe et l'âge sont très liés à l'insatisfaction du corps : dans de nombreux pays, à 11 ans, les filles se différencient déjà des garçons car elles sont moins satisfaites de leur corps ; à 15 ans, cette différence entre les sexes est présente dans tous les pays/régions de l'enquête. La proportion de filles qui se trouvent trop grosses augmente entre 11 et 15 ans dans la plupart des pays/régions participant à l'enquête en 2010 (Currie C. *et al.*, 2012).

SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

4. LA SANTÉ PERÇUE ET LES PLAINTES

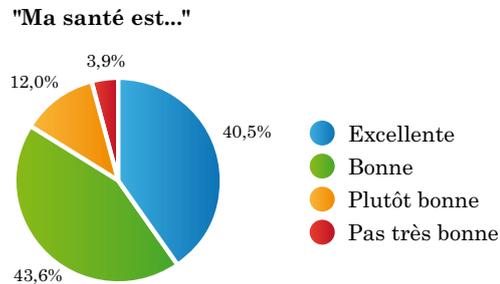
La santé perçue

La majorité des élèves de 5/6e primaires (84,1 %, n=2493) se perçoit en bonne ou excellente santé (graphique 1-14) et ce constat est stable depuis 2002 (graphique 1-15). Une différence est à noter entre filles et garçons :

cette perception positive de la santé est plus fréquemment rencontrée chez les garçons que chez les filles. Il n'y a par contre pas de différence entre la 5e et la 6e primaires concernant l'appréciation subjective de sa santé (graphique 1-16).

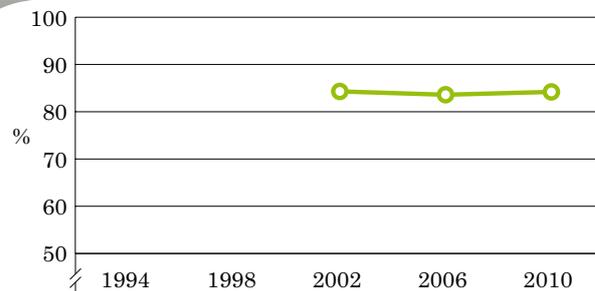
Graphique 1-14.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la perception de leur santé, en 2010 (% bruts, n=2493).



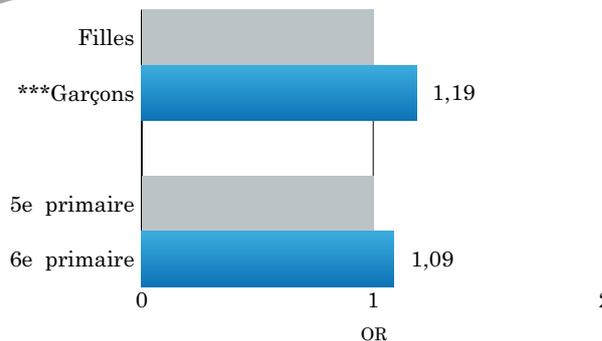
Graphique 1-15.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui s'estiment en bonne/excellente santé, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-16.

Association (OR) entre «se trouver en bonne/excellente santé» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9018).



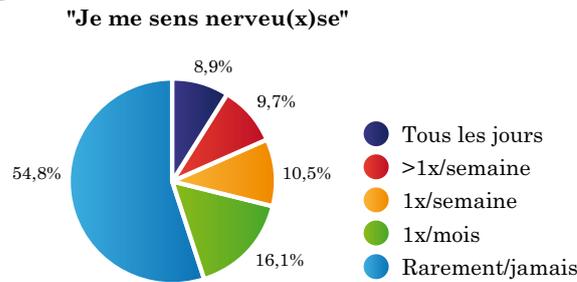
Avec l'âge, il y a de plus en plus d'élèves qui perçoivent leur santé comme passable ou mauvaise et les filles sont plus concernées que les garçons par la perception subjective négative de leur santé. Ainsi, dans la plupart des pays/régions participant à l'enquête, à 11 ans, les filles sont déjà plus nombreuses que les garçons à percevoir leur santé comme moins bonne et cette différence entre les sexes s'accroît en secondaire (Currie C. *et al.*, 2012) et perdure tout au long de la vie (Van der Heyden *et al.*, 2010).

La nervosité

Plus de la moitié des jeunes de 10-13 ans (54,8 %, n=2403) ne souffrent jamais ou rarement de nervosité. Un peu plus d'un quart des élèves (26,6 %, n=2403) ressentent de la nervosité une fois par semaine ou moins et 18,6 % des jeunes (n=2403) se plaignent de nervosité plus d'une fois par semaine voire tous les jours (graphique 1-17). Les élèves qui ressentent de la nervosité plusieurs fois par semaine sont un petit peu moins nombreux en 2010 qu'en 1998 (graphique 1-18). À cette période de leur vie, garçons et filles sont aussi nombreux à se plaindre de nervosité au moins une fois par semaine et il n'y a pas de différence entre les deux années de fin de primaire (graphique 1-19).

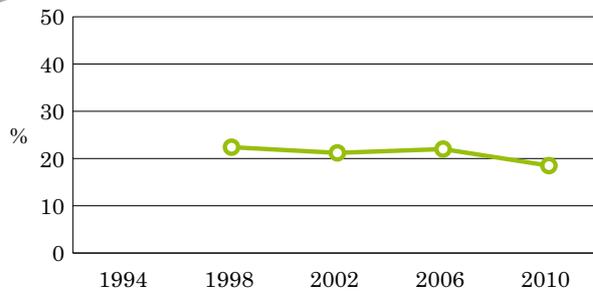
Graphique 1-17.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence de leur nervosité, en 2010 (% bruts, n=2403).



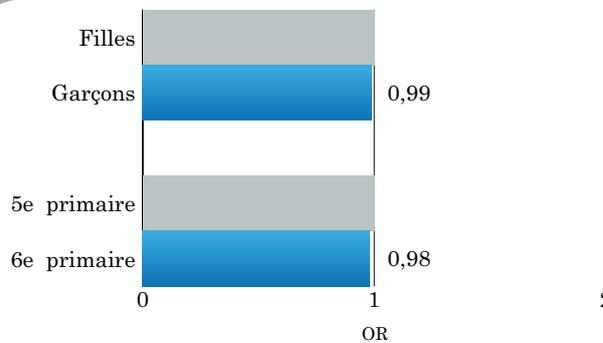
Graphique 1-18.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se plaignent de nervosité plusieurs fois par semaine, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-19.

Association (OR) entre «se plaindre de nervosité plusieurs fois par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1998 à 2010 (n=11226).



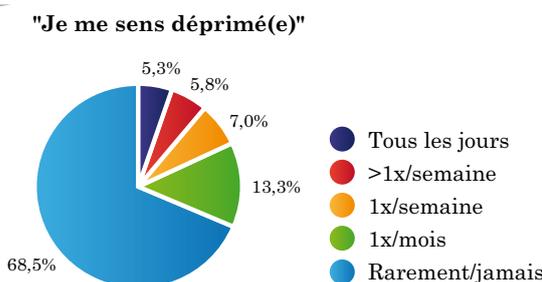
À partir de l'entrée dans le **secondaire**, la nervosité est une plainte qui a tendance à toucher davantage de jeunes avec l'âge et qui est plus fréquente chez les filles que chez les garçons (résultats HBSC en FWB en 2010).

Le sentiment de déprime / l'impression d'être à plat

Le sentiment de déprime est rapporté par un tiers des jeunes, à des degrés divers : certains ressentent de la déprime une fois par mois (13,3 %, n=2432), d'autres une fois par semaine (7,0 %, n=2432) tandis que 11,1 % (n=2432) ont l'impression d'être à plat plus d'une fois par semaine voir tous les jours (graphique 1-20). Ce sentiment de déprime est partagé autant par les garçons que par les filles et il n'y a pas non plus de différence entre la 5e et la 6e années (graphique 1-22).

Graphique 1-20.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence de leur sentiment de déprime/impression d'être à plat, en 2010 (% bruts, n=2432).

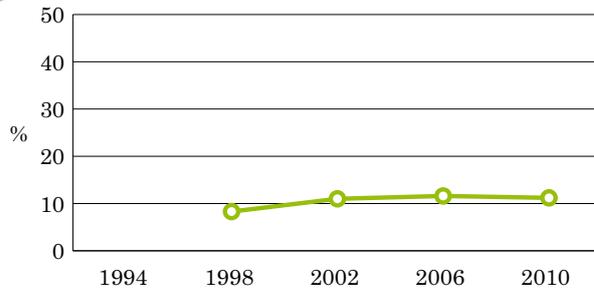


La proportion de jeunes ayant l'impression d'être à plat plus d'une fois par semaine avait augmenté entre 1998 et 2002 mais elle reste stable depuis lors (graphique 1-21).

SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

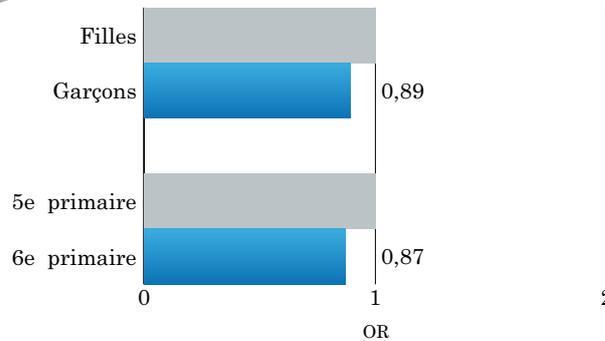
Graphique 1-21.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se sentent déprimés/à plat plusieurs fois par semaine, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-22.

Association (OR) entre «se sentir déprimé/à plat plusieurs fois par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1998 à 2010 (n=11226).



En secondaire, le sentiment de déprime (plus d'une fois par semaine) est rapporté par 17,1 % des jeunes (n=7445), les filles sont plus nombreuses à avoir l'impression d'être à plat que les garçons (résultats HBSC en FWB en 2010).

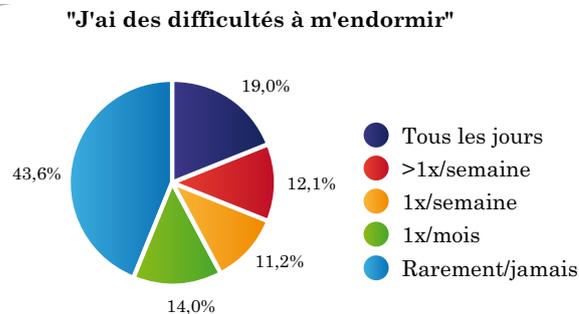
Les difficultés à s'endormir

Un tiers des élèves de la fin de l'enseignement primaire (31,1 %, n=2438) déclare avoir des difficultés à s'endormir plus d'une fois par semaine voire tous les jours (graphique 1-23). Cette problématique a augmenté significativement depuis 1998 ; elle concernait à l'époque 25,3 % des pré-adolescents (n=2397) (graphique 1-24).

Les difficultés à l'endormissement sont davantage rencontrées par les filles que par les garçons et dans une moindre mesure en 6e année par rapport à la 5e primaire (graphique 1-25).

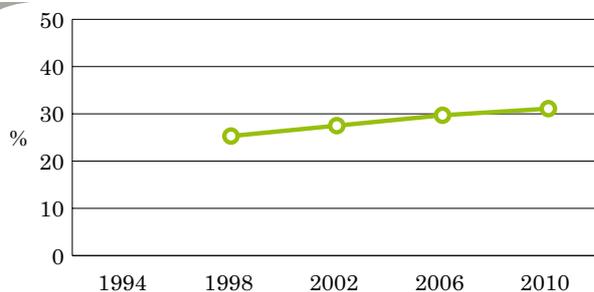
Graphique 1-23.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence de leur difficulté à s'endormir, en 2010 (% bruts, n=2438).



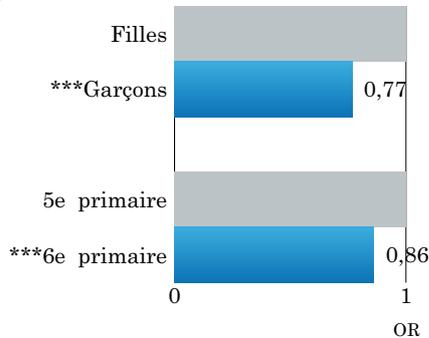
Graphique 1-24.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se plaignent de difficulté à s'endormir plusieurs fois par semaine, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-25.

Association (OR) entre «éprouver des difficultés à s’endormir plusieurs fois par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d’enquête de 1998 à 2010 (n=11315).



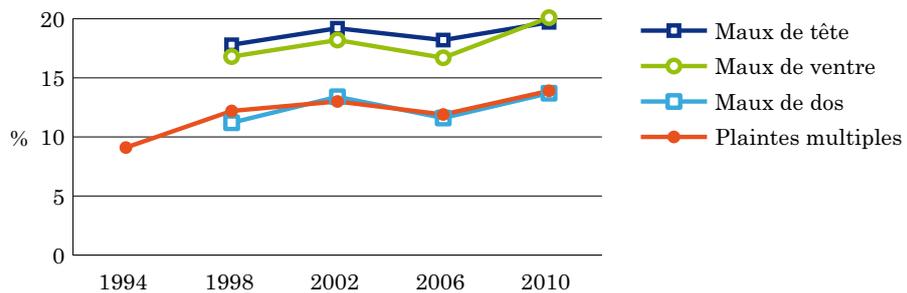
En secondaire, les différences entre les garçons et les filles concernant les difficultés à l’endormissement restent les mêmes qu’en fin de primaire et le nombre de jeunes se plaignant d’avoir du mal à s’endormir n’augmente pas avec l’âge (résultats HBSC en FWB en 2010).

Les maux de tête, de dos, de ventre et les plaintes multiples

En 2010, près d’un cinquième des élèves (19,9 %, n=2478) se plaint de maux de tête plusieurs fois par semaine. Les maux de dos touchent 13,8 % (n=2441) des jeunes plusieurs fois par semaine et 20,1 % des jeunes se plaignent de maux de ventre fréquents. De 1998 à 2010, les proportions d’élèves en primaire qui se plaignent de douleurs soit à la tête, soit au dos, soit au ventre plus d’une fois par semaine n’ont pas varié significativement (graphique 1-26).

Graphique 1-26.

Proportions d’élèves de 5e/6e primaires qui ont des maux de tête/dos/ventre >1x/semaine et qui présentent des plaintes multiples, par année d’enquête (% std).



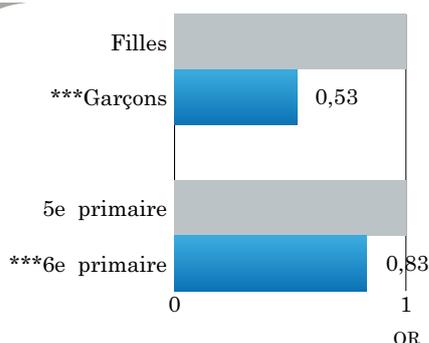
Les «plaintes multiples» correspondent au fait d’avoir eu deux plaintes (ou plus) plus d’une fois par semaine pendant les six derniers mois ; ces plaintes peuvent concerner une douleur physique (avoir mal à la tête, avoir mal au dos ou au ventre) ou un ressenti subjectif (se sentir nerveux, déprimé/à plat, avoir des problèmes pour s’endormir, etc.).

L’évolution dans le temps montre, entre 1994 et 1998, une augmentation de la part des jeunes souffrant de plaintes multiples ; depuis lors, la proportion d’élèves rapportant des plaintes multiples en primaire tourne autour de 13,0 % (graphique 1-26).

En primaire, les jeunes qui ont des «plaintes multiples» sont plutôt des filles et sont plus représentés en 5e année qu’en 6e année (graphique 1-27).

Graphique 1-27.

Association (OR) entre «les plaintes multiples» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d’enquête de 1994 à 2010 (n=15201).



Dans la plupart des pays/régions participant à l’enquête, la prévalence de plaintes multiples augmente chez les filles entre 11 et 15 ans et dans quelques pays/régions, on observe aussi cet accroissement de plaintes chez les garçons (Currie C. et al., 2012).

SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

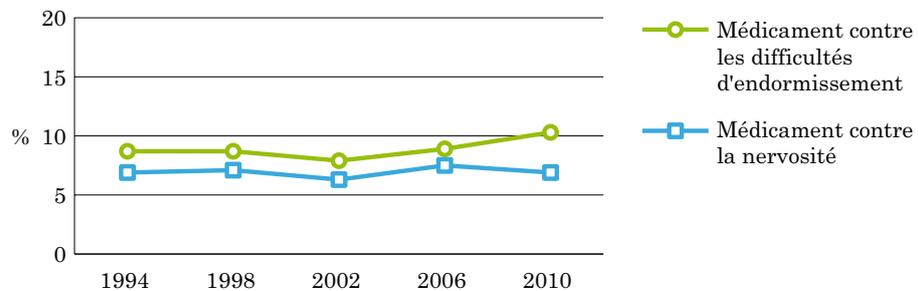
5. LA CONSOMMATION DE MÉDICAMENTS

Les médicaments contre les difficultés à s'endormir

En 2010, parmi les jeunes de 10-13 ans, 10,2 % (n=2426) déclarent avoir pris un «médicament» contre les difficultés d'endormissement au moins une fois depuis un mois. La consommation de ce type de «médicament» n'a pas varié significativement avec le temps (graphique 1-28). La consommation de ce type de médicament est similaire entre garçons et filles. Les élèves de 5e primaire déclarent plus fréquemment qu'ils ont pris «quelque chose» pour les aider à s'endormir (graphique 1-29).

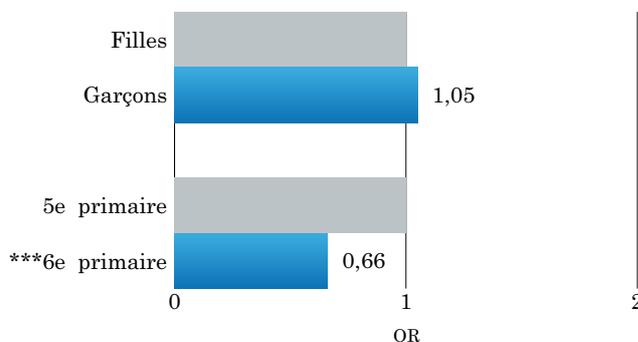
Graphique 1-28.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont pris un médicament contre les difficultés d'endormissement / la nervosité $\geq 1x$ depuis un mois, par année d'enquête (% std).



Graphique 1-29.

Association (OR) entre «avoir pris un médicament contre les difficultés d'endormissement $\geq 1x$ depuis un mois» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15498).



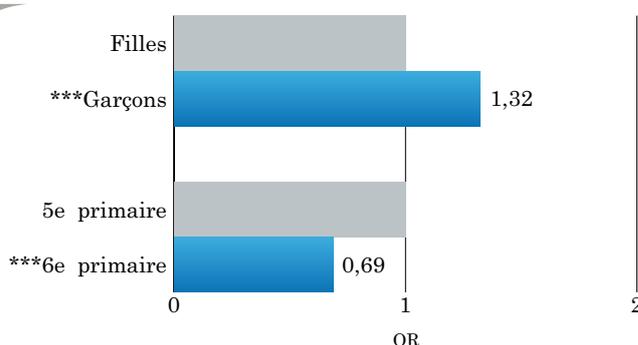
Les médicaments contre la nervosité

Comme pour les «médicaments» qui aident à s'endormir, la prise d'un remède contre la nervosité au moins une fois depuis un mois n'a pas évolué significativement dans le temps et tourne autour des 7,0 % depuis 1998 (graphique 1-28).

La prise de ce type de «médicament» est plus répandue chez les garçons que chez les filles et est moins fréquente en 6e primaire par rapport aux élèves de 5e primaire (graphique 1-30).

Graphique 1-30.

Association (OR) entre «avoir pris un médicament contre la nervosité $\geq 1x$ depuis un mois» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15478).



Dans le questionnaire il n'est pas précisé de quel type de médicament il s'agit (composition, nom) ni si c'est un médicament qui a été prescrit ou pas. En outre, le terme «médicament» pourrait avoir une signification différente entre élèves, notamment pour les plus jeunes.

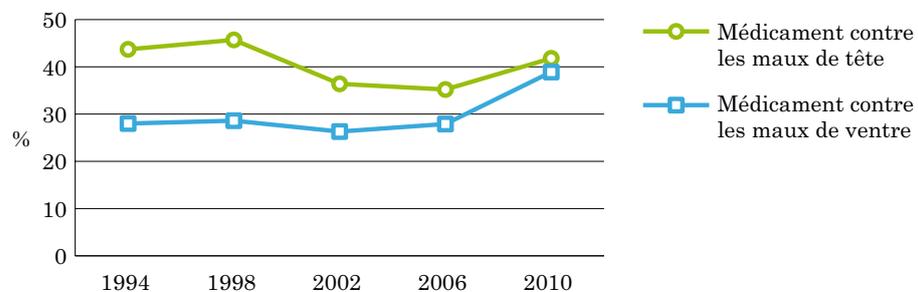
Les médicaments contre les maux de tête et de ventre

En 2010, la prise de «médicaments» contre les maux de tête ou de ventre une fois ou plus ce dernier mois est assez répandue chez les élèves de 10-13 ans :

- prendre un «médicament» pour lutter contre les maux de tête est un comportement qui concerne 41,9 % des élèves en 2010 (n=2439). Cette situation est comparable aux années 1994 et 1998 tandis qu'en 2002 et 2006, ce comportement était moins fréquent parmi les jeunes.
- combattre les maux de ventre avec un «médicament» est un comportement qui est resté stable entre 1994 et 2006 mais pour lequel l'année 2010 se démarque avec une proportion de 39,1 % (n=2.424) de jeunes qui ont pris un médicament au cours du dernier mois.

Graphique 1-31.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont pris un médicament contre les maux de tête / de ventre ≥1x depuis un mois, par année d'enquête (% std).



La prise de plusieurs médicaments au cours du dernier mois

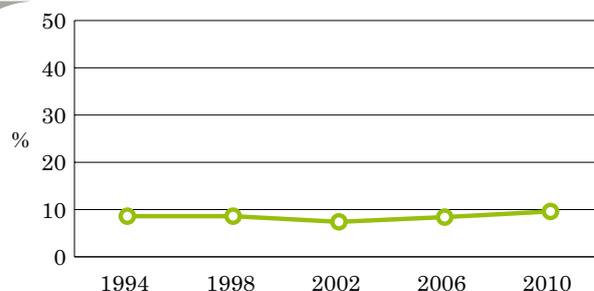
La notion de «grande consommation de médicaments» a été définie comme étant la consommation par un jeune de plusieurs médicaments au cours du dernier mois. Il peut s'agir :

- de la prise d'un «médicament» pour chacune des plaintes suivantes : douleur physique, nervosité et difficultés d'endormissement
- ou de la prise, plusieurs fois d'un même médicament pour une des plaintes, associée à la prise d'un autre médicament au moins une fois au cours du dernier mois.

Entre 1994 et 2010, la part des élèves considérés comme de «grands consommateurs» de médicaments n'a pas évolué significativement. On note que l'année 2002 est celle où la consommation de plusieurs médicaments au cours du dernier mois est la moins importante par rapport aux autres années d'enquête.

Graphique 1-32.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont cumulé la prise de différents médicaments au cours du dernier mois, par année d'enquête (% std).



SANTÉ SUBJECTIVE & BIEN-ÊTRE

6. EN RÉSUMÉ

LES CHIFFRES-CLÉS

80%

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **se sentent heureux**
- **sont satisfaits de leur vie**
- **perçoivent leur santé positivement**

Entre **60%**
et **70%**

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **ont confiance en eux**
- **se sentent capables de s'en sortir en cas de problème**
- **ne se sentent jamais ou rarement déprimés/à plat**

55%

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **ne se plaignent jamais ou rarement de nervosité**
- **trouvent que leur corps est «juste comme il faut»**

30%

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **ont des difficultés pour s'endormir plusieurs fois par semaine**

20%

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **se plaignent de maux de tête plus d'une fois par semaine**
- **se plaignent de maux de ventre plus d'une fois par semaine**

Entre **10%**
et **15%**

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **se plaignent de maux de dos plus d'une fois par semaine**
- **sont en surcharge pondérale**
- **présentent des plaintes multiples au cours des six derniers mois**
- **ont pris «quelque chose» pour s'aider à s'endormir plus d'une fois depuis un mois**

En dessous de **10%**

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui

- **ont pris un «médicament» contre la nervosité plus d'une fois depuis un mois**
- **ont consommé plusieurs «médicaments» au cours du dernier mois**

L'ÉVOLUTION DANS LE TEMPS

SONT STABLES

depuis 1994

- le sentiment de bonheur
- la confiance en soi
- la consommation de «médicaments» pour aider à l'endormissement
- la consommation de «médicaments» contre la nervosité
- la consommation de «médicaments» contre les maux de tête

depuis 2002

- la surcharge pondérale et l'obésité
- la santé subjective positive
- la nervosité
- la déprime
- les maux de tête, de dos, de ventre
- les plaintes multiples
- la grande consommation de médicaments

depuis 2006

- la capacité à s'en sortir

ONT AUGMENTÉ

entre 1994 et 2010

- les difficultés à s'endormir

entre 2006 et 2010

- la satisfaction de la vie
- les médicaments contre les maux de ventre

LES DIFFÉRENCES ENTRE GARÇONS & FILLES

FILLES > GARÇONS

- les difficultés pour s'endormir
- les plaintes multiples

GARÇONS > FILLES

- le sentiment de bonheur
- la satisfaction de la vie
- la confiance en soi
- la capacité à s'en sortir
- la perception positive de sa santé
- la surcharge pondérale
- la prise de «médicaments» contre la nervosité

LES DIFFÉRENCES ENTRE 5^e & 6^e ANNÉES

ELEVES DE 5^E > 6^E ANNEE

- les difficultés à s'endormir
- les plaintes multiples
- la prise de «médicaments» contre la nervosité
- la prise de «médicaments» pour s'endormir

ELEVES DE 6^E > 5^E ANNEE

- la satisfaction de la vie
- la capacité à s'en sortir

ENVIRONNEMENT FAMILIAL

INTRODUCTION

«La famille fait partie des valeurs les plus importantes et ce, pour les jeunes provenant de différentes parties du monde» (Belleau & Le Gall, 2004 ; Pronovost & Royer, 2004 ; Galland, 2004 ; Boudon, 2002 cités par Doumont, Geerts & Libion, 2007).

«Pour les jeunes, la famille c'est

- un lieu d'insertion sociale car elle joue un rôle important dans l'ensemble de leur monde relationnel tant dans la relation avec les parents que dans l'ouverture de la famille aux amis
- un lieu de grande solidarité, un refuge où ils trouveront toujours quelqu'un pour les écouter, les soutenir et les reconforter
- un ensemble, un lieu de référence, un environnement qui les a amenés à devenir ce qu'ils sont».

(Royer, 2006 cité par Doumont, Geerts & Libion, 2007)

Dans cette deuxième partie, c'est l'environnement familial des jeunes de 10-13 ans qui est décrit (point 1) et la manière dont cet environnement s'associe avec certaines dimensions du bien-être des enfants (point 2).

Différentes caractéristiques de cet environnement sont abordées, elles concernent des aspects matériels – indiqués par exemple par le niveau d'aisance matérielle de la famille ou l'activité professionnelle du père et des aspects relationnels – indiqués par exemple par les facilités à communiquer avec les membres de sa famille.

1. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

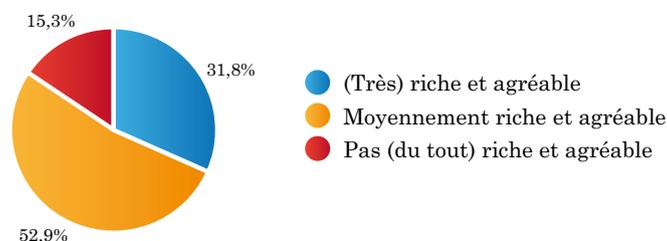
Le quartier d'habitation

Un peu plus d'un tiers des jeunes en primaire (31,8 %, n=2436) trouvent que le quartier dans lequel ils vivent est (très) riche et agréable. La moitié des élèves estiment que leur quartier est moyennement riche et agréable tandis que 15,3 % n'apprécient pas tellement leur quartier (graphique 2-01).

Graphique 2-01.

Répartition des jeunes de 5e/6e primaires selon leur avis sur le quartier dans lequel ils vivent (% bruts, n=2436).

Le quartier dans lequel je vis est...



«(...) les quartiers où vivent des familles aisées sont marqués par une meilleure cohésion sociale, un environnement plus sécuritaire, un taux de chômage moins élevé et une plus grande aisance» (Kohen et al., 2008 cités par Bouchart, 2001). «Les caractéristiques du quartier ont une influence sur les enfants dès l'âge préscolaire. Les enfants des quartiers aisés réussissent mieux à l'école que ceux des quartiers défavorisés et affichent moins de problèmes cognitifs et comportementaux» (Bouchart, 2001).

L'aisance matérielle

La grande majorité des élèves (94,8 %, n=2461) vivent dans des familles où on possède au moins une voiture (résultats non présentés). Parmi les élèves de fin de primaire, 84,2 % (n=2456) sont partis en vacances l'année précédant l'enquête (résultats non présentés) et presque tous les élèves (97,6 %, n=2461) disent qu'il y a au moins un ordinateur dans leur

maison. Une échelle d'aisance matérielle de la famille est construite sur base de ces trois critères. Elle prend en compte d'une part, le nombre de possessions matérielles (voiture et ordinateur) et le nombre de vacances prises par la famille et d'autre part, le cumul de ces trois indicateurs. Le score^[1] qui est construit va indiquer si la famille vit avec un niveau élevé d'aisance matérielle (25,0 %, n=2420), un niveau d'aisance matérielle moyen (41,0 %, n=2456) ou faible (33,9 %, n=2420) (graphique 2-02).

Étant donné que la majorité des enfants vivent dans des familles possédant des biens matériels, on ne peut pas parler d'indicateur de «pauvreté» absolue^[2]. En effet, ce score d'aisance matérielle va permettre davantage d'indiquer les situations des élèves vivant dans des familles où le mode de vie et les revenus se situent en-deçà du niveau des autres élèves, ce qui ne leur permet pas d'avoir le même train de vie et par exemple de participer à certaines activités sociales, culturelles ; on parlera dans ce cas plutôt de pauvreté relative^[3].

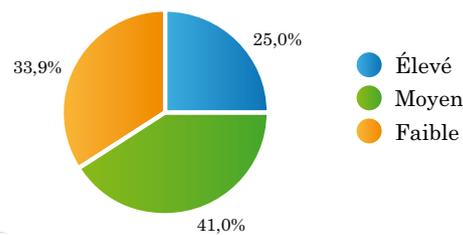
parler d'indicateur de «pauvreté» absolue^[2]. En effet, ce score d'aisance matérielle va permettre davantage d'indiquer les situations des élèves vivant dans des familles où le mode de vie et les revenus se situent en-deçà du niveau des autres élèves, ce qui ne leur permet pas d'avoir le même train de vie et par exemple de participer à certaines activités sociales, culturelles ; on parlera dans ce cas plutôt de pauvreté relative^[3].

«Le stress lié à la situation financière a des répercussions négatives sur le comportement parental des mères, comme sur celui des pères» (Devault et al., 2003 cités par Pacaut et al., 2011), de sorte que les relations entre parents et enfants sont affectées par ces préoccupations financières et le soutien de ses parents dont pourrait bénéficier l'adolescent est moindre (Whitbeck et al., 1991 cités par Hamel et al., 2001).

Graphique 2-02.

Répartition des jeunes de 5e/6e primaires selon le score d'aisance matérielle de leur famille (% bruts, n=2420).

Niveau d'aisance matérielle familiale

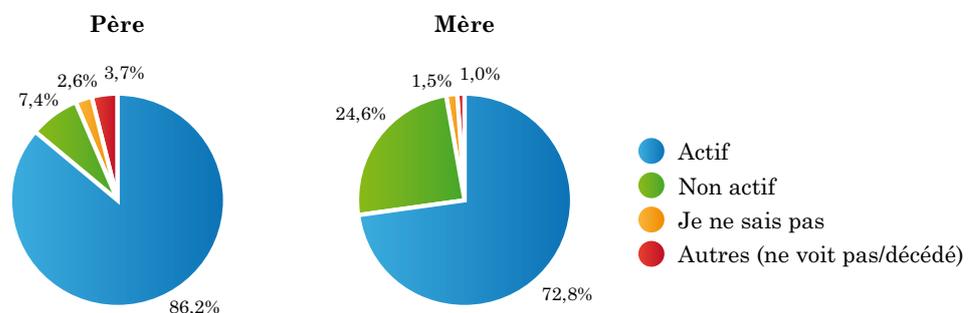


Le statut d'activité des parents

Parmi l'ensemble des enfants de fin de primaire, 86,2 % (n=2462) disent que leur père a un travail. Du côté des mamans, 72,8 % (n=2405) des élèves rapportent que leur mère est active professionnellement. Ainsi, si 7,4 % des pères sont sans activité professionnelle, c'est le cas d'un quart des mères des élèves de 10-13 ans (graphique 2-03). Concernant le statut d'activité, il est important de souligner qu'il n'est pas précisé la qualification du parent, ni le volume horaire ni le montant des revenus générés par l'activité professionnelle.

Graphique 2-03.

Répartition des jeunes de 5e/6e primaires selon le statut d'activité de leurs parents (% bruts, père n=2462, mère n=2405).



«Les pères capables de pourvoir économiquement aux besoins de leurs enfants auront tendance à maintenir leur investissement dans leur union et à participer activement aux soins des enfants. Ceux qui n'ont pas d'emploi ou qui occupent un emploi moins gratifiant sur le plan économique sont plus susceptibles de limiter leur engagement auprès de leur famille» (Pacaut et al., 2011).

1 Chaque catégorie du score d'aisance matérielle reprend 33,3 % de la distribution (Godin et al., 2008).

2 La pauvreté absolue désigne la situation d'une personne qui ne dispose pas des biens de première nécessité (Commission Européenne, 2004).

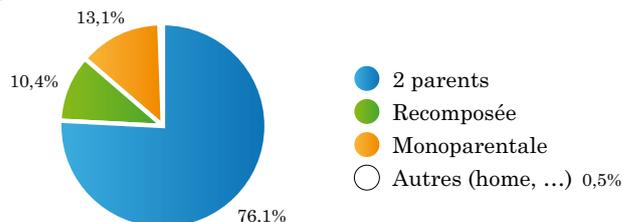
3 La pauvreté relative désigne le fait d'être empêché en raison de ressources insuffisantes d'avoir un niveau de vie considéré comme acceptable pour la «société» dans laquelle on vit (Commission Européenne, 2004).

ENVIRONNEMENT FAMILIAL

La configuration familiale

Graphique 2-04.

Répartition des jeunes de 5e/6e primaires selon la configuration de leur famille (% bruts, n=2343).



Trois-quarts des élèves de cinquième/sixième primaires (n=2343) vivent avec leurs deux parents. Pour un enfant sur dix, sa famille est recomposée tandis que 13,1 % des jeunes vivent avec un seul parent (graphique 2-04).

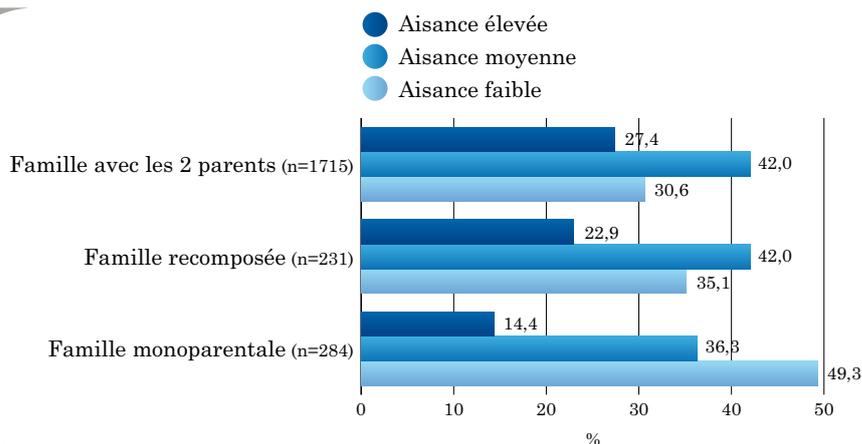
En 2004, les familles monoparentales représentent 20,48 % de toutes les familles ayant des enfants en Belgique. Des variations existent entre les régions : en région de Bruxelles-Capitale, 30,86 % des ménages sont des familles monoparentales tandis qu'en région flamande, ils sont 15,74 % et en région wallonne, ce sont 25,52 % de tous les ménages avec enfants qui sont des familles monoparentales^[4] (Sevenants, 2009). Comme n'importe quelle famille qu'on tenterait de catégoriser, la «famille monoparentale» n'existe pas mais certaines caractéristiques peuvent être soulignées :

- le fait de vivre avec un enfant isolé concerne davantage les femmes
- les parents isolés sont les plus nombreux entre 35 et 49 ans
- il s'agit souvent de familles restreintes avec 1 seul enfant (Sevenants, 2009).

Dans certaines configurations familiales, en particulier lorsqu'un parent vit seul avec son/ses enfants, la situation socio-économique peut s'avérer plus défavorable. Ainsi, sur base du score d'aisance matérielle, on observe que le niveau d'aisance matérielle élevé est moins fréquent dans les familles monoparentales (14,4 %, n=2240) que dans les autres configurations familiales (22,9 % dans les familles recomposées et 27,4 % dans les familles où les deux parents biologiques sont présents, n=2240) (graphique 2-05).

Graphique 2-05.

Répartition du score d'aisance matérielle selon la configuration familiale (% bruts).



«Les familles monoparentales n'encourent pas toutes le risque de précarité» (Segalen, 2006) (...) «mais sur le marché de l'emploi, les parents isolés tiennent une place moins favorable que celle des parents vivant en couple : le taux de chômage est élevé et le taux d'activité est peu élevé» (Sevenants, 2009).

À côté des risques de précarité, on associe souvent la famille monoparentale à «une catégorie censée produire de la délinquance» (Segalen, 2006). Pour Mc Munn *et al.* (2001), c'est davantage la pauvreté s'ajoutant au fait d'être célibataire tout comme le faible niveau d'éducation associé à la pauvreté et au fait d'être célibataire qui augmente le risque de se voir développer des problèmes comportementaux et émotionnels chez mère et enfants.

La communication avec sa famille

«*Quand quelque chose te tracasse, est-ce facile pour toi d'en parler aux personnes suivantes ?*». Dans la liste des membres de leur famille, il est demandé aux jeunes d'indiquer le degré de facilité/difficulté qu'ils ressentent à pouvoir communiquer avec telle ou telle personne s'ils en ressentent le besoin.

Parmi les garçons, 60,9 % estiment avoir des facilités à parler à leur père si quelque chose les tracasse, cette situation est moins fréquente parmi les filles qui sont 48,4 % à trouver qu'elles ont des facilités à parler avec leur père. En comparaison à la communication avec le père, la communication avec la maman est «facile» voire «très facile» pour un plus grand nombre de pré-adolescents et relativement similaire entre garçons (77,3 %, n=1152) et filles (74,6 %, n=1244).

Pour ce qui est des beaux-parents, dans le cas où la famille est recomposée, que ce soit belle-mère ou beau-père, la part des garçons qui peuvent parler facilement avec leur beau-père ou leur belle-mère est proportionnellement deux fois plus grande que celle des filles.

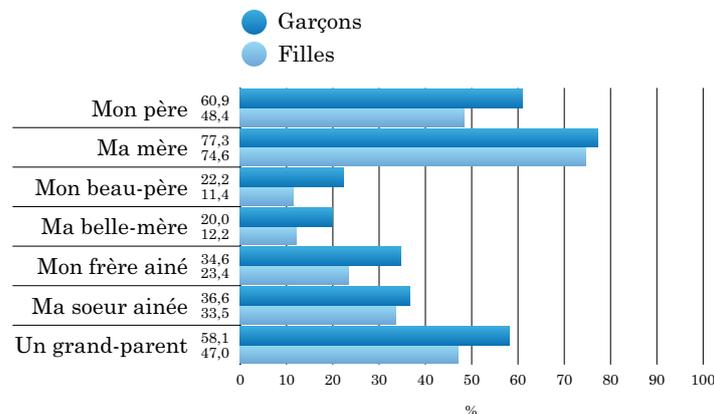
Dans la fratrie, les garçons sont proportionnellement aussi nombreux à trouver la communication aisée avec leur frère (34,6 %, n=1102) qu'avec leur sœur aînée (36,6 %, n=1177). Chez les filles, le sentiment de facilité à communiquer avec leur «aîné» est différent si c'est un frère (un quart d'entre elles seulement trouve qu'il est facile de parler avec son frère aîné) ou si c'est une sœur (elles sont alors 33,5 % à estimer la communication comme facile).

Concernant les grands-parents, un peu plus de la moitié des garçons trouvent aisé de parler à un des grands-parents s'ils ont un problème, les filles sont un peu moins nombreuses que les garçons à le penser (47,0 %, n=1241).

Graphique 2-06.

Répartition des jeunes de 5e/6e primaires selon leurs facilités à communiquer avec différentes personnes de leur famille, par sexe (% bruts).

"Il est (très) facile pour moi de parler à..."



La Fédération Wallonie-Bruxelles fait partie des pays/régions participant à l'enquête de 2010 où les proportions de jeunes qui trouvent qu'il est facile/très facile de parler avec ses parents sont les plus basses. Les différences entre garçons et filles concernant les facilités de parler avec ses parents – peu de différence entre les sexes vis-à-vis de la mère et une différence pour le père en défaveur des filles – sont observées dans de nombreux pays participant à l'enquête. On remarque également que les jeunes sont moins nombreux avec l'âge à trouver que la communication avec leurs parents est aisée (Currie *et al.*, 2012).

ENVIRONNEMENT FAMILIAL

2. LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES ASSOCIÉES AU BIEN-ÊTRE DES JEUNES

«En dépit des transformations qui multiplient les configurations familiales et des problèmes qui peuvent marquer les familles (pauvreté, ruptures, ...), la famille demeure fortement valorisée en tant que lieu d'expression de l'affectivité, espace identitaire, univers de socialisation et rempart contre la solitude, la froideur et la violence du monde extérieur» (Corbeil & Descarris, 2003 cités par Doumont *et al.*, 2007).

Dans cette partie, l'accent est mis particulièrement sur la relation entre les caractéristiques familiales et certaines dimensions du bien-être des jeunes. Cette approche a pour but de mieux saisir ce qui se joue dans l'interaction du jeune avec son environnement familial et de répondre à la question suivante : les jeunes (en fin de primaire) dont les caractéristiques familiales, matérielles ou relationnelles, sont considérées comme «défavorables» (père sans travail, parents séparés, difficultés à parler avec ses parents, ...) diffèrent-ils des autres jeunes en ce qui concerne leur bonheur, leur confiance en eux, leur santé, etc. ?

Le sentiment de bonheur et la satisfaction à l'égard de sa vie

Le fait de se sentir «heureux/très heureux» varie significativement avec les caractéristiques de la famille qu'elles soient d'ordre matériel ou relationnel. Ainsi, les élèves de 10-13 ans qui s'estiment heureux/très heureux sont plus représentés :

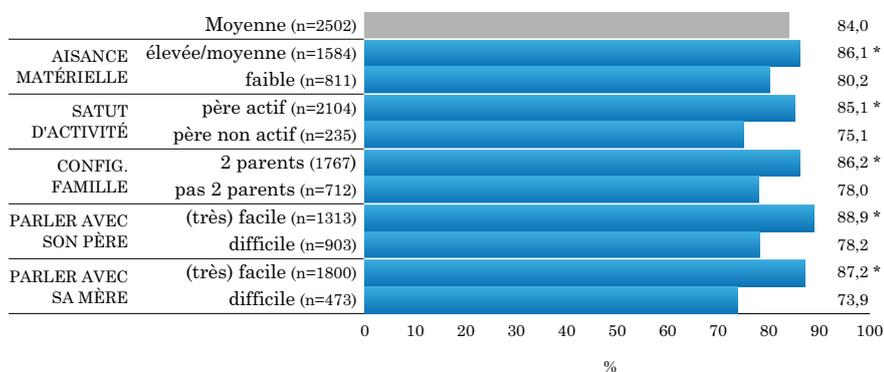
- dans les familles où le niveau d'aisance matérielle est relativement élevé (graphique 2-07)
- dans les familles où le père a un emploi
- dans les familles où les deux parents vivent sous le même toit
- parmi les jeunes qui peuvent parler aisément avec leurs parents en cas de problème.

La satisfaction des jeunes à propos de leur vie est moins sensible aux indicateurs d'aisance tandis que, comme pour le sentiment de bonheur, «ma vie se passe souvent/presque toujours bien» est rapporté significativement par un plus grand nombre de jeunes issus de familles où les deux parents vivent ensemble et dans les familles où la communication est aisée (graphique 2-08).

Graphique 2-07.

Association entre «se sentir heureux/très heureux» et diverses caractéristiques familiales (% std).

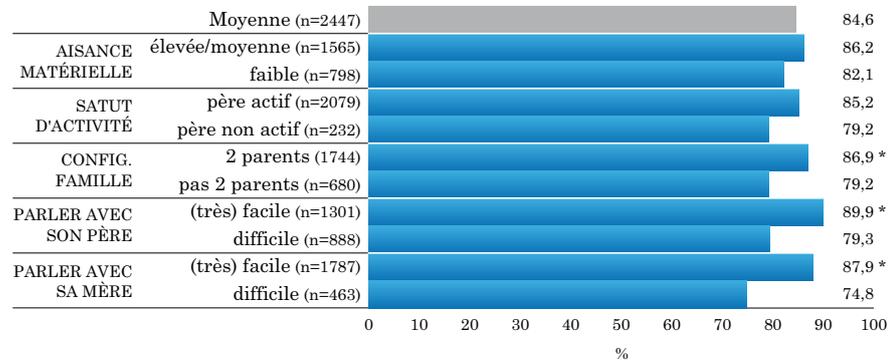
Sentiment de bonheur



Graphique 2-08.

Association entre «ma vie se passe souvent/ presque toujours bien» et diverses caractéristiques familiales (% std).

Satisfaction à l'égard de la vie



La qualité des relations familiales semble constituer l'élément le plus important dans la satisfaction de la vie, avant les pairs, l'école ou la communauté (Dew & Huebner, 1994 ; Huebner, 1994 cités par Antaramian *et al.*, 2008).

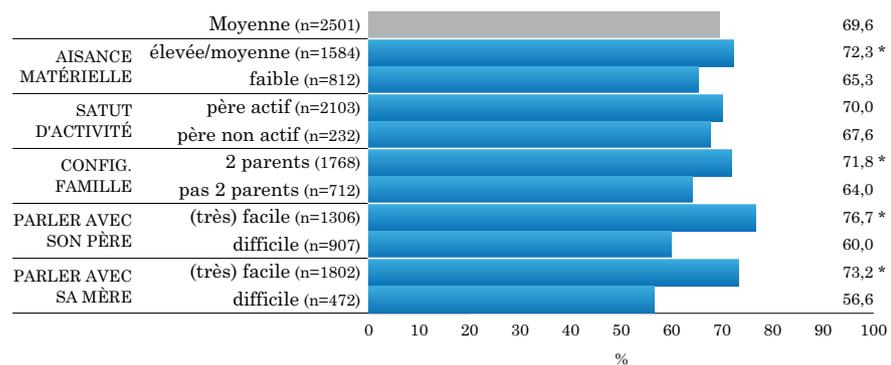
La confiance en soi et le sentiment d'être capable de s'en sortir

Pour la confiance en soi comme pour la capacité s'en sortir, on observe que dans les familles où l'aisance matérielle est élevée, la proportion de jeunes confiants en eux et capables de s'en sortir est significativement supérieure à celle des familles moins favorisées (graphique 2-09 et 2-10). Avoir confiance en soi et se sentir capable de s'en sortir sont également fortement associés, l'un et l'autre, à une bonne communication avec les parents : les jeunes qui ont confiance en eux et ceux qui se sentent capables de s'en sortir sont significativement plus nombreux dans les familles où la communication avec les parents est aisée quand il y a un problème. Parmi les jeunes qui vivent avec leurs deux parents, la proportion de jeunes confiants en eux est également significativement plus élevée (graphique 2-09).

Graphique 2-09.

Association entre «avoir souvent/ toujours confiance en soi» et diverses caractéristiques familiales (% std).

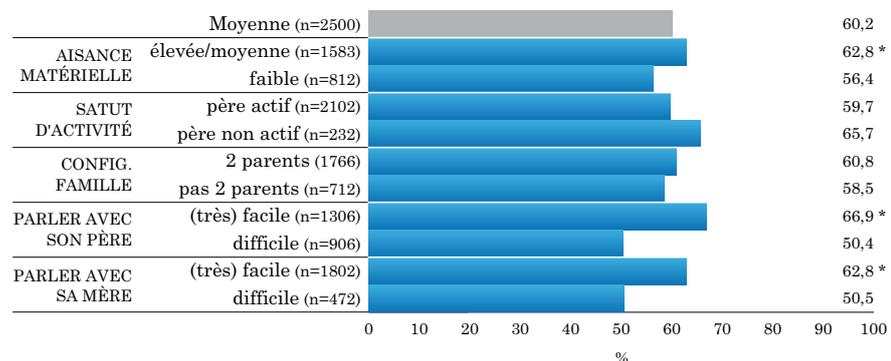
Confiance en soi



Graphique 2-10.

Association entre «se sentir souvent/ toujours capable de s'en sortir en cas de problème» et diverses caractéristiques familiales (% std).

Capacités à surmonter les problèmes



ENVIRONNEMENT FAMILIAL

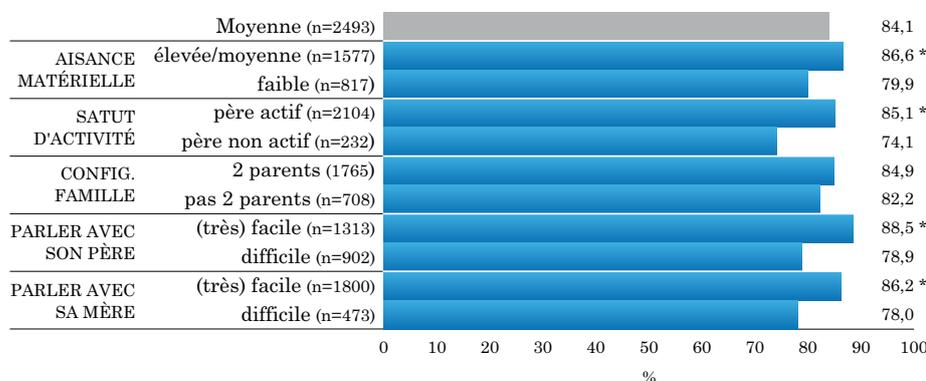
La santé perçue

«**Ma santé est bonne/excellente**» est déclaré par moins d'élèves dans les familles défavorisées socio-économiquement (aisance matérielle faible, père sans emploi) et dans les familles où la communication est peu aisée entre parents et enfants. Les caractéristiques familiales jouent, chez les enfants de 10-13 ans, presque toutes un rôle dans leur perception positive de la santé (graphique 2-11).

Graphique 2-11.

Association entre «percevoir sa santé bonne/excellente» et diverses caractéristiques familiales (% std).

Santé subjective



Le soutien des parents est essentiel pour la perception de la santé, le bien-être et l'estime de soi durant l'enfance et l'adolescence (Pedersen *et al.*, 2004 ; Konu *et al.*, 2002 ; Meeus, 1994 cités par Brolin Laftman & Ostberg, 2006).

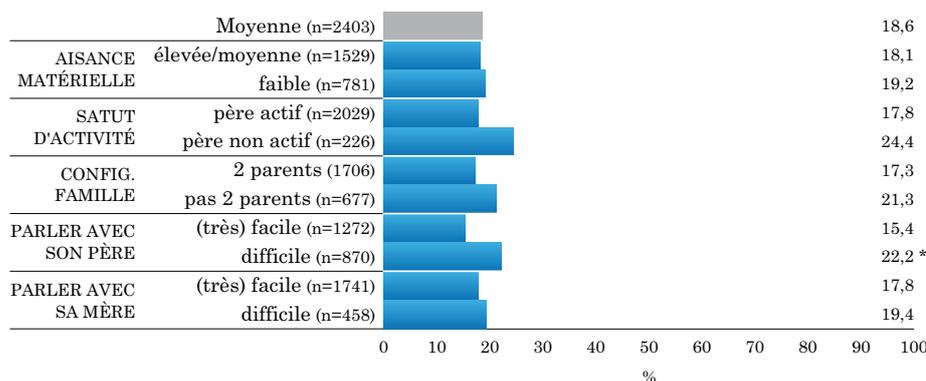
La nervosité

La plupart des caractéristiques familiales étudiées ne sont pas associées significativement avec la nervosité des pré-adolescents, excepté le fait de pouvoir parler avec son père en cas de problème. Ainsi, les élèves qui se sentent nerveux fréquemment sont significativement plus nombreux parmi les jeunes ressentant des difficultés à communiquer avec leur père (graphique 2-12).

Graphique 2-12.

Association entre «ressentir de la nervosité plus d'une fois par semaine» et diverses caractéristiques familiales (% std).

Nervosité



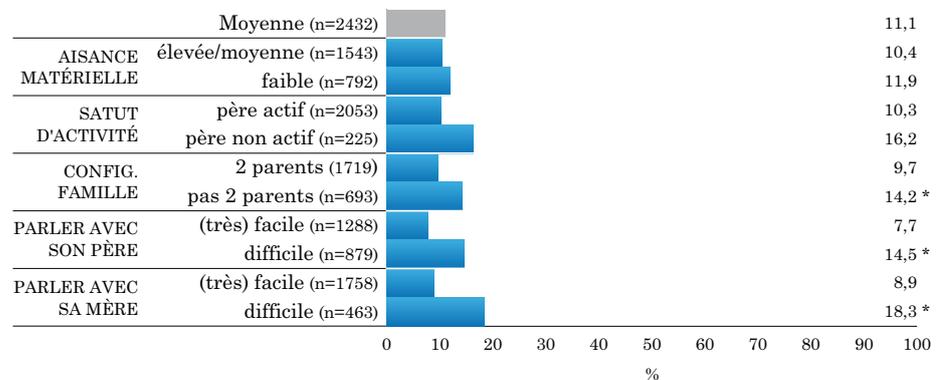
La déprime / l'impression d'être à plat

La déprime/l'impression d'être à plat plus d'une fois par semaine est moins fréquemment rencontrée parmi les élèves qui vivent avec leurs deux parents en comparaison aux élèves dont les parents ne sont plus ensemble. C'est également la communication avec les parents qui différencie fortement les jeunes à propos de leur sentiment de déprime : ceux qui ont des facilités pour communiquer avec leur mère, avec leur père sont proportionnellement moins nombreux que les autres à se plaindre de déprime plus d'une fois par semaine (graphique 2-13).

Graphique 2-13.

Association entre «se sentir déprimé/ être à plat plus d'une fois par semaine» et diverses caractéristiques familiales (% std).

Se sentir déprimé / à plat



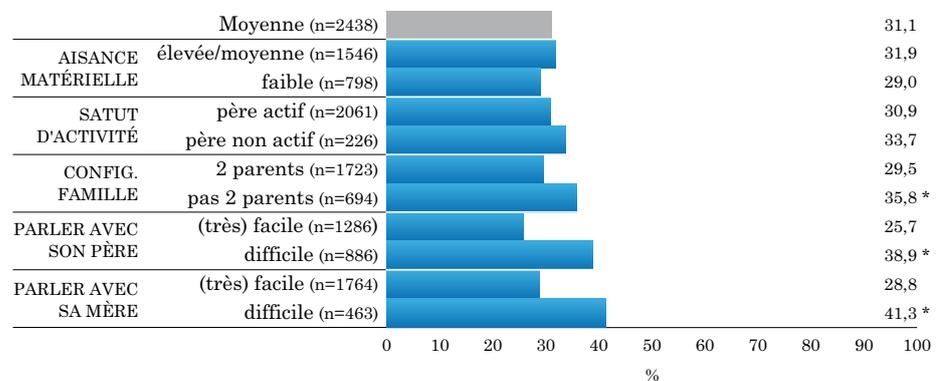
Les difficultés à s'endormir

Tout comme dans le cas de la déprime, les difficultés à l'endormissement des élèves de 10-13 ans sont associées négativement au fait de ne pas vivre avec leurs deux parents et au fait d'avoir des difficultés pour leur parler si quelque chose les tracasse. Les indicateurs d'aisance matérielle ne sont par contre pas associés avec les difficultés pour s'endormir (graphique 2-14).

Graphique 2-14.

Association entre «avoir des difficultés pour s'endormir plus d'une fois par semaine» et diverses caractéristiques familiales (% std).

Difficultés pour s'endormir



ENVIRONNEMENT FAMILIAL

3. EN RÉSUMÉ

LES CHIFFRES-CLÉS

Entre **80%**
et **90%**

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans dont

- la famille possède au moins une voiture
- la famille possède au moins un ordinateur
- la famille est partie en vacances au moins une fois l'année dernière
- le père a une activité professionnelle

60%

c'est la proportion de **garçons** de 10-13 ans qui ont des facilités pour parler avec leur père si quelque chose les tracasse

75%

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans

- qui vivent avec leurs deux parents
- qui ont des facilités pour parler avec leur mère si quelque chose les tracasse
- dont la mère a une activité professionnelle

Entre **45%**
et **50%**

c'est la proportion de **filles** de 10-13 ans qui ont des facilités pour parler avec leur père si quelque chose les tracasse

Entre **65%**
et **70%**

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui **vivent dans des familles où le niveau d'aisance matérielle est moyen ou élevé**

30%

c'est la proportion de jeunes de 10-13 ans qui **trouvent que leur quartier d'habitation est (très) riche et agréable**

LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES

LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES SONT TRÈS ASSOCIÉES AU BIEN-ÊTRE DES PRÉ-ADOLESCENTS

Pouvoir parler facilement avec ses parents quand il y a un problème est associé positivement à toutes les dimensions du bien-être analysées (fréquence plus élevée de bien-être et fréquence moins élevée de plaintes).

Le fait de vivre avec ses deux parents touche également la plupart des dimensions de bien-être chez les jeunes en fin de primaire, à la fois de manière globale – perception positive de la vie (bonheur, satisfaction) et de soi (confiance en soi) – et à la fois de manière plus spécifique – moins de plaintes au quotidien (impression d'être à plat, difficultés à l'endormissement).

Le fait que la famille soit plus favorisée – aisance matérielle, travail du père – est associé avec un haut sentiment de bonheur et une perception positive de sa santé. L'aisance familiale (spécifiquement), vue à travers le train de vie que peut mener la famille – biens matériels, vacances en famille –, joue également sur les aspects de confiance en soi et en ses capacités à surmonter ses problèmes.

Vivre avec ses deux parents va de pair avec une plus grande satisfaction des jeunes à l'égard de leur famille (Haranin *et al.*, 2007 ; Martin *et al.*, 2004 cités par Antaramian *et al.*, 2008) mais quelle que soit la configuration de la famille, des difficultés relationnelles peuvent exister entre parents et enfants. À ce sujet, Brolin Laftman & Ostberg (2006) ont montré que ce qui était important pour le bien-être des jeunes était, non pas la «structure» de la relation ((in) disponibilité du parent dans les cas de recomposition familiale ou horaire conséquent de travail) mais le «contenu» de cette relation (percevoir l'adulte comme une ressource et/ou bien s'entendre avec lui), c'est-à-dire les liens familiaux existants. Concernant les liens entre parents et enfants, les adolescents les plus satisfaits à l'égard des relations avec leurs parents sont ceux qui disent se sentir aimés, avoir des conditions de vie qu'ils jugent favorable à leur épanouissement personnel, obtenir le soutien de leurs parents dans les études et vivre des relations de qualité avec ceux-ci (Royer, 2006 cité par Doumont *et al.*, 2007).

Ainsi, pouvoir se tourner vers un parent, parler de ce qui le tracasse et savoir qu'il sera soutenu dans les difficultés qu'il rencontre est essentiel pour le jeune. Cela ne signifie pas pour autant qu'il voudra tout raconter à ses parents, c'est ainsi que pour Galland O. : «*le maintien, dans les relations entre générations d'un certain quant-à-soi est le garant de l'entente familiale*» (Galland, 2004 cité par Royer, 2006), le quant-à-soi signifiant le fait d'avoir son jardin privé (pensée intime, sentiments).

«Le parent constate, étonné que la porte de la chambre est à présent fermée. Un morceau de papier s'y trouve punaisé, demandant que dorénavant on frappe avant d'entrer. Un étranger se serait donc installé dans la maison ? En fait, un adolescent est né et le cercle de la famille ne s'est pas agrandi : il signe en même temps l'acte de décès de l'enfant auquel le parent croyait avoir toujours affaire» (Quentel, 2011).

UNE JOURNÉE

INTRODUCTION

Chaque famille a ses propres habitudes de vie et c'est dans ce premier environnement éducatif que l'enfant apprend la plupart de ses comportements et adopte certains modes de vie : habitudes alimentaires, habillement, hygiène et soins du corps, temps accordé à la télévision et aux loisirs, place réservée aux amis et à la convivialité, habitudes de sommeil, gestion du travail scolaire, etc. Aussi, à mesure qu'il grandit, l'enfant va gérer davantage par lui-même certaines habitudes qu'il a apprises. Sa prise d'autonomie passe également par la découverte de ce qui se passe « hors de chez lui » : les habitudes de vie des autres élèves, l'expérimentation du mode de vie scolaire, les discussions avec ses amis, la rencontre de leurs familles, le partage de moments de loisirs avec ses pairs (mouvements de jeunesse, sport, etc). Ainsi, l'enfant est confronté par différents biais à d'autres modèles que le sien, ce qui parfois l'amène aussi à questionner certaines habitudes établies dans sa propre famille.

Dans la troisième partie, les habitudes de vie, comportements et expériences (scolaires, amicales) des élèves de 5e et 6e années sont présentés sous la forme d'une journée « typique » d'école. La journée commence en famille avec les activités matinales qui précèdent le départ à l'école. Elle se poursuit à l'école où les pré-adolescents vivent une série d'événements quotidiens en classe, passent du temps avec les autres élèves, adoptent certains comportements à la récréation, etc. Elle se termine avec l'après quatre heures, où prend place le travail scolaire mais aussi les loisirs (ordinateur, télévision, sport, jeux) au domicile familial ou en compagnie d'amis.

Pour chacune des « expériences quotidiennes » abordées ici, la situation en 2010 sera décrite et mise en perspective avec les autres années d'enquête (évolution dans le temps). Les différences qu'il peut exister entre garçons et filles et entre 5e et 6e années seront précisées. Pour la plupart des habitudes/expériences des pré-adolescents dont il sera question, les dimensions de bien-être/mal-être (nervosité, sentiment de bonheur, évaluation de sa santé, ...) et les caractéristiques familiales (aisance matérielle, facilités/difficultés à parler avec ses parents) qui y sont associées seront mises en évidence.

Bonne journée !

1. LE MATIN

La fatigue matinale

Presque un tiers des jeunes de 10-13 ans (28,2 %, n=2478) se sentent fatigués quand ils se lèvent le matin les jours d'école et ce, au moins quatre fois par semaine (graphique 3-01). Cette proportion a augmenté de manière significative depuis 1994, ils étaient alors 22,8 % (n=4167) à se plaindre de fatigue le matin à une telle fréquence (au moins 4x par semaine les

jours d'école) (graphique 3-02). Les élèves de 5e année primaire semblent se plaindre un peu plus de fatigue le matin par rapport à ceux de 6e année. Les garçons sont un peu plus nombreux que les filles à être fatigués quand ils se lèvent mais la différence entre les deux est minime (graphique 3-03).

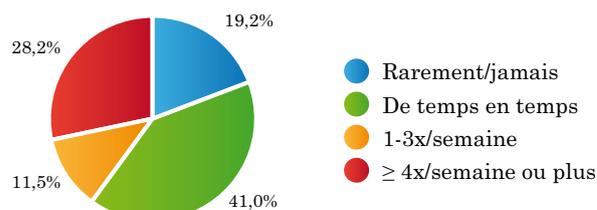
La fatigue matinale est associée avec toutes les dimensions subjectives du bien-être. On rencontre proportionnellement un bien plus grand nombre de jeunes fatigués le matin

parmi ceux qui sont nerveux fréquemment, parmi ceux qui sont « déprimés » fréquemment et parmi les jeunes qui se sentent moins confiants en eux. La fatigue matinale est également plus présente dans le groupe des jeunes qui évaluent leur santé et leur sentiment de bonheur moins positivement que les autres (graphique 3-04). Concernant les caractéristiques familiales, on observe que parmi les jeunes qui ont des difficultés à parler avec leurs parents, les pré-adolescents sont significativement plus nombreux à se plaindre de fatigue matinale les jours d'école au moins 4 fois par semaine (graphique 3-05) tandis que les autres caractéristiques familiales ne sont pas associées à cette plainte.

Graphique 3-01.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence de leur fatigue matinale les jours d'école, en 2010 (% bruts, n=2478).

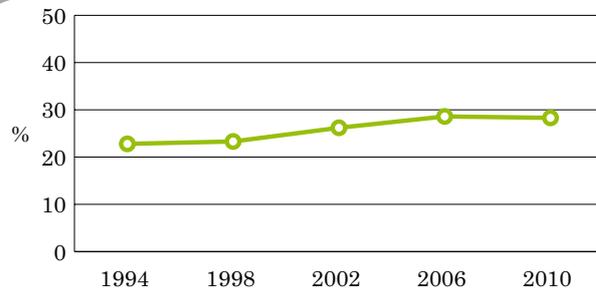
"Je me sens fatigué(e) le matin"



La fatigue matinale est associée avec toutes les dimensions subjectives du bien-être. On rencontre proportionnellement un bien plus grand nombre de jeunes fatigués le matin

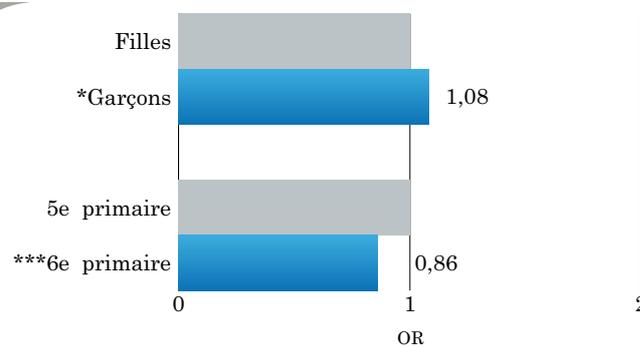
Graphique 3-02.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se plaignent de fatigue matinale les jours d'école (au moins 4 fois par semaine), par année d'enquête (% std).



Graphique 3-03.

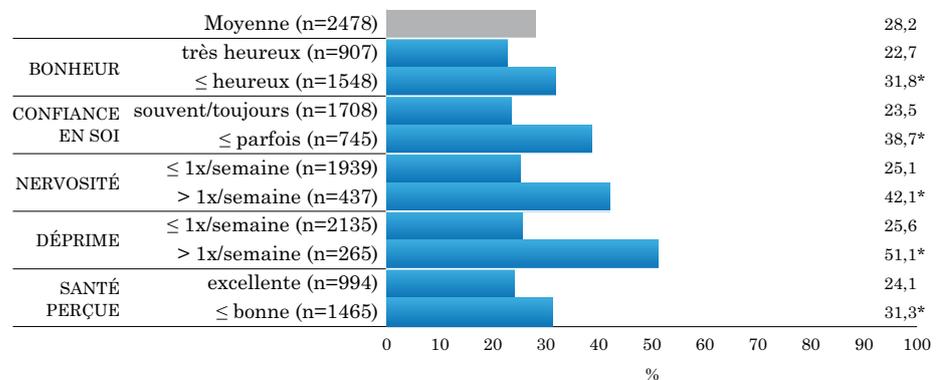
Association (OR) entre la fatigue matinale les jours d'école (au moins 4 fois par semaine) et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15473).



Graphique 3-04.

Association entre la fatigue matinale les jours d'école (au moins 4 fois par semaine) et différentes dimensions du bien-être (% std).

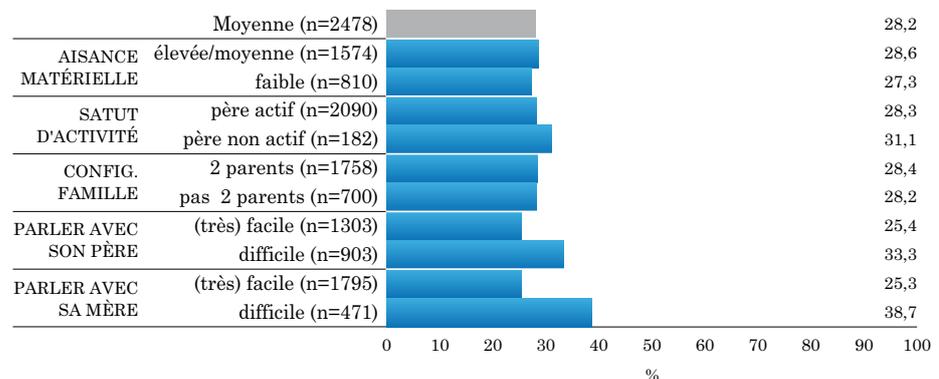
Fatigue matinale les jours d'école



Graphique 3-05.

Association entre la fatigue matinale les jours d'école (au moins 4 fois par semaine) et différentes caractéristiques familiales (% std).

Fatigue matinale les jours d'école



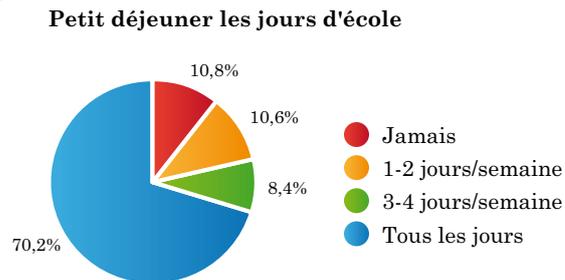
Dans l'enseignement **secondaire**, la fatigue matinale touche de plus en plus d'élèves avec l'âge, autant des garçons que des filles (résultats HBSC 2010 en FWB). Les jeunes qui se sentent fatigués le matin quand ils se lèvent les jours d'école sont davantage rencontrés parmi les élèves qui n'aiment pas l'école (Decant *et al.*, 2011).

UNE JOURNÉE

Le petit déjeuner

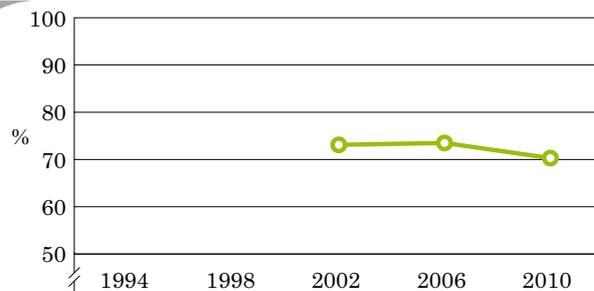
Graphique 3-06.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence du petit déjeuner les jours d'école, en 2010 (% bruts, n=2508).



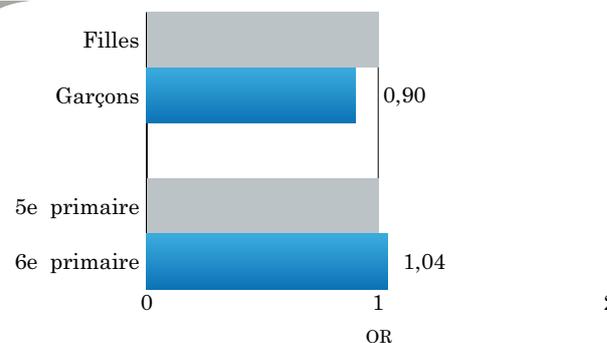
Graphique 3-07.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui prennent un petit déjeuner tous les jours d'école, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-08.

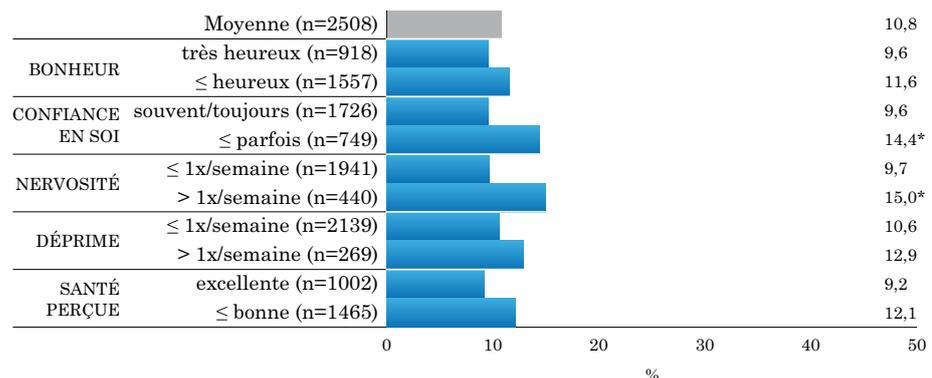
Association (OR) entre «ne jamais prendre le petit déjeuner les jours d'école» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9295).



Graphique 3-09.

Association entre «ne jamais prendre le petit déjeuner les jours d'école» et différentes dimensions du bien-être (% std).

Jamais de petit déjeuner les jours d'école

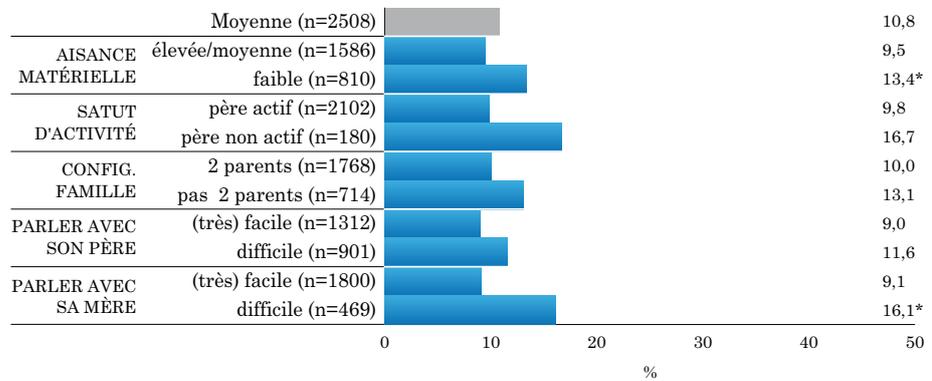


La majorité des élèves de fin de primaire (70,2 %, n=2508) prennent un petit déjeuner tous les jours avant d'aller à l'école (graphique 3-06) et ce constat est stable depuis 2002 (graphique 3-07). Un jeune sur dix prend un petit déjeuner trois ou quatre jours par semaine ; un jeune sur dix en prend un ou deux jours par semaine et un jeune sur dix ne mange pas du tout avant d'aller à l'école (graphique 3-06).

En primaire, concernant les jeunes qui ne prennent jamais de petit déjeuner, il n'y a pas de différence entre garçons et filles ni entre 5e et 6e années (graphique 3-08). Ne jamais déjeuner le matin avant l'école est plus fréquemment rencontré parmi les pré-adolescents qui ressentent de la nervosité plusieurs fois par semaine et parmi ceux qui ont peu confiance en eux (graphique 3-09). Au niveau familial, c'est une habitude plus fréquente dans les familles peu aisées et parmi les jeunes qui ont des difficultés à parler avec leur mère quand quelque chose les préoccupe (graphique 3-10).

Graphique 3-10.
Association entre «ne jamais prendre de petit déjeuner les jours d'école» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Jamais de petit déjeuner les jours d'école

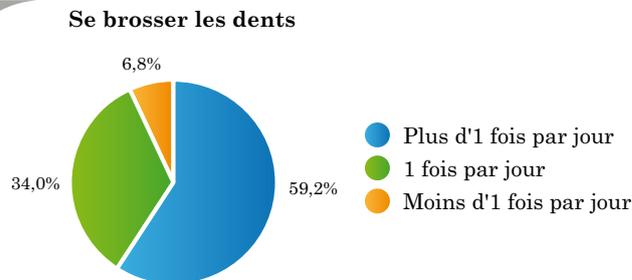


En secondaire, 56,3 % (n=7799) des jeunes prennent un petit déjeuner tous les jours d'école ; ce repas matinal est évité par davantage de filles que de garçons (résultats HBSC 2010 en FWB).

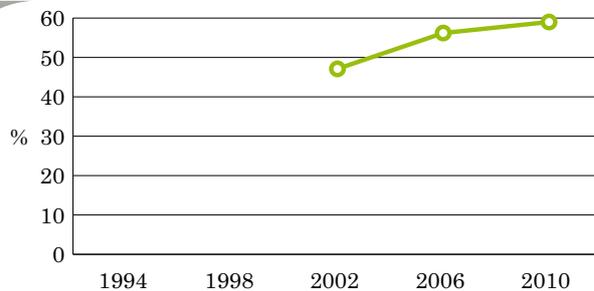
Se brosser les dents

L'hygiène bucco-dentaire régulière s'est répandue avec le temps : en 2002, parmi les élèves de 10-13 ans, 47,0 % se brossaient les dents plus d'une fois par jour ; en 2010, c'est 59,2 % (n=2515) des jeunes qui font preuve d'une hygiène dentaire régulière (graphique 3-12). En 2010, il y a aussi un peu plus d'un tiers des jeunes qui se brossent les dents une fois par jour tandis que 6,8 % des jeunes ados se brossent les dents moins d'une fois par jour (graphique 3-11) ; ces derniers étaient 16,7 % en 1994 (n=4255) (résultats non présentés).

Graphique 3-11.
Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence à laquelle ils se brossent les dents, en 2010 (% bruts, n=2515).



Graphique 3-12.
Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se brossent les dents plus d'une fois par jour, par année d'enquête (% std).



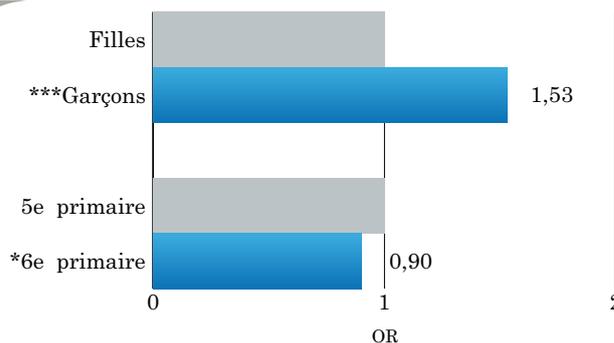
UNE JOURNÉE

Concernant le manque d'hygiène buccodentaire, les garçons sont plus enclins que les filles à trop peu se brosser les dents (graphique 3-13). Entre 5e et 6e primaires, la différence est minime mais les élèves de 5e sont un peu plus nombreux que ceux de 6e à se brosser très peu les dents (graphique 3-13). Les jeunes qui se soignent peu les dents sont plus rencontrés

parmi les élèves qui perçoivent leur santé moins positivement que les autres, parmi les jeunes qui se sentent moins bien globalement et moins confiants en eux (graphique 3-14). Ils font plus souvent partie de familles dont l'aisance matérielle est faible (graphique 3-15).

Graphique 3-13.

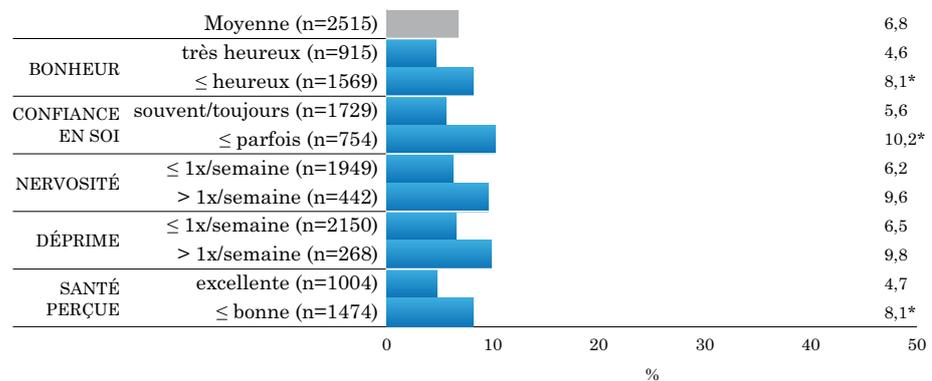
Association (OR) entre «se brosser les dents moins d'une fois par jour» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15795).



Graphique 3-14.

Association entre «se brosser les dents moins d'une fois par jour» et différentes dimensions du bien-être (% std).

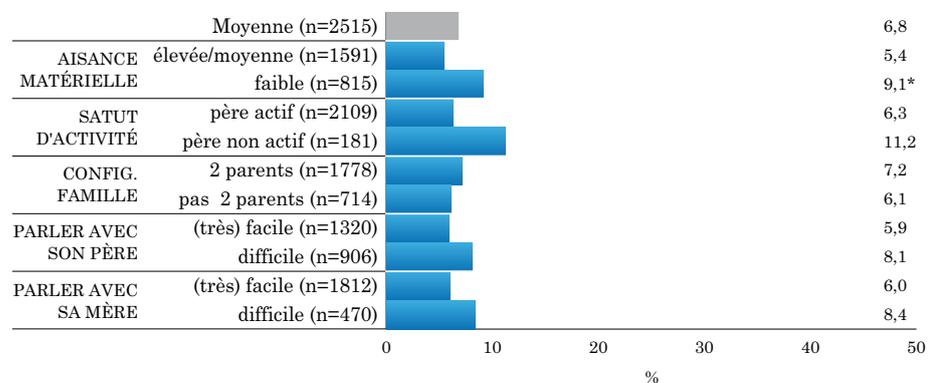
Manque d'hygiène bucco-dentaire



Graphique 3-15.

Association entre «se brosser les dents moins d'une fois par jour» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Manque d'hygiène bucco-dentaire



«La santé bucco-dentaire est essentielle pour la santé générale et le bien-être» (National Institute of Health, 2000 cité par Currie *et al.*, 2012). La Fédération Wallonie-Bruxelles se situe sous la moyenne des pays participant à l'enquête concernant l'hygiène bucco-dentaire de ces jeunes de 11, 13 et 15 ans. La différence entre garçons et filles observée en Fédération Wallonie-Bruxelles existe dans presque tous les pays/régions dans l'enquête de 2010 et l'association entre une hygiène bucco-dentaire régulière et l'aisance matérielle familiale élevée est aussi présente dans presque tous les pays participant à l'enquête (Currie *et al.*, 2012).

2. L'ACTIVITÉ PHYSIQUE QUOTIDIENNE ET LES DÉPLACEMENTS

La pratique d'une activité physique

La question posée aux jeunes concernant leur «activité physique» journalière est précédée d'une définition afin de les aider à comprendre de quoi il s'agit : «L'activité physique est toute activité qui fait battre ton cœur plus vite et qui te rend essoufflé(e). L'activité physique peut être un sport, une activité scolaire, jouer avec des amis ou même marcher vers l'école. Les activités physiques sont par exemple : faire du vélo, jouer au ballon, promener son chien, porter les courses du marché ou du magasin, nettoyer, monter des escaliers, nager, danser, faire du basket, du football, du roller ou un autre sport» (Currie et al., 2004).

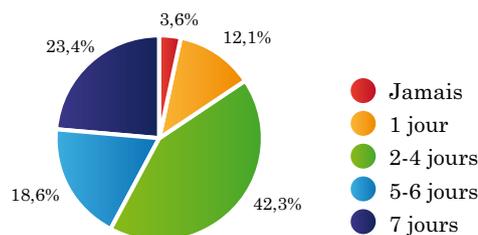
L'activité physique dont il est question ici prend en compte toutes les activités physiques, qu'elles aient lieu dans l'école et en dehors de celle-ci, contrairement à la pratique d'un sport en dehors de l'école étudiée dans la partie «loisirs» (voir point 7).

Il est demandé au jeune de calculer et de dire, durant la dernière semaine, combien de jours il a été «physiquement actif» pendant au moins 60 minutes par jour.

Graphique 3-16.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre de jours où ils font au moins 60 minutes d'activité physique, en 2010 (% bruts, n=2509).

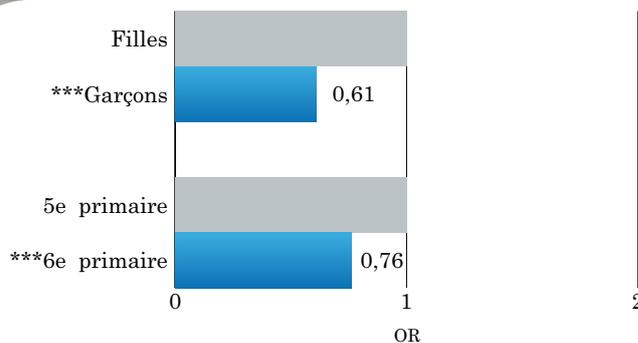
Activité physique hebdomadaire



En 2010, un peu moins d'un quart des élèves de 5e et 6e primaires (23,4 %, n=2509) déclarent pratiquer chaque jour une activité physique (d'au moins 60 minutes) et ce constat n'a pas varié significativement depuis 2006. L'activité physique au quotidien, 18,6 % des élèves en pratiquent 5 à 6 jours par semaine tandis que 42,3 % (n=2509) en font entre 2 et 4 jours par semaine (graphique 3-16).

Graphique 3-17.

Association (OR) entre «pratiquer une activité physique ≤ 1 jour par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2006 à 2010 (n=5369).



Concernant les élèves qui font peu d'activité physique, c'est-à-dire 1 jour ou moins par semaine (15,7 %, n=2509), on observe une différence entre garçons et filles : les filles sont plus représentées parmi les jeunes très peu actifs physiquement ; les élèves de 5e primaire également (graphique 3-17).

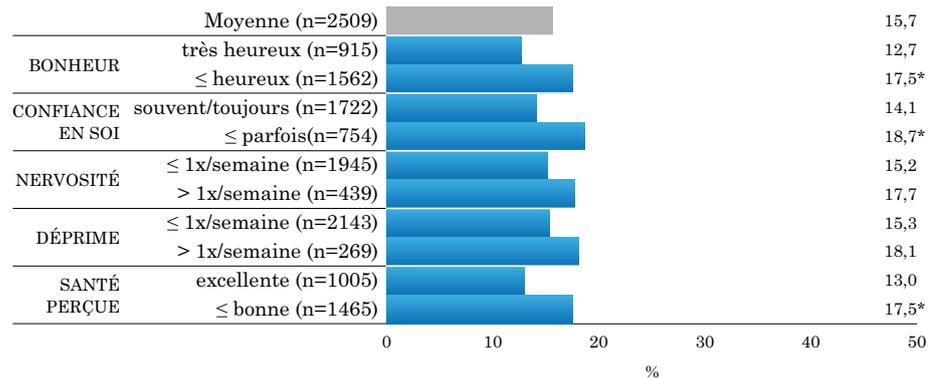
Les élèves trop peu actifs physiquement sont plus nombreux parmi les pré-adolescents qui ont peu confiance en eux et parmi ceux qui évaluent leur sentiment de bonheur et leur santé moins positivement que les autres (graphique 3-18). En ce qui concerne les caractéristiques familiales, le manque d'activité physique en primaire est associé significativement à la faible aisance matérielle familiale : les jeunes qui pratiquent une activité physique de 60 minutes ≤ 1 jour par semaine font davantage partie de famille ne jouissant pas d'un niveau d'aisance matérielle élevé/moyen (graphique 3-19).

UNE JOURNÉE

Graphique 3-18.

Association entre la pratique d'une activité physique ≤ 1 jour par semaine et différentes dimensions du bien-être (% std).

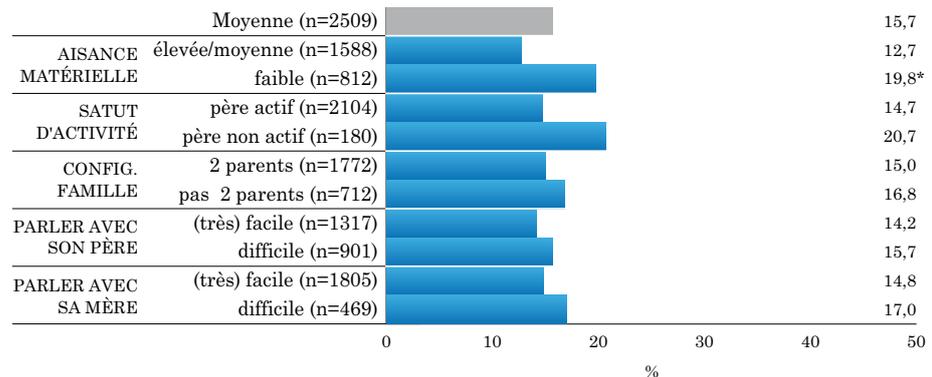
Manque d'activité physique au quotidien



Graphique 3-19.

Association entre la pratique d'une activité physique ≤ 1 jour par semaine et différentes caractéristiques familiales (% std).

Manque d'activité physique au quotidien



Le constat relatif au manque d'activité physique des élèves de fin de primaire dans les familles dont l'aisance matérielle est faible ne subsiste pas en **secondaire** (Godin *et al.*, 2008).

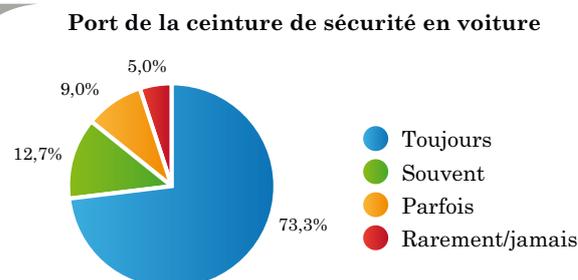
Le port de la ceinture de sécurité en voiture

La majorité des élèves de 10-13 ans (85,3 %, n=2454) portent toujours ou souvent leur ceinture de sécurité lorsqu'ils sont en voiture. Ce comportement de protection est suivi plus rarement par 14,0 % des pré-adolescents (graphique 3-20).

La part des enfants qui ne portent pas systématiquement leur ceinture de sécurité en voiture était plus élevée en 1994 (37,1 %, n=3974) (graphique 3-21). Parmi les jeunes qui ne portent pas automatiquement leur ceinture, on rencontre plus de garçons que de filles et un plus d'élèves de 5e que de 6e année primaire mais entre eux les deux classes, il y a très peu de différences (graphique 3-22).

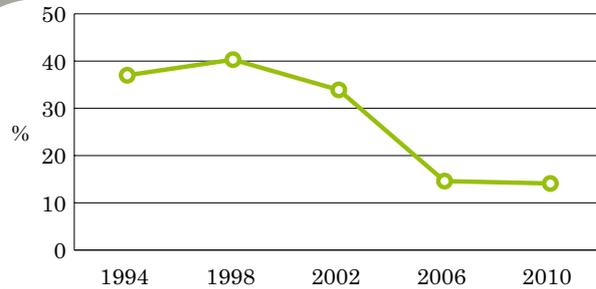
Graphique 3-20.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence du port de la ceinture de sécurité en voiture, en 2010 (% bruts, n=2435).



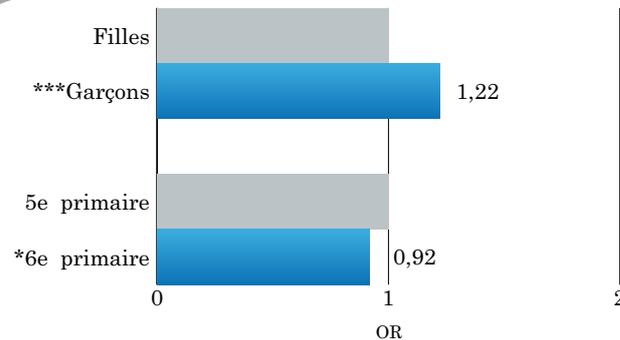
Graphique 3-21.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ne portent pas systématiquement leur ceinture de sécurité en voiture, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-22.

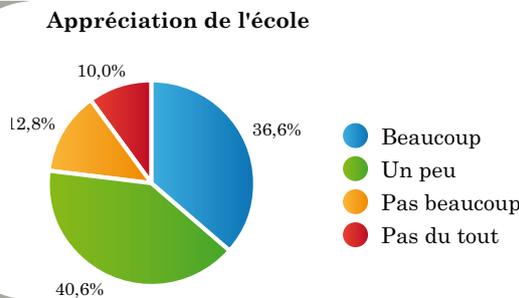
Association (OR) entre «ne pas porter systématiquement une ceinture de sécurité en voiture» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15118).



3. À L'ÉCOLE

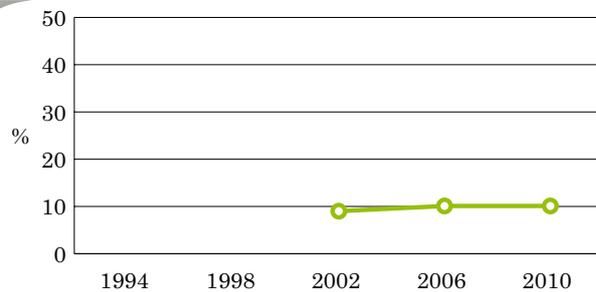
Graphique 3-23.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur appréciation de l'école, en 2010 (% bruts, n=2469).



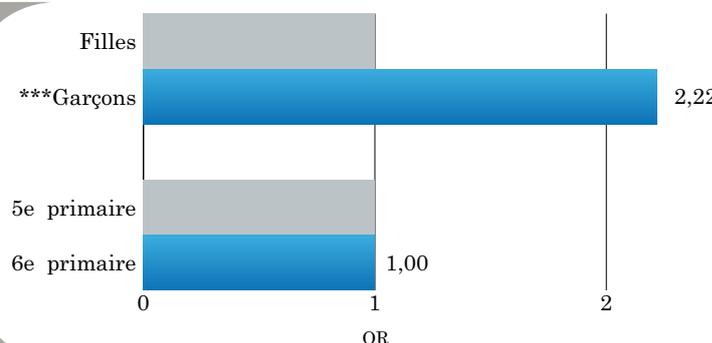
Graphique 3-24.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui n'aiment pas du tout l'école, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-25.

Association (OR) entre «ne pas du tout aimer l'école» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9047).



Aimer l'école

En 2010, parmi les élèves de 5e/6e année primaires, 36,6 % (n=2469) aiment beaucoup l'école ; 40,6 % (n=2469) l'aiment un peu ; ils sont 12,8 % (n=2469) à ne pas beaucoup aimer l'école et un élève sur dix ne l'aime pas du tout (graphique 3-23).

Entre 2002 et 2010, le nombre de jeunes en primaire qui n'aiment pas du tout l'école est resté stable (graphique 3-24). Ces jeunes qui n'aiment pas du tout l'école sont davantage des garçons que des filles (graphique 3-25) ; ils sont plus nombreux à partager le fait d'être peu confiants en eux, fréquemment nerveux, déprimés plusieurs fois par semaine (graphique 3-26).

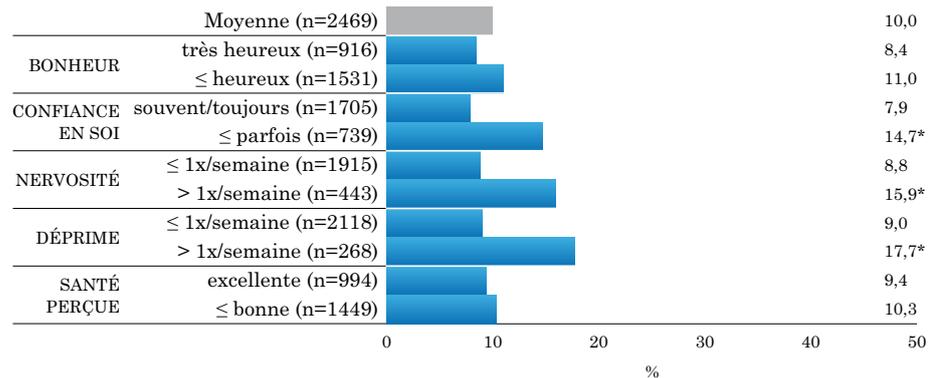
Aucune des caractéristiques familiales n'est associée significativement avec le fait de ne pas du tout aimer l'école (graphique 3-27).

UNE JOURNÉE

Graphique 3-26.

Association entre «ne pas du tout aimer l'école» et différentes dimensions du bien-être (% std).

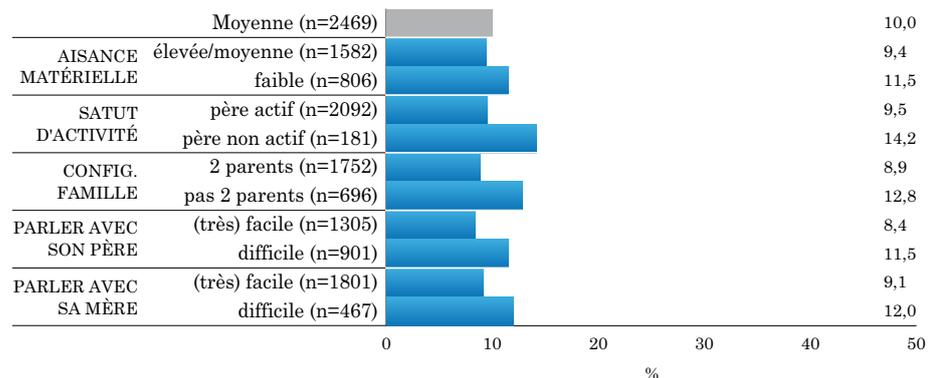
Ne pas du tout aimer l'école



Graphique 3-27.

Association entre «ne pas du tout aimer l'école» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Ne pas du tout aimer l'école



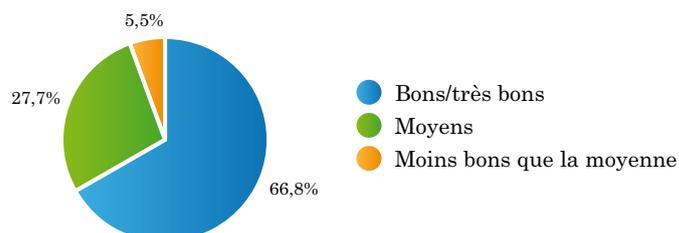
Chez les élèves en **secondaire** qui n'aiment pas l'école, d'autres dimensions du bien-être sont également négativement touchées telles que le sentiment de bonheur, la satisfaction à l'égard de sa vie et la perception de sa santé (Decant *et al.*, 2011).

L'avis des élèves sur ce que pensent les professeurs de leur travail scolaire

Graphique 3-28.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur avis sur ce que pensent leurs professeurs de leurs résultats scolaires, en 2010 (% bruts, n=2468).

"A mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont..."



Il est demandé aux élèves : «À ton avis, que pensent tes professeurs de ton travail scolaire en général, comparé à celui des autres élèves ?». Selon la majorité des élèves (66,8 %, n=2468), leurs professeurs pensent que leurs résultats sont bons ou très bons. Un quart des élèves estiment que leurs résultats scolaires sont

évalués par les professeurs comme moyens tandis que 5,5 % des jeunes de 10-13 ans estiment leurs résultats moins bons que la moyenne (graphique 3-28). Ces derniers ne sont pas plus nombreux en 2010 qu'en 1998 (graphique 3-29).

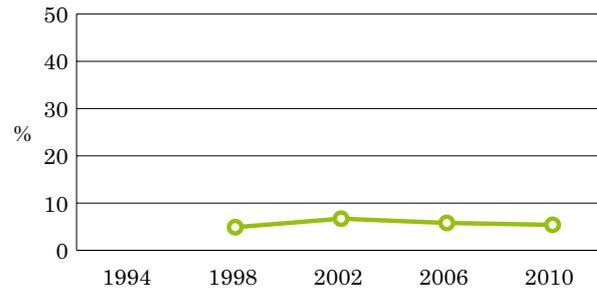
Les jeunes qui estiment leurs résultats médiocres aux yeux des professeurs sont plus nombreux :

- parmi les garçons que les filles (graphique 3-30)
- parmi les élèves peu confiants en eux (graphique 3-31)
- parmi ceux qui se plaignent de nervosité plusieurs fois par semaine (graphique 3-31).

Ces pré-adolescents sont également plus rencontrés parmi les jeunes dont le niveau d'aisance familiale est faible et parmi ceux qui ne vivent pas avec leurs deux parents (graphique 3-32).

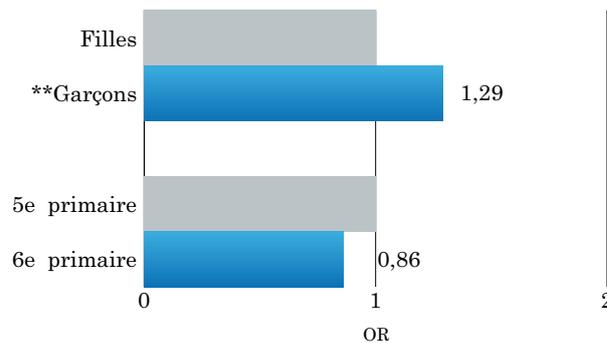
Graphique 3-29.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui répondent «à mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont moins bons que la moyenne», par année d'enquête (% std).



Graphique 3-30.

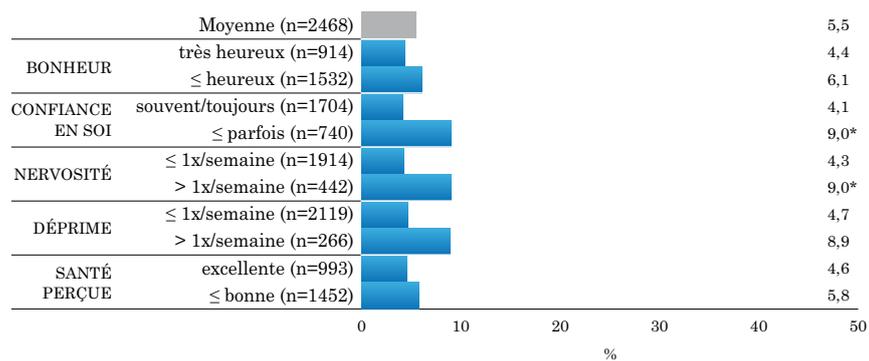
Association (OR) entre «à mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont moins bons que la moyenne» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1998 à 2010 (n=11467).



"à mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont moins bons que la moyenne"

Graphique 3-31.

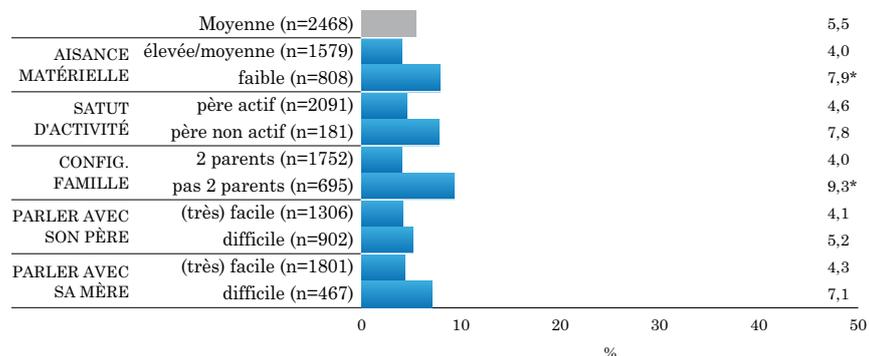
Association entre «à mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont moins bons que la moyenne» et différentes dimensions du bien-être (% std).



"à mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont moins bons que la moyenne"

Graphique 3-32.

Association entre «à mon avis, mes professeurs pensent que mes résultats scolaires sont moins bons que la moyenne» et différentes caractéristiques familiales (% std).

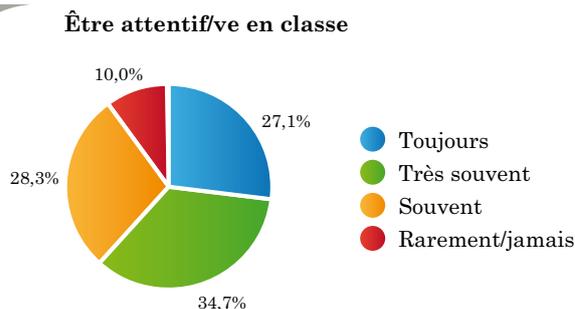


UNE JOURNÉE

Être attentif/ve en classe

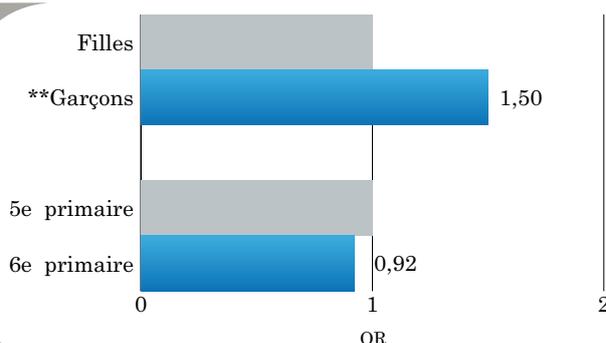
Graphique 3-33.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence de leur capacité d'attention à l'école la semaine précédant l'enquête, en 2010 (% bruts, n=2484).



Graphique 3-34.

Association (OR) entre «se sentir rarement/jamais capable d'être attentif à l'école la semaine précédant l'enquête» et le sexe, la classe (n=2483)

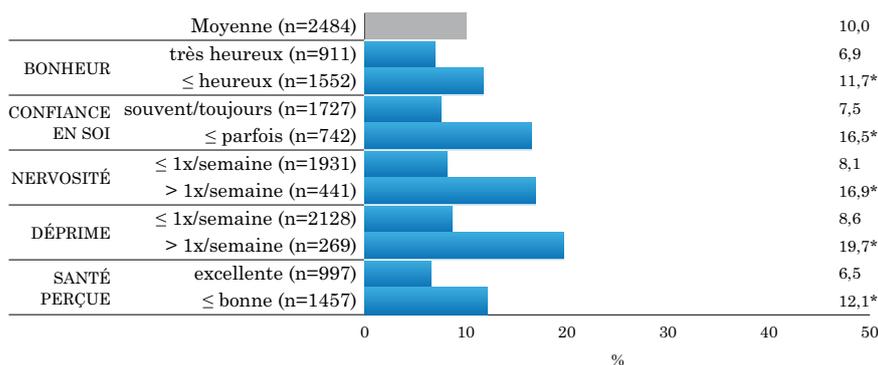


En repensant à la semaine précédant l'enquête, la grande majorité des pré-adolescents répondent qu'ils ont été capables d'être attentifs en classe – souvent, très souvent voire toujours – (90,1 %, n=2484). Un élève sur dix a ressenti une incapacité à être attentif à l'école à cette même période (graphique 3-33). Les élèves qui se sentent en déficit d'attention à l'école sont plus nombreux parmi les garçons (graphique 3-34), parmi les jeunes qui se sentent fréquemment déprimés, parmi les jeunes qui se plaignent de nervosité plusieurs fois par semaine. Ils sont aussi plus fréquemment rencontrés parmi les jeunes qui sont peu confiants en eux et parmi ceux qui estiment leur santé ou leur sentiment de bonheur moins positivement que les autres (graphique 3-35). Quant à l'environnement familial, les jeunes peu attentifs en classe sont plus rencontrés parmi les élèves éprouvant des difficultés à parler avec leur père ou avec leur mère en cas de problème et quand ils ne vivent pas avec leurs deux parents (graphique 3-36).

Graphique 3-35.

Association entre «se sentir rarement/jamais capable d'être attentif à l'école la semaine précédant l'enquête» et différentes dimensions du bien-être (% std).

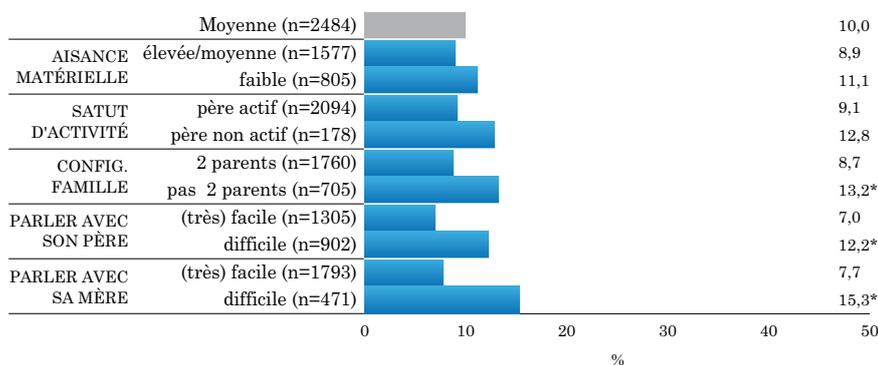
Avoir des difficultés d'attention en classe



Graphique 3-36.

Association entre «se sentir rarement/jamais capable d'être attentif à l'école la semaine précédant l'enquête» et différentes caractéristiques familiales (% std).

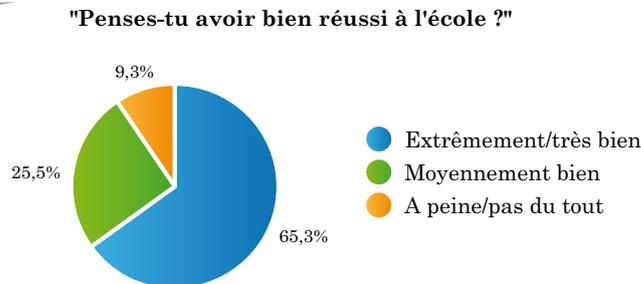
Avoir des difficultés d'attention en classe



Avoir réussi à l'école

Graphique 3-37.

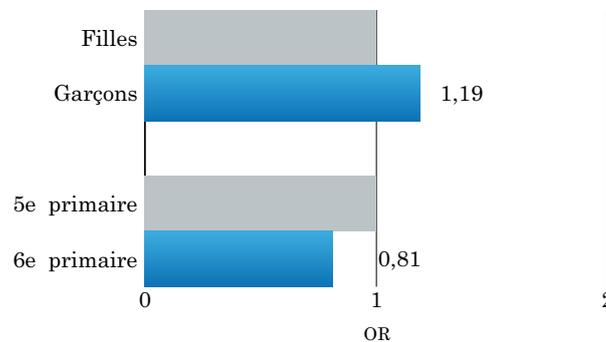
Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur avis sur leur réussite scolaire la semaine précédant l'enquête, en 2010 (% bruts).



Un peu plus de deux tiers des élèves de 10-13 ans (65,3 %, n=2473) estiment qu'ils ont «très bien» ou «extrêmement bien» réussi à l'école en repensant à la semaine avant l'enquête ; un quart des élèves pensent avoir «moyennement» réussi et un élève sur dix évalue avoir «à peine» ou «pas du tout» réussi ce qu'il a fait à l'école (9,3 %, 2473) (graphique 3-37).

Graphique 3-38.

Association (OR) entre «penser n'avoir pas du tout/à peine réussi à l'école la semaine précédant l'enquête» et le sexe, la classe (n=2472).

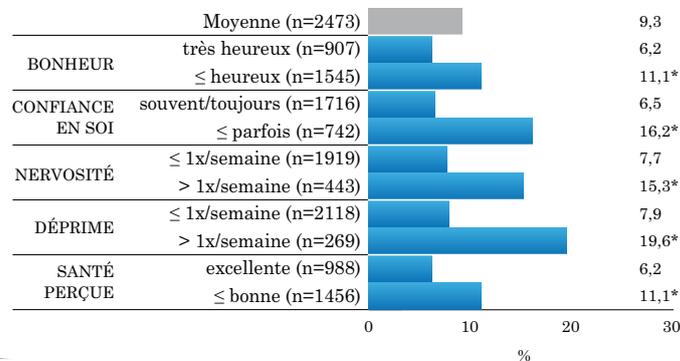


Ces élèves qui pensent n'avoir pas du tout/à peine réussi à l'école la semaine précédant l'enquête sont autant des garçons que des filles et sont répartis de manière similaire en 5e et 6e années primaires (graphique 3-38).

Graphique 3-39.

Association entre «penser n'avoir pas du tout/à peine réussi à l'école la semaine précédant l'enquête» et différentes dimensions du bien-être (% std).

Avoir à peine/pas du tout réussi l'école

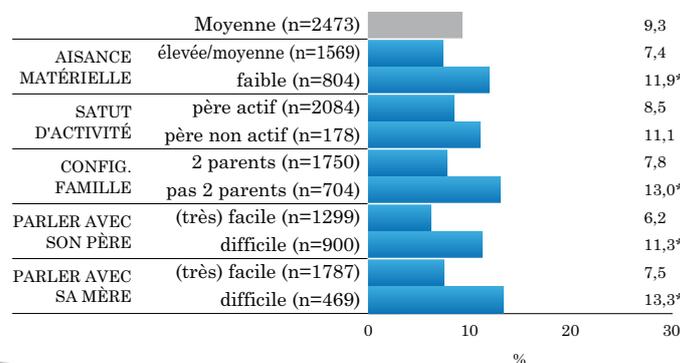


Si le sexe et l'âge ne sont pas associés à l'évaluation de sa réussite scolaire par le jeune, le bien-être et les plaintes le sont : ces élèves sont proportionnellement plus nombreux parmi les jeunes qui se sentent souvent déprimés, parmi ceux qui se sentent nerveux plusieurs fois par semaine et aussi parmi les pré-adolescents peu confiants en eux. Ils se retrouvent davantage dans le groupe des jeunes qui évaluent leur sentiment de bonheur ou leur santé moins positivement que les autres (graphique 3-39).

Graphique 3-40.

Association entre «penser n'avoir pas du tout/à peine réussi à l'école la semaine précédant l'enquête» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Avoir à peine/pas du tout réussi l'école



Ces élèves peu rassurés quant à leurs résultats scolaires sont significativement plus présents dans les familles peu aisées matériellement, parmi ceux qui ne vivent pas avec leurs deux parents et dans les familles où parler avec son père et sa mère lorsqu'on a un problème leur semble difficile (graphique 3-40).

Très vite, la plupart des enfants sont sensibles aux attentes des parents et des professeurs à l'égard de leur réussite scolaire. Il arrive que des enfants ressentent ces attentes comme étant au-delà de ce qu'ils se sentent capables d'accomplir et dans ces circonstances, elles deviennent, pour eux, une source de stress (Samdal, 1998). À ce sujet, l'Observatoire de l'enfance (2007) souligne que : «dans le milieu scolaire comme dans le milieu familial, le développement d'un enfant s'adaptant aux contraintes du monde extérieur (nous soulignons) semble primer sur sa capacité à créer des solutions alternatives aux problèmes rencontrés dans la vie quotidienne». Ainsi, se mettre sous pression dans l'idée de répondre aux attentes extérieures empêche l'enfant de rester proche de ce qu'il sent, de ses besoins et amoindrit ses possibilités de devenir vraiment lui-même.

UNE JOURNÉE

Le climat en classe

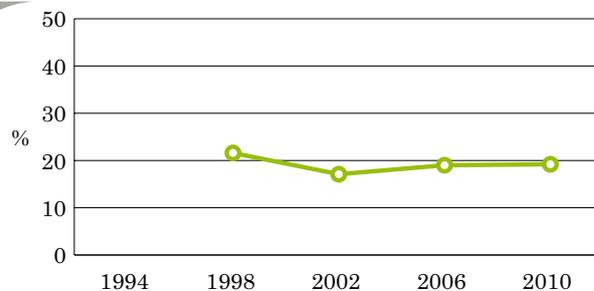
La manière dont le jeune se sent avec les autres élèves de sa classe est évaluée à partir de trois affirmations pour lesquelles il lui est demandé de dire son degré d'accord :

- «les élèves de ma classe ont du plaisir à être ensemble»
- «la plupart des élèves de ma classe sont sympas et serviables»
- «les autres élèves m'acceptent comme je suis».

Un score de «climat en classe» a été construit sur base de la somme des réponses obtenues aux trois affirmations. La catégorie reprenant les 25 % des élèves qui ont les valeurs les plus basses au score a été retenue pour étudier les facteurs associés à une évaluation négative du climat en classe ^[1].

Graphique 3-41.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui trouvent peu agréable le climat en classe, par année d'enquête (% std).

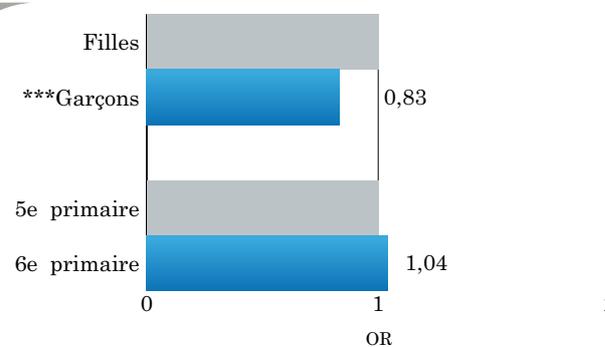


La proportion de jeunes de 10-13 ans qui trouvent le climat de la classe peu agréable est similaire depuis 1998 (graphique 3-41). Ces élèves sont davantage des filles que des garçons (graphique 3-42).

Les jeunes peu satisfaits des relations avec les autres élèves de leur classe sont proportionnellement plus nombreux parmi les jeunes peu confiants en eux, parmi les jeunes qui se plaignent de déprime fréquemment, de nervosité fréquemment et parmi les pré-adolescents qui évaluent leur sentiment de bonheur et leur propre santé moins élevée que les autres (graphique 3-43). Ces pré-adolescents qui n'apprécient pas le climat en classe sont plus présents dans les familles où les deux parents ne vivent pas ensemble et dans les familles où parler de ses problèmes avec son père ou sa mère est ressenti comme peu aisé (graphique 3-44).

Graphique 3-42.

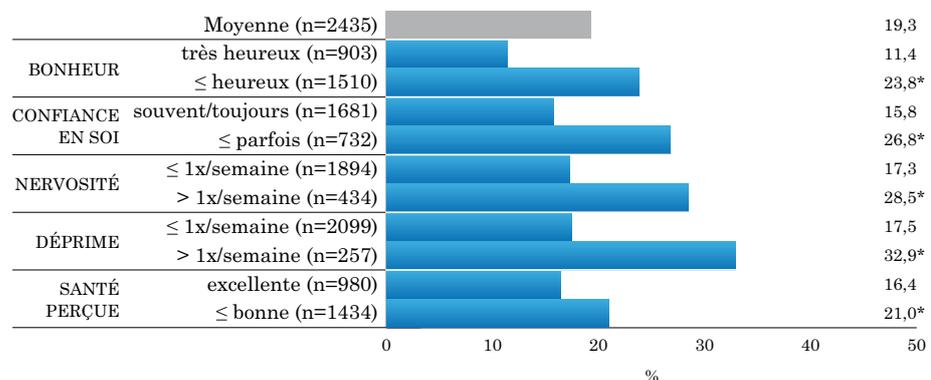
Association (OR) entre «trouver le climat en classe désagréable» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1998 à 2010 (n=11287).



Graphique 3-43.

Association entre «trouver le climat en classe désagréable» et différentes dimensions du bien-être (% std).

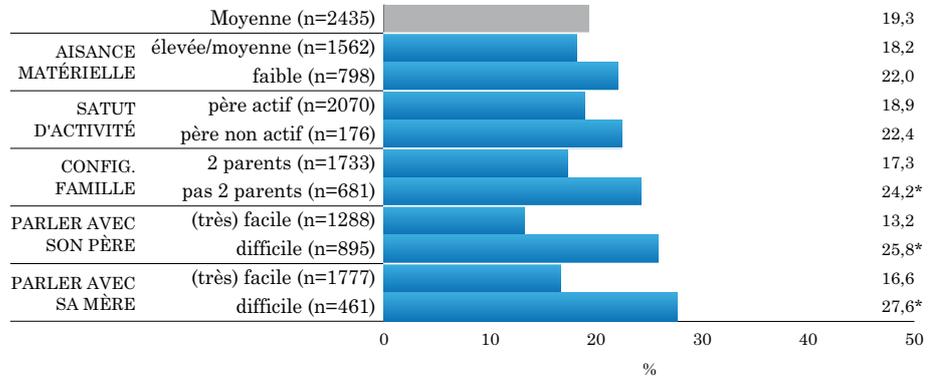
Climat en classe perçu comme désagréable



1 À ce sujet, voir aussi Godin *et al.*, 2008 (pages 28-29) et Favresse & de Smet, 2008 (page 39).

Climat en classe perçu comme désagréable

Graphique 3-44. Association entre «trouver le climat en classe désagréable» et différentes caractéristiques familiales (% std).



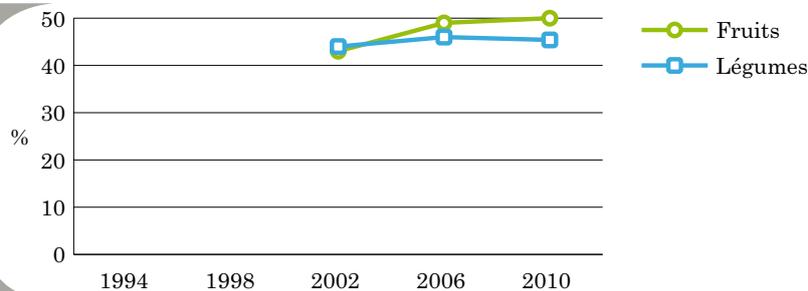
Filles et garçons se côtoient depuis le plus jeune âge mais dans cette période de jeune adolescence, les rapports entre eux vont se modifier, comme le relève Cipriani-Crauste & Fize (2005) : «Chaque sexe a de l'autre une image plutôt négative (avec mise en avant du mauvais caractère ou des mauvaises conduites). Les filles insistent sur la méchanceté des garçons qui sont énervants, les embêtent tout le temps (les bousculent par exemple), ou sont trop crâneurs ; les garçons, pour leur part, n'ont pas de qualificatifs assez durs pour désigner leurs camarades filles : nulles, méchantes, pas sympas, pénibles, désagréables».

4. LES CONSOMMATIONS JOURNALIÈRES

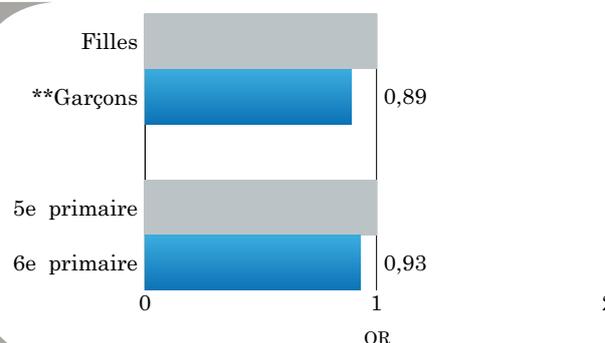
Les fruits et les légumes

Manger des fruits quotidiennement s'est répandu parmi les jeunes de fin de primaire depuis 2002. En 2010, la moitié des jeunes de 10-13 ans consomment des fruits au moins une fois par jour (49,9 %, n=2499) (graphique 3-45). Les garçons sont un petit peu moins nombreux que les filles parmi les consommateurs de fruits et il n'y a pas de différence entre les jeunes de 5e et de 6e années (graphique 3-46).

Graphique 3-45. Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui consomment des fruits/ des légumes au moins une fois par jour, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-46. Association (OR) entre «consommer des fruits au moins une fois par jour» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9191).

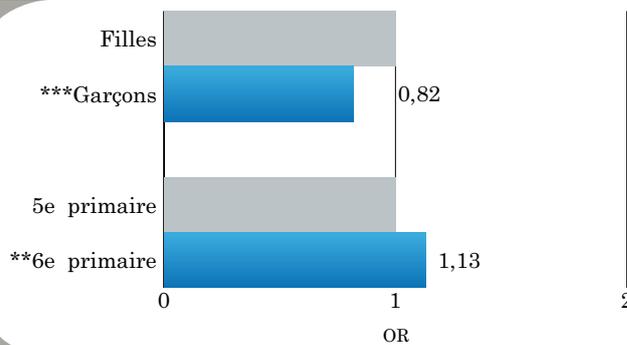


Concernant les légumes, presque la moitié des élèves en fin de primaire consomment des légumes quotidiennement (45,6 %, n=2455) et ce résultat est stable dans le temps (graphique 3-45). Tout comme les fruits, ce comportement est un petit peu plus fréquent chez les filles que chez les garçons et chez les élèves en 6e année par rapport à ceux de 5e (graphique 3-47).

UNE JOURNÉE

Graphique 3-47.

Association (OR) entre «consommer des légumes au moins une fois par jour» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9093).



La Fédération Wallonie-Bruxelles fait partie des pays/régions participant à l'enquête 2010 où la consommation de fruits des jeunes est la plus élevée, que ce soit à 11, 13 ou 15 ans (Currie *et al.*, 2012). Les résultats de l'enquête 2010 montrent également que :

- entre 11 et 15 ans, la consommation de fruits chez les jeunes diminue dans la plupart des pays/régions participant
- les filles sont plus nombreuses que les garçons à manger chaque jour des fruits dans les trois-quarts des pays/régions participant
- les jeunes de familles plus aisées sont plus enclins que les autres à consommer quotidiennement un fruit (Currie *et al.*, 2012).

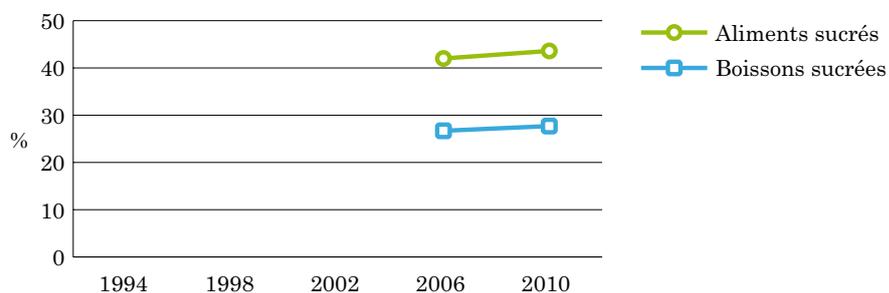
Les aliments et les boissons sucrés

En 2010, un quart des pré-adolescents (27,5 %, n=2457) boivent du coca ou une autre limonade sucrée au moins une fois par jour et c'était le cas également en 2006 (graphique 3-48). La consommation de coca/limonade sucrée est un peu plus fréquente chez les garçons que chez les filles et entre les deux dernières années de primaire, il n'y a pas de différence (résultats non présentés).

Les aliments sucrés sont légion chez les jeunes de fin de primaire ; 43,6 % (n=2379) des élèves consomment au moins une fois par jour des bonbons, des sucreries ou une pâtisserie. Cette consommation est stable dans le temps (graphique 3-48). Elle n'est pas plus répandue chez les garçons que chez les filles et il n'y a pas non plus de différence entre la 5e et la 6e années (résultats non présentés).

Graphique 3-48.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui consomment une boisson sucrée (cola ou autre)/qui consomment des sucreries (bonbons ou autre) au moins une fois par jour, par année d'enquête (% std).



La consommation de boissons sucrées augmente entre 11 et 15 ans dans la plupart des pays/régions participant à l'enquête, spécialement chez les garçons. Ces derniers sont proportionnellement plus nombreux que les filles à consommer des boissons sucrées. Concernant la famille, la consommation de boissons sucrées par les jeunes diminue quand l'aisance matérielle de la famille est plus importante (Currie *et al.*, 2012).

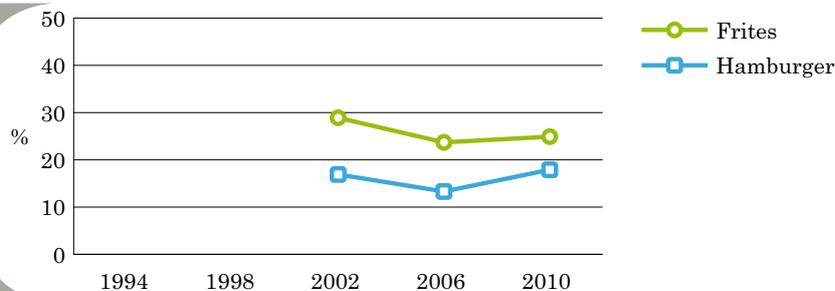
Les frites et les hamburgers

Manger des frites plus d'une fois par semaine est une habitude qui a reculé significativement chez les jeunes ados entre 2002 et 2006 tandis que les résultats observés en 2010 (24,9 %, n=2464) ne diffèrent pas significativement de 2006 (graphique 3-49). Ce sont les garçons et les élèves de 5e année qui sont plus nombreux à manger des frites (plus d'une fois par semaine) (graphique 3-50).

En 2010, parmi les jeunes de 10-13 ans, 17,8 % (n=2443) mangent un hamburger plus d'une fois par semaine. Cette consommation de hamburger était similaire en 2002, elle n'a donc pas changé entre 2002 et 2010 malgré que l'année 2006 comptait alors une part plus faible de jeunes amateurs de hamburgers (graphique 3-49). Tout comme pour les frites, ce sont les garçons et les élèves de 5e année qui sont les plus nombreux à déclarer manger plus d'une fois par semaine un hamburger (graphique 3-51).

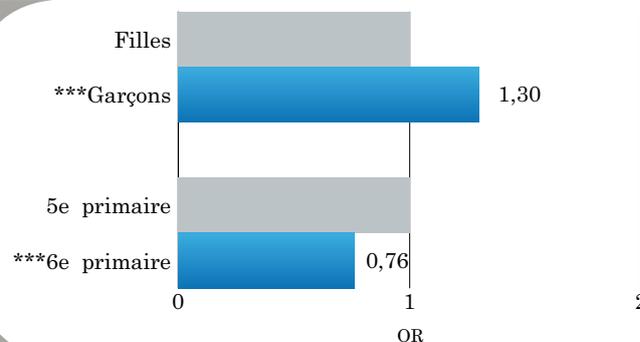
Graphique 3-49.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui consomment des frites/un hamburger plus d'une fois par semaine, par année d'enquête (% std).



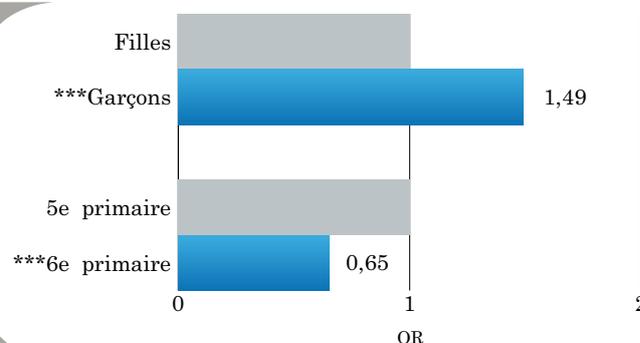
Graphique 3-50.

Association (OR) entre «consommer des frites plus d'une fois par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9006).



Graphique 3-51.

Association (OR) entre «consommer un hamburger plus d'une fois par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9026).



UNE JOURNÉE

L'«équilibre alimentaire»

Un score basé sur la fréquence de consommation de certains types d'aliments/boissons a été construit afin d'avoir une image plus globale de l'alimentation des élèves. La répartition du score dans la population des jeunes de 10-13 ans montre qu'un tiers d'entre eux mangent «équilibré» (28,8 %, n=2209), environ la moitié des élèves (54,6 %, n=2209) ont une alimentation qualifiée de «moyenne» et 16,5 % (n=2209) ont obtenu un faible score indiquant une alimentation dite «déséquilibrée» (résultats non présentés). Entre 2006 et 2010, la proportion d'élèves obtenant ce faible score est semblable (résultats non présentés). L'alimentation «déséquilibrée» est plus fréquente parmi les garçons que les filles mais la différence est moins marquée avec le score que quand chaque aliment est pris séparément. Les élèves de 5e primaire sont plus nombreux que ceux de 6e à obtenir un faible score mais la différence entre les deux est minime (résultats non présentés).

Note méthodologique

La construction du score s'appuie, d'une part, sur la fréquence de consommation d'aliments recommandés comme les fruits ($\geq 1x/jour$), les légumes ($\geq 1x/jour$), le poisson ($\geq 1x/semaine$) et d'autre part, sur la fréquence d'aliments/boissons peu intéressants sur le plan nutritif (cola ou autres boissons sucrées $\geq 1x/jour$; bonbons ou sucreries ($\geq 1x/jour$) et frites ($\geq 1x/$

semaine). Le score s'étend de 0 à 6 et est scindé en trois catégories telles que :

- alimentation «équilibrée» : un score élevé indique que des aliments sains sont consommés à une fréquence élevée et les aliments non recommandés sont quasi absents des habitudes du jeune.
- alimentation «déséquilibrée» : un score bas indique, a

contrario du score élevé, que des aliments comme les frites, sucreries et boissons sucrées sont très présentes dans l'alimentation du jeune et peu d'aliments sains sont rapportés

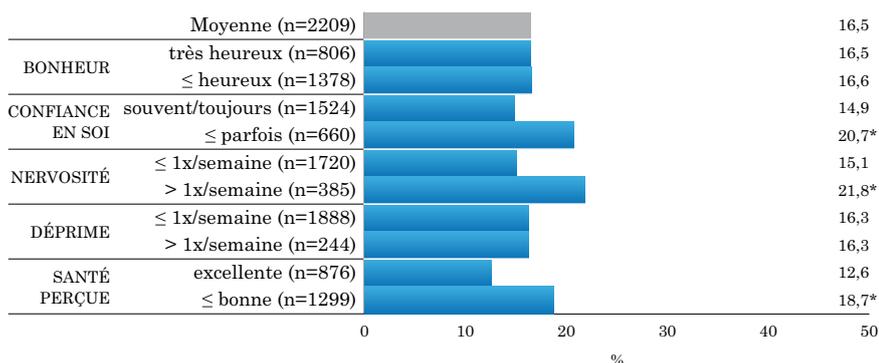
- alimentation «moyenne» : représente les (nombreuses) situations intermédiaires où cohabitent les aliments sains et non sains.

Les jeunes ados dont l'alimentation est dite «déséquilibrée» sont proportionnellement plus présents dans le groupe qui se plaint fréquemment de nervosité, parmi les jeunes qui ont peu confiance en eux et parmi ceux qui ne se sentent pas en excellente santé (graphique 3-52). Le score d'alimentation déséquilibrée en 5e/6e primaires est plus fréquent dans les familles où le père n'a pas d'activité professionnelle et lorsque la famille est matériellement peu favorisée mais les différences ne sont pas significatives (graphique 3-53).

Graphique 3-52.

Association entre une «alimentation déséquilibrée» et différentes dimensions du bien-être (% std).

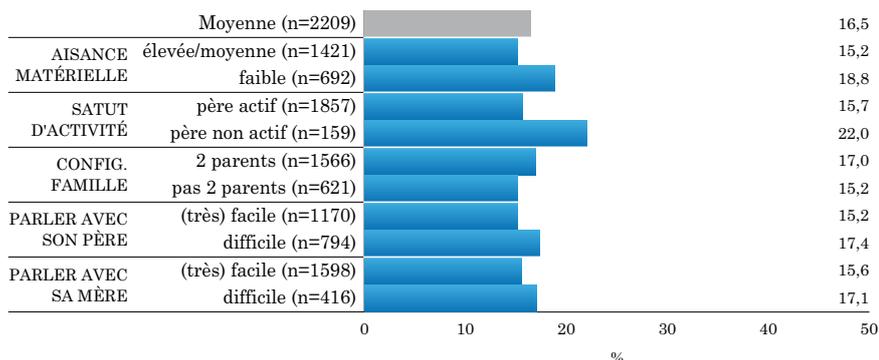
Alimentation déséquilibrée



Graphique 3-53.

Association entre une «alimentation déséquilibrée» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Alimentation déséquilibrée



5. EN DEHORS DES COURS...

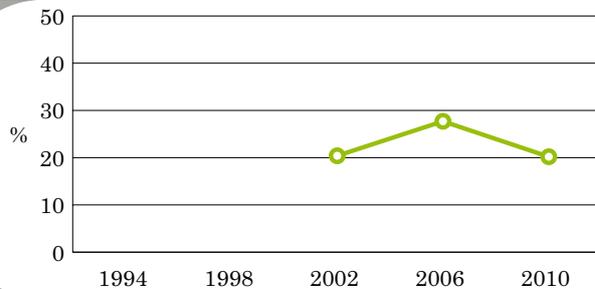
Dans l'enquête menée auprès des élèves de primaire, il leur est demandé de quantifier les bagarres dans lesquelles ils ont été engagés durant les douze derniers mois mais également s'ils ont été provoqués par quelqu'un de l'école durant les deux derniers mois ou s'ils ont déjà été victimes de racket au moins une fois (il n'est pas précisé ni par qui ni à quel endroit).

Les bagarres

Parmi les élèves de fin de primaire, deux tiers (62,7 %, n=2505) rapportent qu'ils se sont bagarrés au moins une fois ces douze derniers mois (résultats non présentés). La proportion de bagarres descend à 19,9 % lorsqu'il s'agit d'élèves qui se sont bagarrés quatre fois ou plus ces douze derniers mois ; cette situation est identique à celle de 2002 tandis qu'en 2006, la proportion de bagarres (4x ou plus) était plus élevée (graphique 3-54).

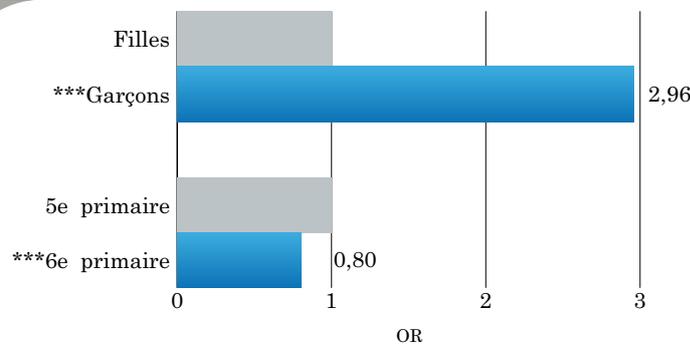
Graphique 3-54.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui se sont bagarrés/battus quatre fois ou plus ces 12 derniers mois, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-55.

Association (OR) entre s'être bagarré/battu quatre fois ou plus ces 12 derniers mois et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9170).

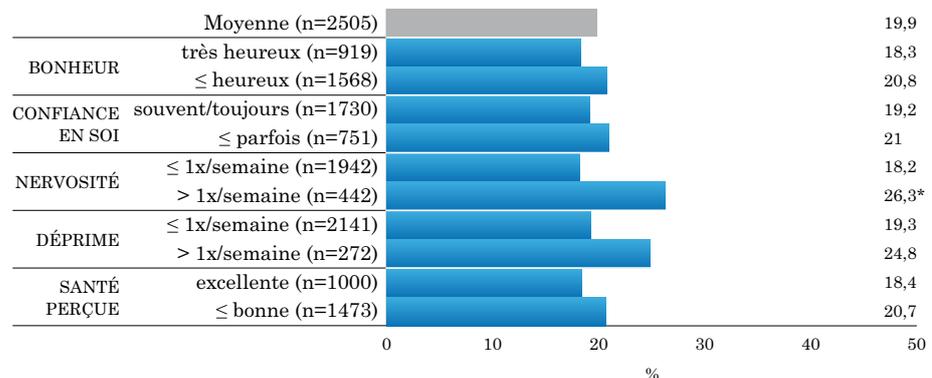


Les garçons sont bien plus concernés par les bagarres que les filles et les élèves de 5e primaire sont un peu plus nombreux que ceux de 6e primaire à s'être bagarrés durant l'année écoulée (graphique 3-55). La proportion d'élèves qui se sont bagarrés est plus importante parmi les jeunes qui se plaignent de nervosité fréquente (graphique 3-56) et parmi les jeunes qui ont des difficultés à parler avec leur mère en cas de problème (graphique 3-57).

Graphique 3-56.

Association entre «s'être bagarré/battu quatre fois ou plus ces 12 derniers mois» et différentes dimensions du bien-être (% std).

S'être bagarré 4 fois ou plus ces 12 derniers mois

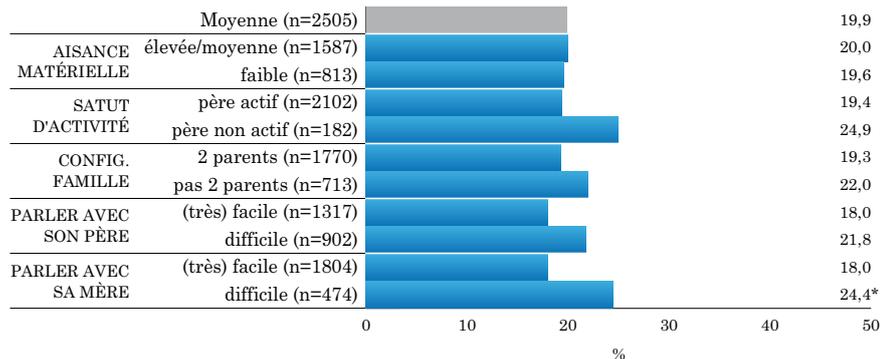


UNE JOURNÉE

Graphique 3-57.

Association entre «s'être bagarré/battu quatre fois ou plus ces 12 derniers mois» et différentes caractéristiques familiales (% std).

S'être bagarré 4 fois ou plus ces 12 derniers mois



La prévalence des bagarres (Currie *et al.*, 2012) comme celle de la provocation (Currie *et al.*, 2008) diminue entre 11 et 15 ans dans la majorité des pays participant à l'enquête HBSC.

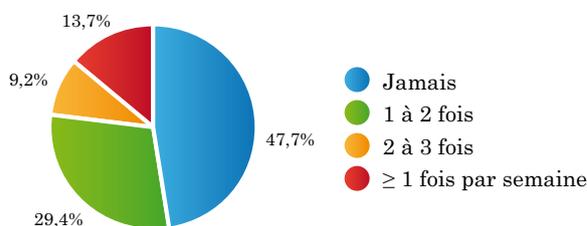
La provocation

Les élèves sont questionnés à propos de la provocation qu'ils ont éventuellement subie par quelqu'un de l'école dans les deux derniers mois précédant l'enquête : «un élève se fait provoquer lorsqu'un autre élève ou un groupe d'élèves lui disent ou lui font des choses méchantes et désagréables. C'est aussi provoquer ou chercher quelqu'un quand on embête méchamment et souvent un élève d'une manière qui ne lui plaît pas du tout ou encore quand on le laisse exprès de côté. Mais ce n'est pas provoquer lorsque deux élèves de plus ou moins la même force se disputent ou se battent. Ce n'est pas non plus provoquer quand on charrie gentiment un ami sans lui faire de peine ou lui vouloir de mal». L'explication donnée aux jeunes est celle développée par D.Olweus dans ses recherches sur le «bullying» ou harcèlement scolaire.

Graphique 3-58.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence à laquelle ils ont été provoqués par quelqu'un de l'école ces deux derniers mois, en 2010 (% bruts, n=2466).

Avoir été provoqué par quelqu'un de l'école durant ces 2 derniers mois

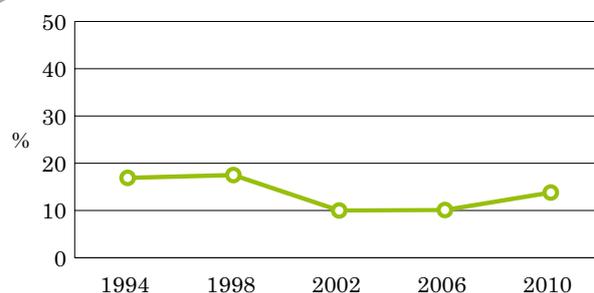


En 2010, la moitié des jeunes déclarent n'avoir jamais été provoqués les deux derniers mois avant l'enquête. Les autres élèves rapportent qu'il leur est arrivé que quelqu'un de l'école les «cherche» au minimum une fois ces deux derniers mois (29,4 % ; n=2466) et pour certains jusqu'à une fois par semaine voire plus (13,7 %, n=2466) (graphique 3-58).

Entre 1994 et 2010, la proportion de jeunes fréquemment provoqués par quelqu'un de l'école a diminué ; elle tournait autour des 17,0 % en 1994 et 1998. Cette proportion est par contre un peu supérieure à celles observées en 2002 et 2006 (graphique 3-59).

Graphique 3-59.

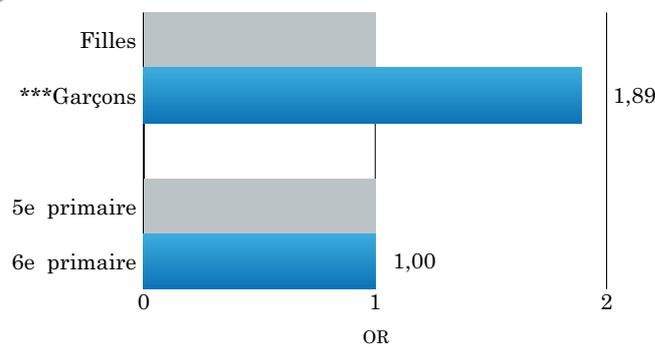
Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont été provoqués par quelqu'un de l'école au moins 1x par semaine ces deux derniers mois, par année d'enquête (% std).



Les élèves qui sont fréquemment provoqués sont plus des garçons que des filles, ils sont autant en 5e qu'en 6e années (graphique 3-60). Des plaintes comme la déprime (>1x/sem) et la nervosité (>1x/sem) sont associées au fait d'avoir subi de la provocation en primaire. Les élèves qui sont victimes de provocation sont aussi plus fréquents parmi les jeunes qui ont peu confiance en eux (graphique 3-61) et parmi ceux qui ressentent des difficultés pour parler avec leurs parents en cas de problème (graphique 3-62).

Graphique 3-60.

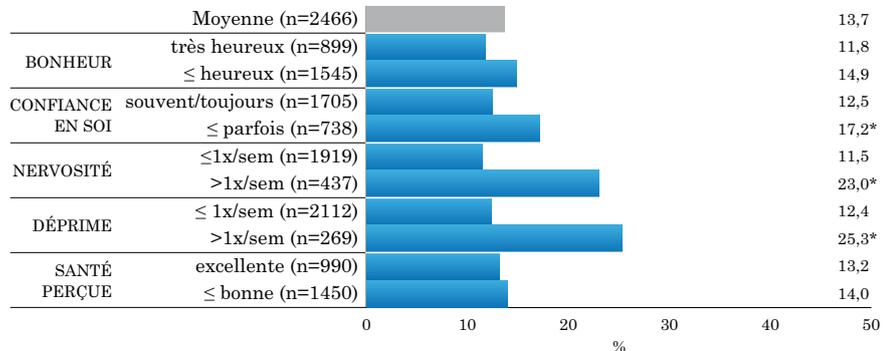
Association (OR) entre «avoir été provoqué par quelqu'un de l'école au moins 1x par semaine ces deux derniers mois» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15659).



Avoir été provoqué(e) par quelqu'un de l'école

Graphique 3-61.

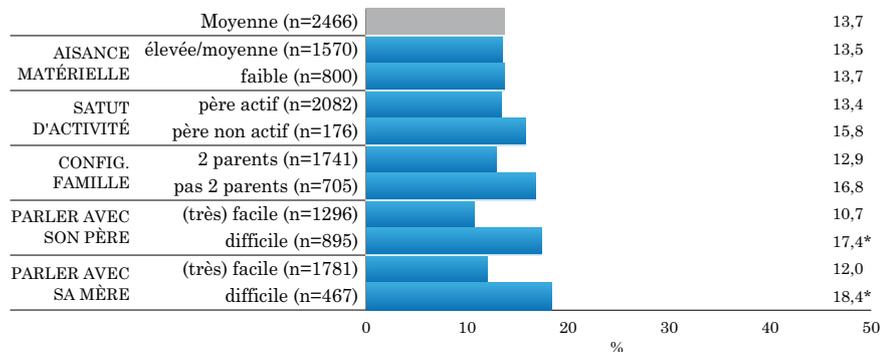
Association entre «avoir été provoqué par quelqu'un de l'école au moins 1x par semaine ces deux derniers mois» et différentes dimensions du bien-être (% std).



Avoir été provoqué(e) par quelqu'un de l'école

Graphique 3-62.

Association entre «avoir été provoqué par quelqu'un de l'école au moins 1x par semaine ces deux derniers mois» et différentes caractéristiques familiales (% std).



«(...) les enfants de cet âge-là ne souhaitent qu'une chose : être comme les autres et surtout pas différents. Ils ont du mal à concevoir que la différence est inéluctable et l'intérêt de la diversité leur échappe totalement : pour eux, être différent, c'est forcément être en butte aux moqueries ou à l'exclusion (...)» (Bourg & Paret, 2003).

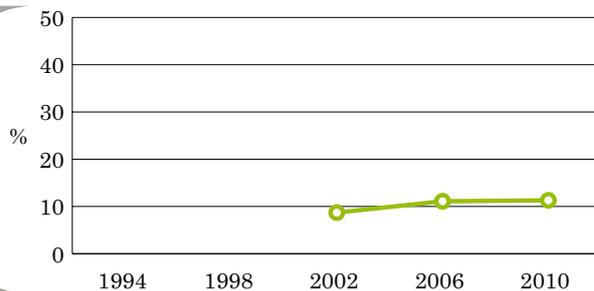
UNE JOURNÉE

Le racket

En 2010, un élève sur dix (11,1 %, n=2479) en fin de primaire dit avoir été déjà racketté au moins une fois. Cette proportion était un peu plus faible en 2002 mais elle n'a pas varié entre 2006 et 2010 (graphique 3-63). Les élèves rackettés sont proportionnellement plus nombreux parmi les garçons (que parmi les filles) et parmi les élèves de 5e primaire (en comparaison aux élèves de 6e année) (graphique 3-64). Tout comme le fait d'avoir été provoqué/cherché, avoir été victime de racket est associé avec de la nervosité et de la déprime fréquente (graphique 3-65) mais n'est associé à aucune caractéristique familiale (graphique 3-66).

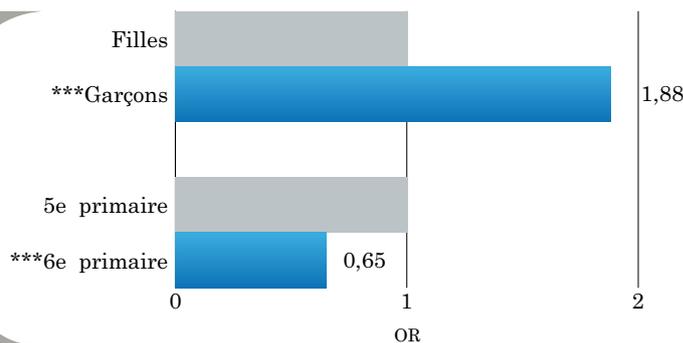
Graphique 3-63.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont été victimes de racket au moins une fois, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-64.

Association (OR) entre «avoir été victime de racket au moins une fois» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9146).



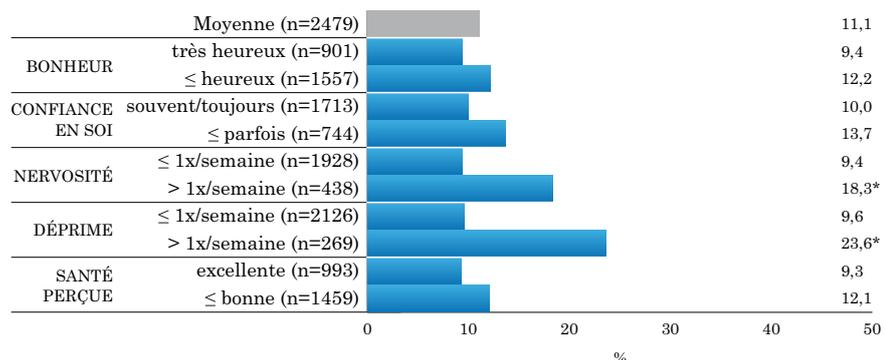
La dimension physique dans les conflits est davantage présente chez les enfants en primaire (Catheline, 2009) et a tendance à diminuer au fur et à mesure de l'avancée en âge. Cela ne signifie pas que la violence disparaît totalement mais plutôt qu'elle change de forme (insultes, humiliations, ...) et se traduit de manière plus indirecte et davantage comme «un comportement visant à blesser quelqu'un sans avoir recours à la violence physique» (Tremblay, 2000).

Ainsi, les incidents violents ont plus souvent lieu en dehors de l'école qu'en son sein sauf pour les plus jeunes élèves (Galand *et al.*, 2004). Les faits de violence graves (coups et blessures entre élèves, agression physique d'un professeur, agression armée ...) sont rares mais terriblement choquants, comme si «l'école ne protège pas de la violence du dehors» (Castillo, 2010). Les incidents plus mineurs (provocations, moqueries, non-respect des règles ...) y sont par contre plus souvent rencontrés (Debarbieux, 1996 ; Galand *et al.*, 2004 ; Gottfredson *et al.*, 2005 cités par Galand, 2009). Ces formes de violence, si elles présentent un caractère moins grave, vont, à force d'être répétées, dégrader la qualité du climat scolaire (démotivation des professeurs, développement d'un sentiment d'insécurité, ...) (Favresse & Piette, 2002).

Graphique 3-65.

Association entre «avoir été victime de racket au moins une fois» et différentes dimensions du bien-être (% std).

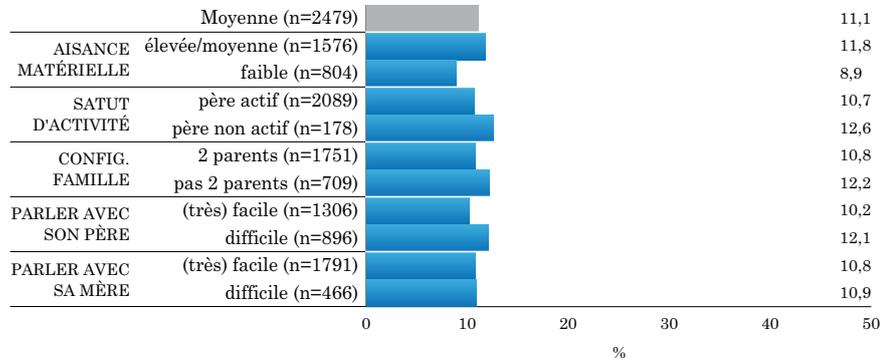
Avoir été victime de racket



Graphique 3-66.

Association entre «avoir été victime de racket au moins une fois» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Avoir été victime de racket



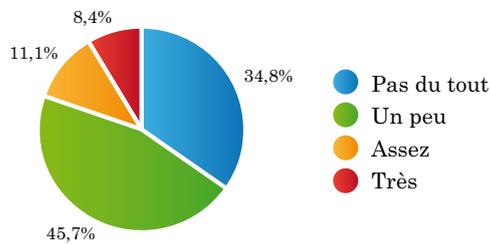
6. LE TRAVAIL SCOLAIRE

Le stress lié au travail scolaire

Graphique 3-67.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon leur sentiment de stress/angoisse lié au travail qu'ils doivent faire pour l'école, en 2010 (% bruts, n=2463).

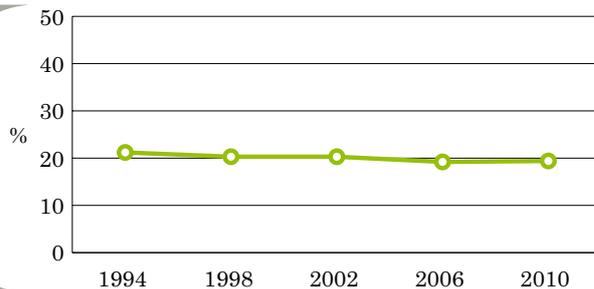
Stress/angoisse lié au travail scolaire



En fin d'enseignement primaire, la majorité des élèves 80,5 % (n=2463) ne sont pas ou peu stressés par le travail scolaire (graphique 3-67). Par contre, le travail scolaire est source d'angoisse pour un cinquième des élèves et ce constat est stable depuis 1994 (graphique 3-68). Ce stress est vécu par davantage de filles que de garçons. En 6e année, il y a un peu plus de pré-adolescents stressés par le travail scolaire qu'en 5e année mais la différence est petite (graphique 3-69).

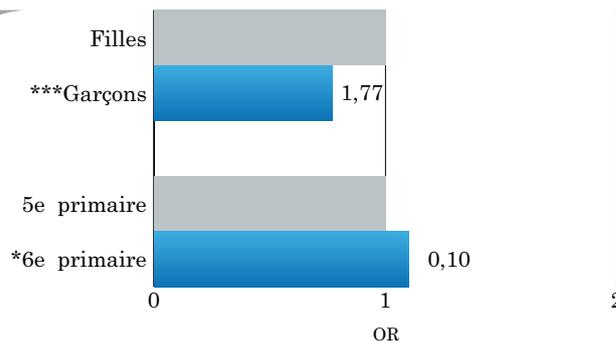
Graphique 3-68.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui sont assez/très stressés par le travail scolaire, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-69.

Association (OR) entre «être assez/très stressé par le travail scolaire» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15519).



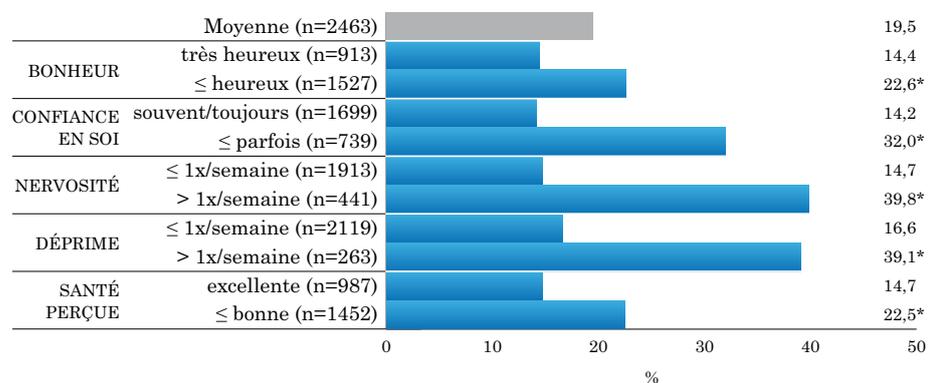
UNE JOURNÉE

Le stress scolaire est associé à un sentiment de bonheur moindre, à peu de confiance en soi, à de la nervosité fréquente, à de la déprime fréquente et à une santé perçue comme bonne voire pas bonne (graphique 3-70). La caractéristique familiale associée au stress lié au travail scolaire est la communication peu aisée avec les parents (graphique 3-71).

Graphique 3-70.

Association entre «être assez/très stressé par le travail scolaire» et différentes dimensions du bien-être (% std).

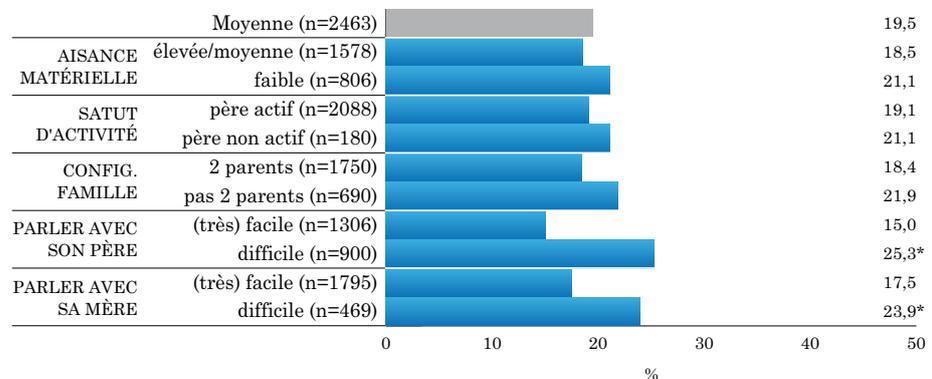
Stress lié au travail scolaire



Graphique 3-71.

Association entre «être assez/très stressé par le travail scolaire» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Stress lié au travail scolaire



En secondaire, la proportion d'élèves assez/très stressés par le travail scolaire augmente avec l'âge et ce, particulièrement chez les filles (Decant *et al.*, 2011).

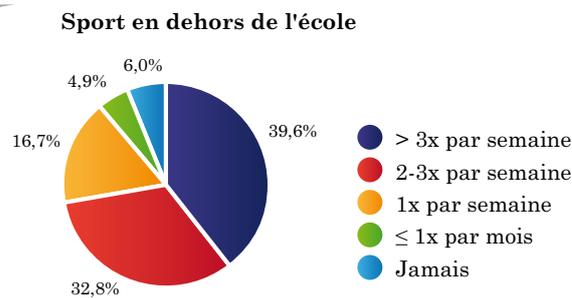
7. LES LOISIRS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Le sport

Le sport pratiqué par les jeunes de 10-13 ans dont il est question ici correspond à la pratique d'un exercice physique pendant les temps libres. Cela ne concerne donc pas les activités journalières comme se rendre à l'école à pied ou participer au cours de gymnastique à l'école comme étudié dans la partie «activité physique quotidienne et déplacements» (voir point 2).

Graphique 3-72.

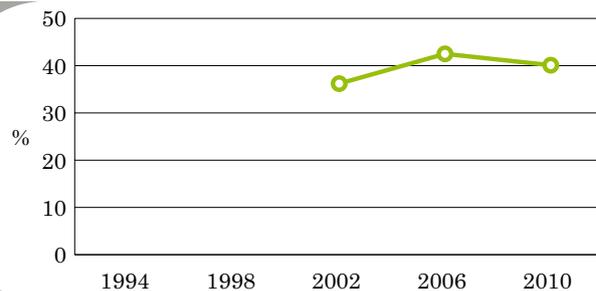
Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre d'heures de sport en dehors de l'école, en 2010 (% bruts, n=2516).



En 2010, parmi les élèves de fin de primaire, 40,1 % (n=2516) pratiquent un sport plus de trois fois par semaine. Un tiers des élèves font du sport entre deux et trois fois par semaine et environ un quart des jeunes font du sport une fois par semaine ou moins (graphique 3-72). Entre 2002 et 2006, la pratique sportive en dehors de l'école avait significativement augmenté ; en 2010, elle a légèrement diminué mais pas de manière significative (graphique 3-73).

Graphique 3-73.

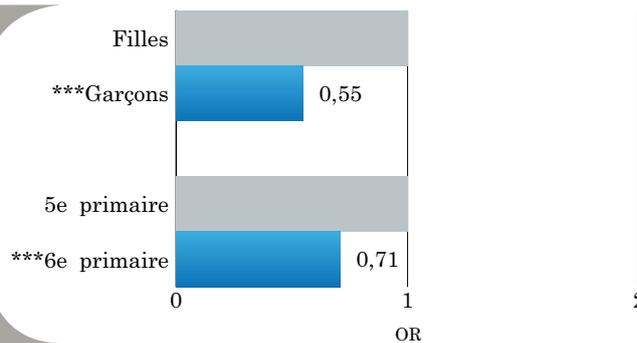
Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui pratiquent un sport en dehors de l'école plus de trois fois par semaine, par année d'enquête (% std).



Les élèves qui font très peu de sport pendant leurs loisirs (24,9 %, n=2507) – c'est-à-dire l'équivalent de ½ heure ou moins par semaine – sont davantage des filles que des garçons et sont un peu plus nombreux en 5e primaire qu'en 6e (graphique 3-74). Ces élèves peu sportifs pendant leurs loisirs sont plus présents dans les familles où l'aisance matérielle est faible et dans les familles où le père est sans activité professionnelle (graphique 3-75). Faire peu de sport en dehors de l'école est, comme pour l'activité physique en général, plus fréquent parmi les jeunes qui ne se sentent pas très heureux (graphique 3-76). Des analyses complémentaires montrent que l'association entre le fait de faire peu de sport durant son temps libre et un moindre sentiment de bonheur concerne particulièrement les garçons (résultats non présentés).

Graphique 3-74.

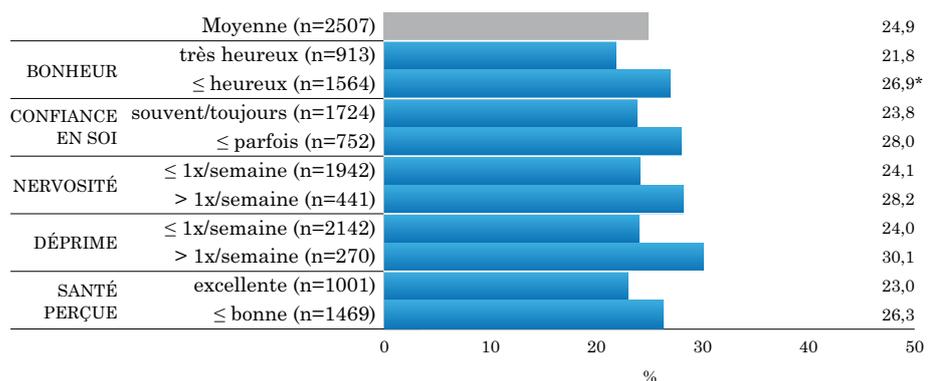
Association (OR) entre «pratiquer du sport en dehors de l'école ½ heure par semaine ou moins» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9221).



Graphique 3-75.

Association entre «pratiquer du sport en dehors de l'école ½ heure par semaine ou moins» et différentes dimensions du bien-être (% std).

Pratique d'un sport en dehors de l'école ≤ 30 min./sem.

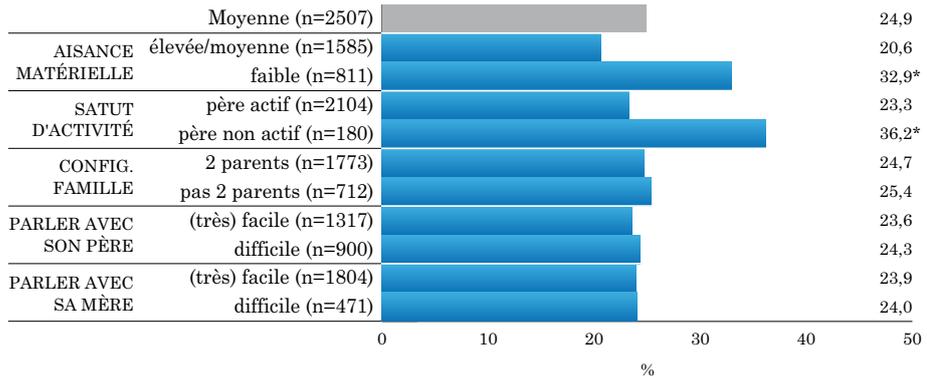


UNE JOURNÉE

Graphique 3-76.

Association entre «pratiquer du sport en dehors de l'école ½ heure par semaine ou moins» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Pratique d'un sport en dehors de l'école ≤ 30 min./sem.



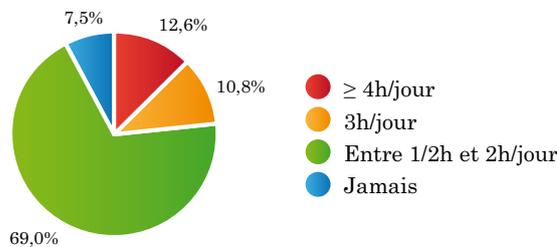
La télévision

La majorité des élèves (69,0 %, n=2506) de fin de primaire regardent la télévision (ou vidéo, dvd) entre ½ heure et 2 heures par jour les jours d'école tandis que certains jeunes ne regardent jamais le petit écran (7,5 %, n=2506) (graphique 3-77).

Graphique 3-77.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre d'heure de télévision les jours d'école, en 2010 (% bruts, n=2506).

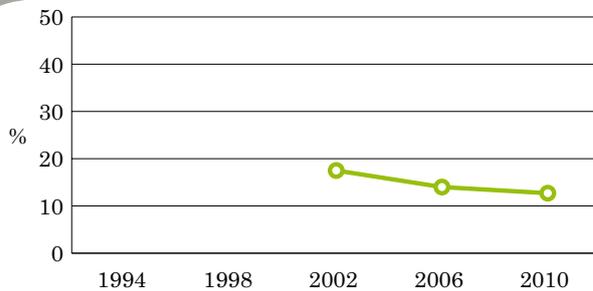
Télévision les jours d'école



Un élève sur dix regarde 3 heures par jour la télévision et 12,7 % des pré-adolescents disent qu'ils regardent 4 heures ou plus la télévision. Ce dernier comportement a diminué avec le temps ; ils étaient 17,3 % en 2002 à regarder au moins 4 heures par jour les jours d'école (graphique 3-78).

Graphique 3-78.

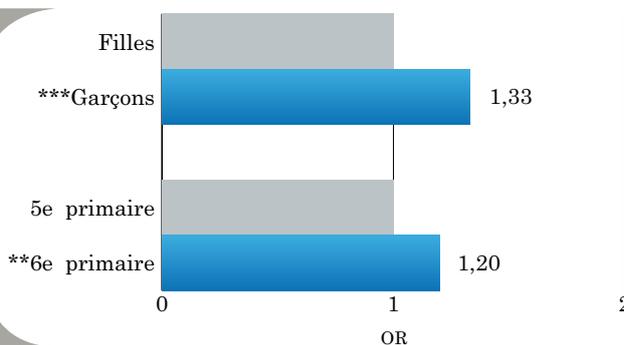
Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui regardent la télévision 4 heures ou plus par jour, par année d'enquête (% std).



Les jeunes dont le petit écran est souvent allumé (4 heures ou plus) sont davantage des garçons que des filles et ils sont un peu plus en 6e année primaire qu'en 5e (graphique 3-79). L'abus de télévision est associé à de la nervosité fréquente (graphique 3-80) mais des analyses complémentaires montrent que l'association entre abus de télévision et nervosité concerne particulièrement les garçons (résultats non présentés).

Graphique 3-79.

Association (OR) entre «regarder la télévision 4 heures ou plus par jour» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9288).

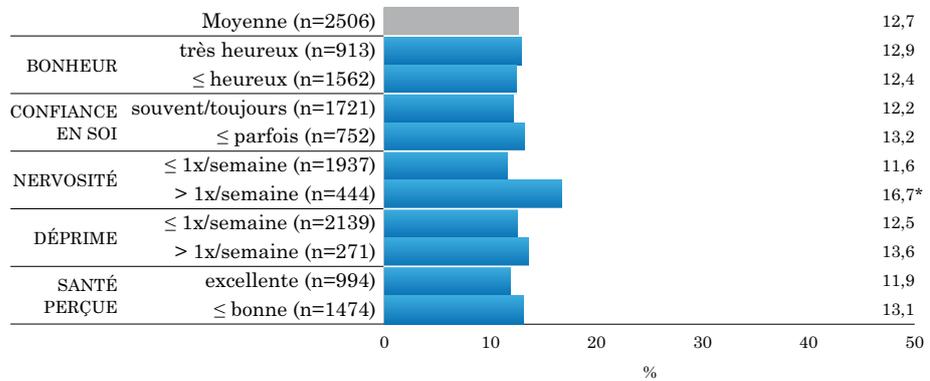


Les caractéristiques familiales associées au fait de regarder la télévision 4 heures ou plus par jour sont celles qui reflètent un niveau socio-économique plus défavorisé (aisance matérielle faible, père sans activité professionnelle) (graphique 3-81).

Graphique 3-80.

Association entre «regarder la télévision 4 heures ou plus par jour» et différentes dimensions du bien-être (% std).

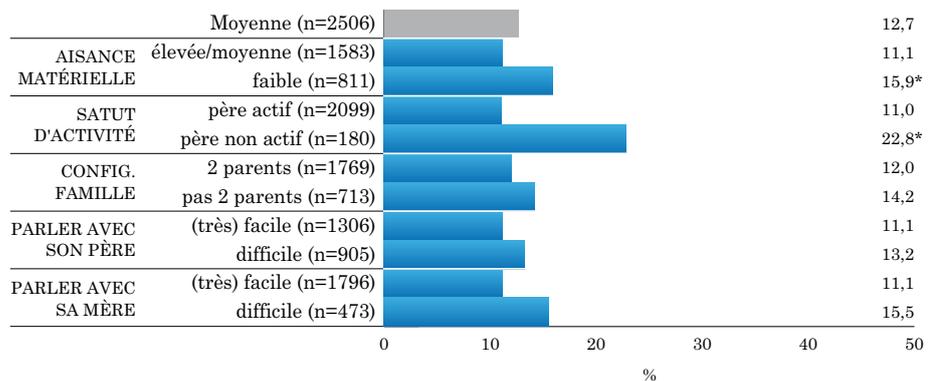
Regarder la télévision ≥ 4h les jours d'école



Graphique 3-81.

Association entre «regarder la télévision 4 heures ou plus par jour» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Regarder la télévision ≥ 4h les jours d'école



Les jeunes (primaire et secondaire confondus) qui regardent la télévision quatre heures ou plus par jour ont plus souvent l'habitude que les autres de regarder la télévision pendant les repas (Godin *et al.*, 2008) ; ainsi, pour certains jeunes, la télévision les accompagne durant d'autres activités quotidiennes. Regarder beaucoup la télévision est aussi associé à de l'insatisfaction scolaire, à des sorties plus fréquentes avec les amis pendant la semaine et à des bagarres plus fréquentes (résultats HBSC 2010 en FWB).

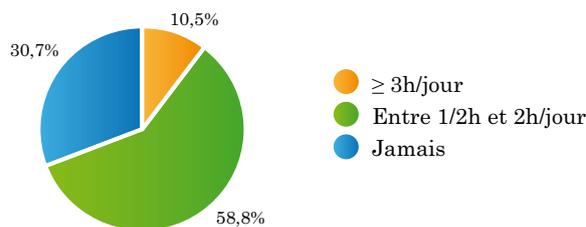
L'ordinateur

Pour 58,8 % des jeunes (n=2516), le nombre d'heures d'utilisation de l'ordinateur les jours d'école pour aller sur Internet pour rechercher de l'information, envoyer des e-mails ou chatter, etc. se situe entre 1/2 heure et deux heures par jour. Un tiers des élèves n'utilisent jamais l'ordinateur et un élève sur dix l'utilise 3 heures ou plus (graphique 3-82). L'utilisation prolongée de l'ordinateur n'a pas varié significativement depuis la dernière enquête (résultats non présentés). Les élèves de primaire qui utilisent l'ordinateur trois heures ou plus par jour sont un peu plus des garçons que des filles et sont un peu plus nombreux en 6e qu'en 5e année primaire (graphique 3-83). Les jeunes qui utilisent l'ordinateur 3 heures voire plus les jours d'école sont davantage représentés parmi les élèves qui se plaignent de nervosité fréquente et parmi ceux qui se sentent déprimés/à plat plusieurs fois par semaine (graphique 3-84).

Graphique 3-82.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre d'heures d'utilisation de l'ordinateur les jours d'école, en 2010 (% bruts, n=2516).

Ordinateur les jours d'école

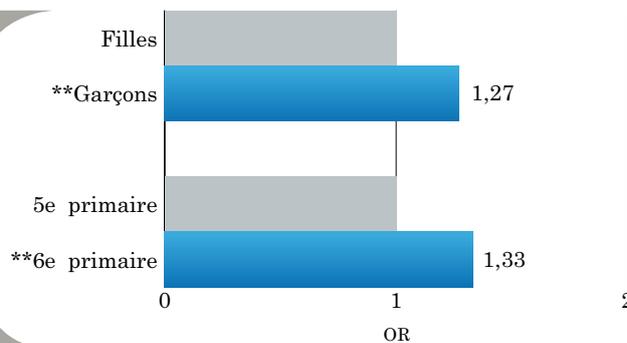


Les jeunes qui utilisent souvent l'ordinateur sont plus représentés dans les familles qui jouissent d'une aisance matérielle élevée (graphique 3-85) ; à noter que dans les familles où le niveau d'aisance est plus faible, les jeunes ne disposent pas nécessairement de leur propre ordinateur.

UNE JOURNÉE

Graphique 3-83.

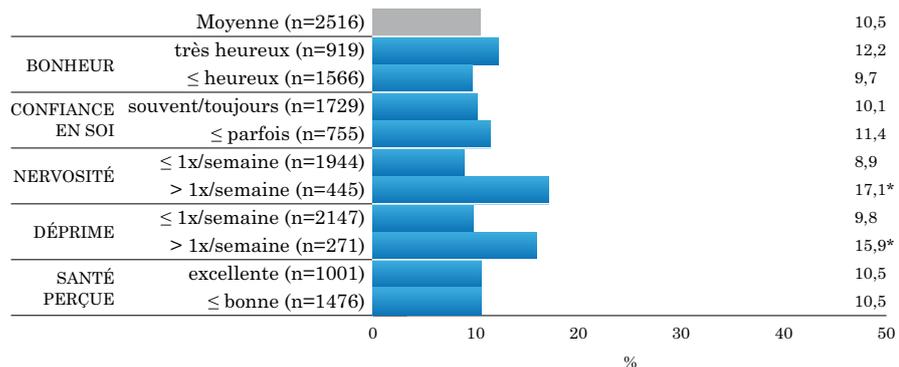
Association (OR) entre «utiliser l'ordinateur 3 heures ou plus par jour» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2006 à 2010 (n=5383).



Graphique 3-84.

Association entre «utiliser l'ordinateur 3 heures ou plus par jour» et différentes dimensions du bien-être (% std).

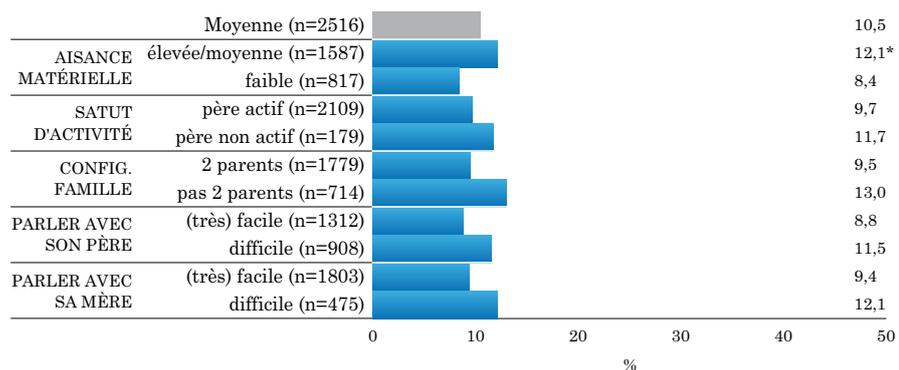
Utilisation de l'ordinateur ≥ 3h les jours d'école



Graphique 3-85.

Association entre «utiliser l'ordinateur 3 heures ou plus par jour» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Utilisation de l'ordinateur ≥ 3h les jours d'école

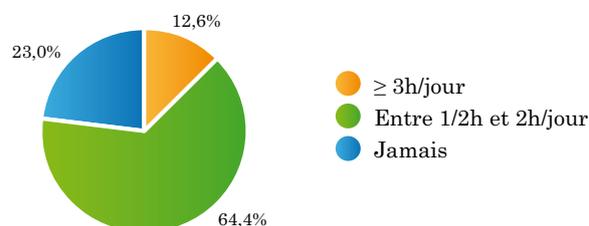


Les jeux électroniques

Graphique 3-86.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre d'heures d'utilisation de l'ordinateur/console pour jouer les jours d'école, en 2010 (% bruts, n=2513).

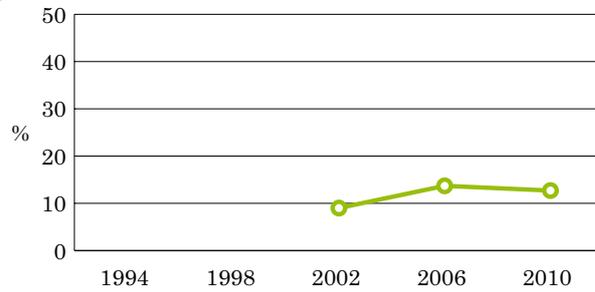
Jeux électroniques les jours d'école



Parmi les jeunes de fin de primaire, deux tiers dédient entre ½ heure et 2 heures de leur temps libre par jour aux jeux – électroniques – sur ordinateur ou console. Un quart des jeunes ne jouent pas à ce type de jeux. Pour 12,6 % (n=2513) des élèves de 10-13 ans, les jeux électroniques occupent trois heures ou plus par jour de temps libre les jours d'école (graphique 3-86). Entre 2002 et 2010, la proportion de jeunes se distrayant trois heures ou plus par

Graphique 3-87.

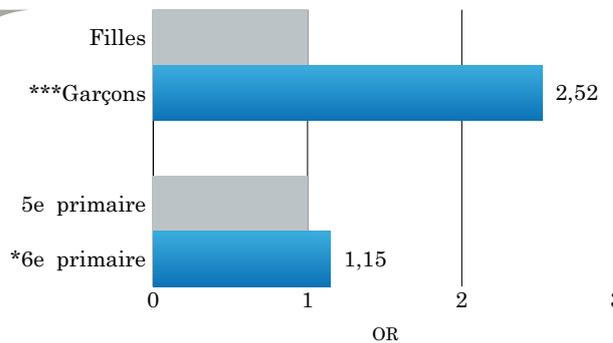
Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui jouent sur ordinateur/console 3 heures ou plus les jours d'école, par année d'enquête (% std).



jour sur ordinateur/console a un peu augmenté (graphique 3-87). Les jeunes ados qui jouent beaucoup sur console/ordinateur les jours d'école sont plus des garçons que des filles ; ils sont aussi un peu plus nombreux en 6e qu'en 5e primaire mais la différence entre les deux est petite (graphique 3-88). L'usage important des jeux électroniques est plus rencontré parmi les jeunes qui souffrent de nervosité fréquente (graphique 3-89). Aucune caractéristique familiale n'est associée significativement à ce comportement (graphique 3-90).

Graphique 3-88.

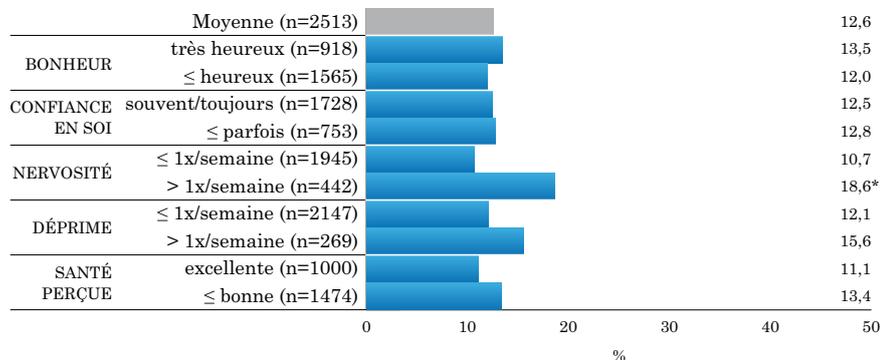
Association (OR) entre «jouer sur ordinateur/console 3 heures ou plus par jour» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9294).



Graphique 3-89.

Association entre «jouer sur ordinateur/console 3 heures ou plus par jour» et différentes dimensions du bien-être (% std).

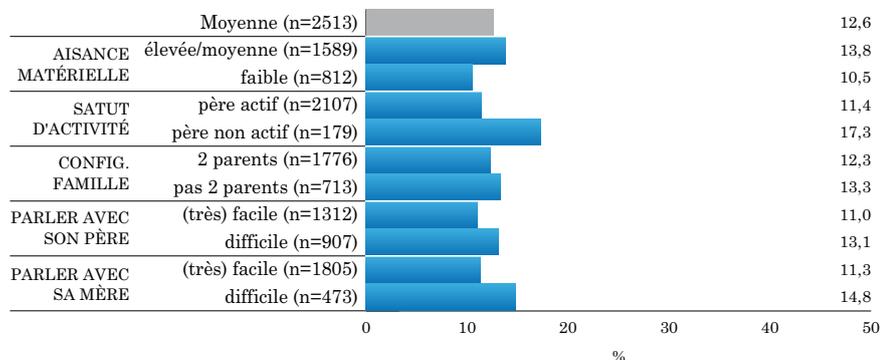
Jeux électroniques ≥ 3h les jours d'école



Graphique 3-90.

Association entre «jouer sur ordinateur/console 3 heures ou plus par jour» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Jeux électroniques ≥ 3h les jours d'école



Chez les élèves en fin d'enseignement primaire, des analyses complémentaires montrent que l'abus de jeux électroniques comme celui d'Internet (≥4h/jour) sont associés à de l'insatisfaction scolaire, de la fatigue matinale, des sorties avec les amis plus fréquentes et au fait de s'être bagarré au moins une fois durant l'année écoulée (résultats HBSC 2010 en FWB).

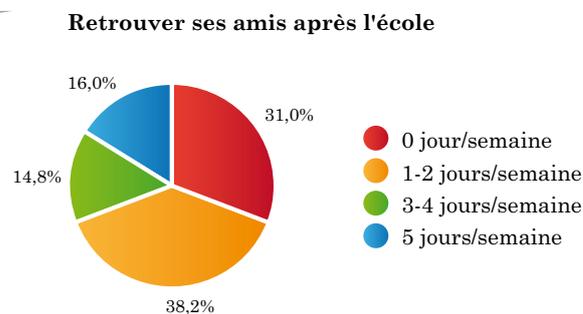
UNE JOURNÉE

8. LES CONTACTS AVEC LES PAIRS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Retrouver ses amis après l'école

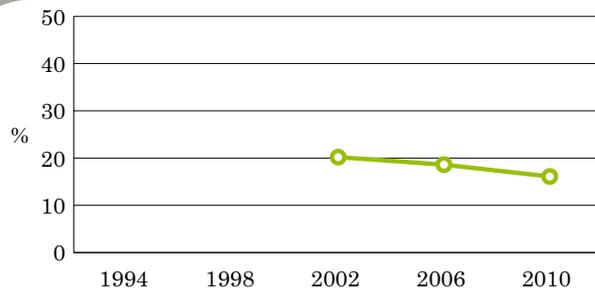
Graphique 3-91.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre de jour par semaine où ils retrouvent leurs amis après l'école (% bruts, n=2480).



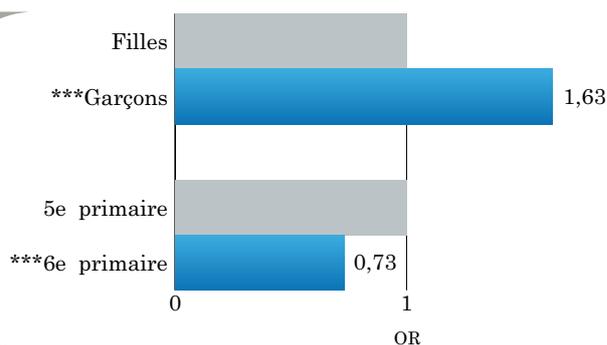
Graphique 3-92.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui retrouvent leurs amis tous les jours après l'école, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-93.

Association (OR) entre «retrouver ses amis tous les jours après l'école» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9101).



Un tiers des élèves de fin de primaire ne retrouvent jamais ses amis après l'école et près de 40,0 % (n=2480) des élèves de 10-13 ans les voient 1 ou 2 jours par semaine. Passer du temps avec ses amis directement après l'école, 14,8 % (n=2480) des pré-adolescents le font 3-4 jours par semaine tandis que 16,0 % voient leurs amis tous les jours (graphique 3-91). La part des jeunes qui retrouvent leurs amis tous les jours après l'école a diminué significativement entre 2002 et 2010 (graphique 3-92).

Voir ses amis après l'école tous les jours est plus fréquent chez les élèves de 5e primaire que chez ceux de 6e année et chez les garçons que les filles (graphique 3-93).

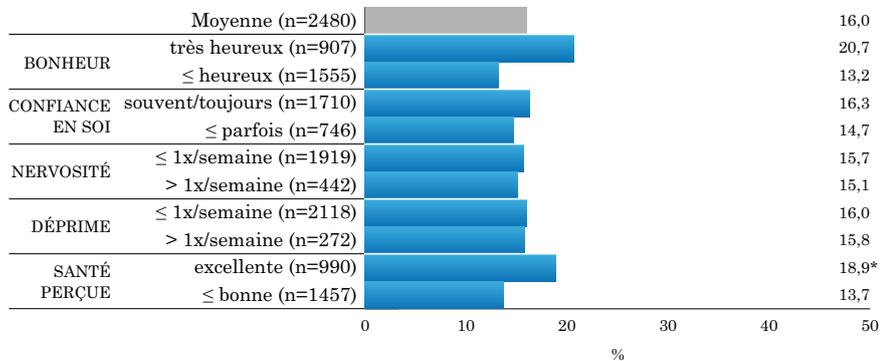
En secondaire, ce sont également les garçons qui retrouvent le plus leurs ami(e)s après l'école. Néanmoins, les filles qui n'aiment pas l'école sont plus nombreuses que les autres filles à rencontrer leurs ami(e)s après l'école (Decant *et al.*, 2011).

Concernant le bien-être des jeunes, on constate que les élèves de 10-13 ans qui voient leurs amis régulièrement sont plus représentés dans le groupe des jeunes qui rapportent un haut sentiment de bonheur et une santé perçue comme excellente (graphique 3-94). Il n'y a pas d'association entre le fait de retrouver ses amis et les caractéristiques familiales (graphique 3-95).

Graphique 3-94.

Association entre «retrouver ses amis tous les jours après l'école» et différentes dimensions du bien-être (% std).

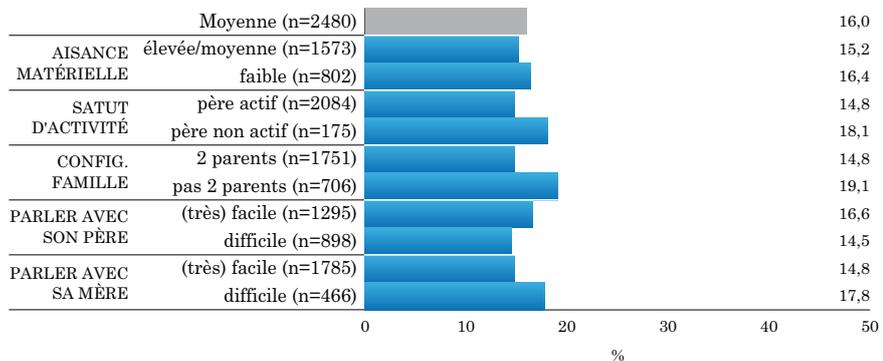
Retrouver ses amis tous les jours après l'école



Graphique 3-95.

Association entre «retrouver ses amis tous les jours après l'école» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Retrouver ses amis tous les jours après l'école



Bien qu'il ait plus que jamais besoin de ses parents dans son processus d'autonomisation (Versele, 2010), le jeune adolescent s'en détache progressivement pour passer plus de temps avec ses pairs. Cette place importante des pairs dans la vie du jeune est une opportunité pour lui de construire de nouvelles relations et d'agrandir son réseau mais aussi de s'investir dans des liens d'amitié et de découvrir d'autres formes d'affectivité que celles qu'il connaît (Javeau, 2004). Être en relation avec ses pairs et partager des moments avec eux, comme par exemple dans le cadre d'un club de jeunes, sont associées chez les jeunes à une perception plus positive de leur santé, de leur bien-être et à l'adoption plus fréquente de comportements sains (Zambon *et al.*, 2009 cités par Currie *et al.*, 2012).

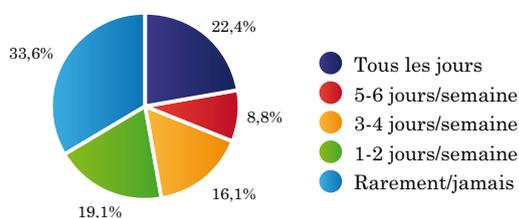
Téléphoner, envoyer des messages (sms, e-mail) ou discuter en temps réel depuis un ordinateur avec ses amis

L'utilisation d'un téléphone ou d'un ordinateur pour communiquer avec ses amis s'est répandue avec le temps : en 2002, 10,3 % (n=3848) des jeunes de 10-13 ans utilisaient 7 jours par semaine des moyens de communication comme l'ordinateur ou le téléphone portable pour être en contact avec leurs amis et en 2010, c'est le double d'élèves (22,4 %, n=2508) qui communiquent avec leurs amis de cette manière (graphique 3-94). Un tiers des élèves communique rarement voire jamais avec ses amis par téléphone, sms, e-mail, chat (graphique 3-96). Ce sont les élèves de 6e primaire qui sont un

Graphique 3-96.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le nombre de jour par semaine où ils communiquent avec leurs amis (par téléphone, sms, e-mail, chat) (% bruts, n=2508).

Communiquer avec ses amis par téléphone, sms, e-mail, chat



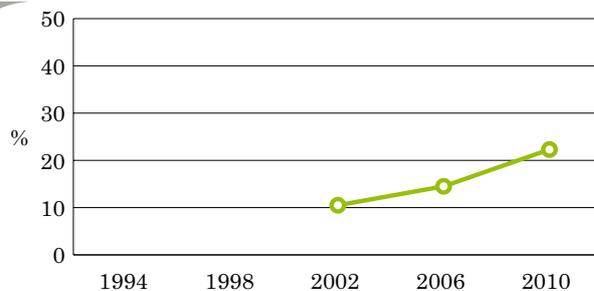
peu plus nombreux que ceux de 5e à être en contact avec leurs ami(e)s par divers moyens technologiques. Entre filles et garçons, ce sont les filles qui usent un peu plus de ces moyens de communication mais la différence entre les deux est petite (graphique 3-98).

Comme pour l'usage très fréquent de l'ordinateur, de la télévision ou des jeux électroniques, téléphoner ou envoyer des messages à ses amis 7 jours par semaine est associé à de la nervosité fréquente mais cet usage de moyens de communication est également plus rencontré chez les jeunes qui se sentent très heureux

UNE JOURNÉE

Graphique 3-97.

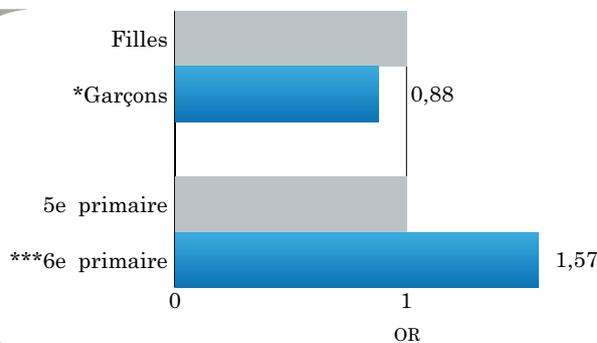
Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui communiquent avec leurs amis (par téléphone, sms, e-mail, chat) 7 jours par semaine, par année d'enquête (% std).



(graphique 3-99). Tout comme le fait de retrouver ses amis après l'école, il n'y a pas d'association avec les caractéristiques familiales (graphique 3-100).

Graphique 3-98.

Association (OR) entre «communiquer avec ses amis (par téléphone, sms, e-mail, chat) 7 jours par semaine» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 2002 à 2010 (n=9221).

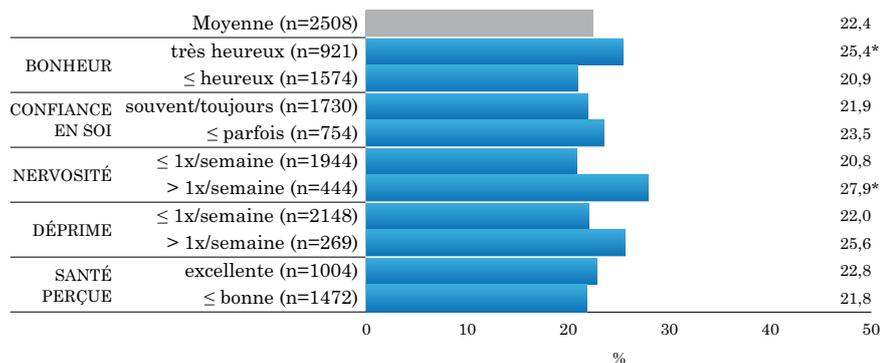


L'importance des liens d'amitié pour les jeunes va aussi se retrouver dans leur manière d'utiliser les outils de communication. Dans l'usage d'Internet notamment, l'adolescent privilégie les fonctionnalités de communication et l'interaction avec ses pairs, l'idée étant de «rester toujours en lien» (Draelants, 2004). Les garçons sont plus fréquemment occupés avec Internet et des jeux en ligne tandis que les filles utilisent davantage le téléphone portable (Punamäki *et al.*, 2007 cités par Currie *et al.*, 2012).

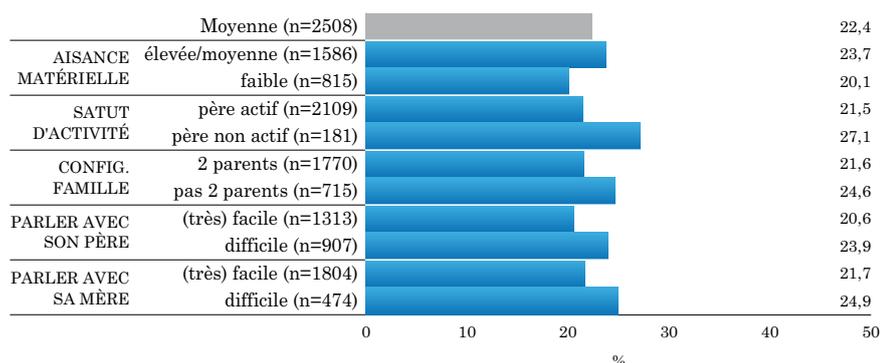
Graphique 3-99.

Association entre «communiquer avec ses amis (par téléphone, sms, e-mail, chat) 7 jours par semaine» et différentes dimensions du bien-être (% std).

Communiquer tous les jours avec ses amis (par téléphone, sms, e-mail, chat)



Communiquer tous les jours avec ses amis (par téléphone, sms, e-mail, chat)



Graphique 3-100.

Association entre «communiquer avec ses amis (par téléphone, sms, e-mail, chat) 7 jours par semaine» et différentes caractéristiques familiales (% std).

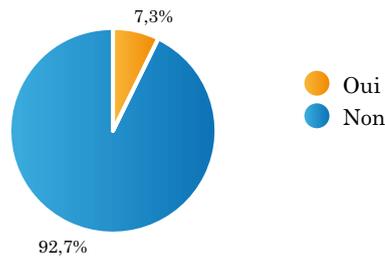
9. LES EXPÉRIENCES DES PRÉ-ADOLESCENTS

L'expérimentation du tabac

Graphique 3-101.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le fait d'avoir déjà fumé du tabac (% bruts, n=2523).

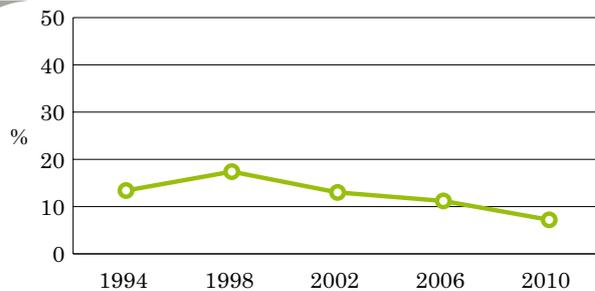
Avoir déjà fumé du tabac



En fin de primaire, 7,3 % des élèves répondent qu'ils ont déjà fumé du tabac (au moins une cigarette) (graphique 3-101). L'essai du tabac à cet âge était plus répandu dans le passé : en 1994, 13,5 % (n=4296) des jeunes avaient déjà fumé du tabac (graphique 3-102). Ce sont les garçons et les élèves de 6e primaire qui devancent les autres élèves en matière d'expérimentation tabagique (graphique 3-103).

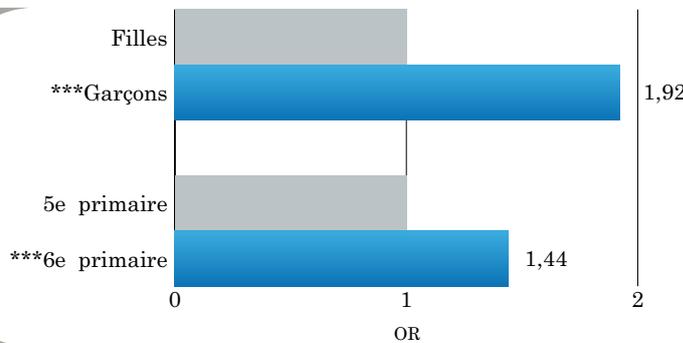
Graphique 3-102.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont déjà fumé du tabac, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-103.

Association (OR) entre «avoir déjà fumé du tabac» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=16000).

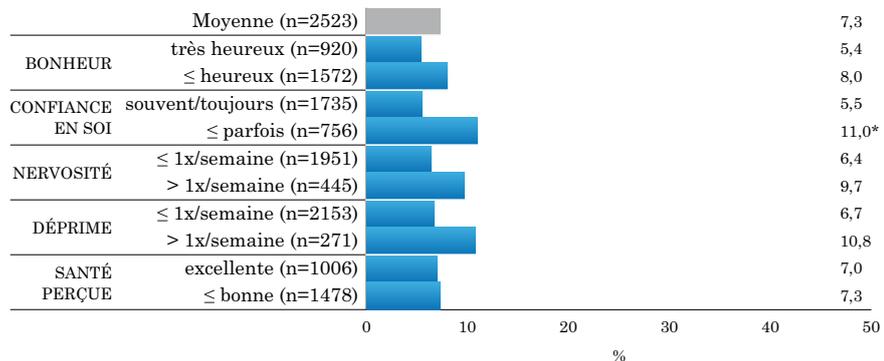


Quand aux autres caractéristiques associées à cette première expérience, on retrouve proportionnellement plus de jeunes ayant déjà fumé du tabac parmi ceux qui ont peu confiance en eux (graphique 3-104), parmi ceux qui expriment des difficultés à parler avec leur père ou leur mère en cas de problème et dans les familles où les deux parents ne vivent pas ensemble (graphique 3-105).

Graphique 3-104.

Association entre «avoir déjà fumé du tabac» et différentes dimensions du bien-être (% std).

Avoir déjà fumé du tabac

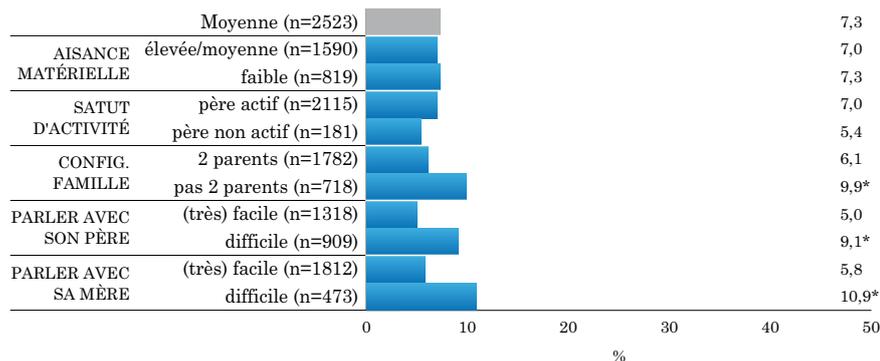


UNE JOURNÉE

Graphique 3-105.

Association entre «avoir déjà fumé du tabac» et différentes caractéristiques familiales (% std).

Avoir déjà fumé du tabac

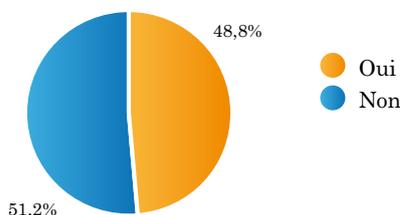


L'expérimentation de l'alcool

Graphique 3-106.

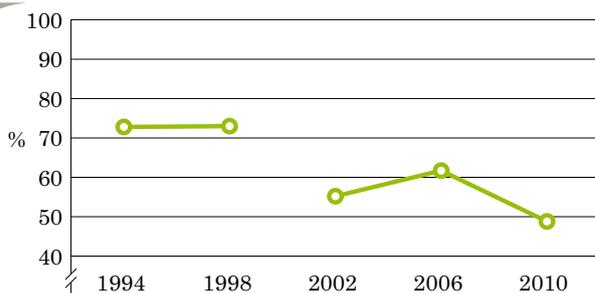
Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon le fait d'avoir déjà goûté une boisson alcoolisée (% bruts, n=2498).

Avoir déjà goûté une boisson alcoolisée



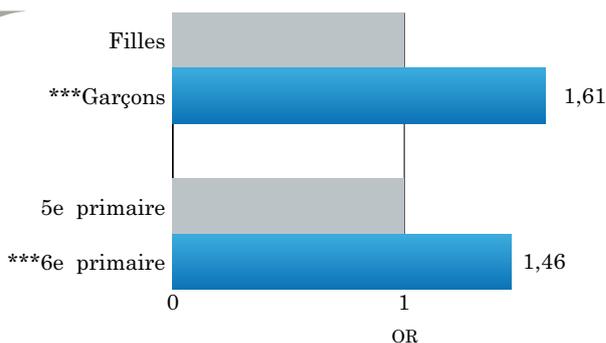
Graphique 3-107.

Proportions d'élèves de 5e/6e primaires qui ont déjà goûté une boisson alcoolisée, par année d'enquête (% std).



Graphique 3-108.

Association (OR) entre «avoir déjà goûté une boisson alcoolisée» et le sexe, la classe - ajustée pour les années d'enquête de 1994 à 2010 (n=15392).



En 2010, la moitié des pré-adolescents répond qu'ils ont déjà goûté une boisson alcoolisée (graphique 3-106) – il est précisé dans la question au moins un verre de bière, de vin, un cocktail, un bacardi breezer, etc. En comparaison aux années d'enquête 2002 et 2006, l'expérimentation de l'alcool en 2010 est moins répandue en fin de primaire. Les années 1994 et 1998 ne sont pas comparables aux années d'enquête plus récentes car la question contenait uniquement le fait de goûter une boisson alcoolisée sans la précision «au moins un verre de...» (graphique 3-107).

Comme pour l'essai tabagique, les garçons et les élèves de 6e primaire sont plus nombreux que les autres élèves à avoir déjà goûté une boisson alcoolisée (graphique 3-108). Les caractéristiques familiales associées au fait d'avoir déjà goûté de l'alcool sont, comme pour l'essai tabagique, le fait de ne pas vivre avec ses deux parents et avoir des difficultés pour parler avec eux en cas de problème (résultats non présentés). À noter également que l'expérimentation de l'alcool est un peu plus fréquente chez les jeunes dont la famille est aisée matériellement (résultats non présentés).

Le tabagisme et la consommation d'autres drogues font souvent peur aux parents. Ils se sentent habituellement impuissants pour aborder ces questions avec leurs enfants et ne pensent pas pouvoir jouer un véritable rôle de prévention à l'égard de l'adoption éventuelle de ces conduites. Pour une partie d'entre eux, c'est à l'école que la prévention des drogues doit se faire tandis qu'à leurs niveaux, ils se limitent à éviter les mauvaises fréquentations, susceptibles de contaminer leurs enfants. Pourtant, comme le souligne Beauschene (2007), ils peuvent agir bien avant l'éventuelle rencontre de leurs enfants avec les «drogues» : *«Malgré leur apparente diversité, les publicités sur les drogues ont toutes le même contenu : grâce à l'alcool, au café, aux boissons énergisantes à base de caféine, on se sent mieux dans sa peau, on fuit la douleur, on est plus serein, on améliore sa qualité de vie. Ce message répété des milliers de fois (...) est celui qu'entendent les jeunes, mais aussi les adultes : voici la recette miracle pour être mieux dans sa peau. En somme, l'enfant apprend très tôt qu'il y a des produits qui permettent d'éviter la souffrance, la tristesse et de régler des problèmes. Et c'est là que se situe la première action des parents en matière de prévention au quotidien.»*

10. LE REPAS DU SOIR

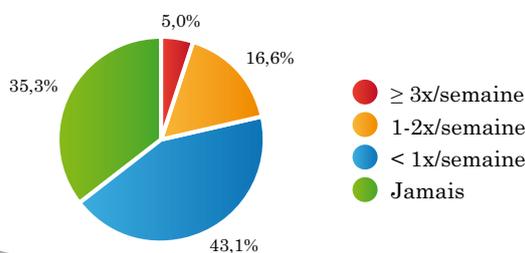
Manger un repas dans ou venant d'un «fast food» le soir

La grande majorité des élèves (78,4 %, n=2312) mangent moins d'une fois par semaine voire jamais dans un «fastfood» (Quick, McDo, frieterie, etc.) le soir. Parmi les jeunes, 16,6 % (n=2312) prennent une à deux fois par semaine un repas du soir dans ou venant d'un restaurant rapide et 5,0 % mangent trois fois ou plus par semaine de la nourriture venant d'un «fastfood» (graphique 3-109). Ce type d'habitude alimentaire est un peu plus fréquent dans les familles monoparentales en comparaison aux autres configurations familiales (résultats non présentés).

Graphique 3-109.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence du repas du soir pris dans ou venant d'un «fast food», en 2010 (% bruts, n=2312).

Repas du soir de type "fast food"



Regarder la télévision pendant le repas du soir

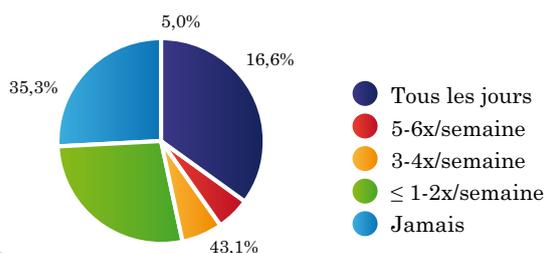
Chez plus d'un tiers des élèves (35,0 %, n=2398), la télévision accompagne tous les jours le moment du repas du soir. Dans d'autres familles, les jeunes ne regardent jamais la télévision pendant qu'ils mangent (25,6 %, n=2398) ou peu (1 fois ou moins par semaine) (27,5 %, n=2398) (graphique 3-110). La présence d'une télévision allumée pendant le repas ne varie pas selon la configuration de la famille ni selon qu'il y a des facilités/difficultés de communication entre parents et enfants.

Elle n'est pas non plus associée aux indicateurs reflétant la situation socio-économique de la famille (résultats non présentés).

Graphique 3-110.

Répartition des élèves de 5e/6e primaires selon la fréquence de la présence de la télévision pendant le repas du soir, en 2010 (% bruts, n=2398).

Télévision allumée pendant le repas du soir



UNE JOURNÉE

11. EN RÉSUMÉ

LES CHIFFRES-CLÉS

Entre **80%** c'est la proportion de jeunes
et **90%** de 10-13 ans qui

- ont été capables d'être attentifs à l'école la semaine précédant l'enquête
- portent leur ceinture de sécurité en voiture
- aiment l'école

Entre **65%** c'est la proportion de jeunes
et **70%** de 10-13 ans qui

- prennent un petit déjeuner tous les jours d'école
- estiment que leurs résultats scolaires sont bons/très bons aux yeux des professeurs
- pensent avoir très bien réussi à l'école la semaine précédant l'enquête
- regardent la télévision entre ½ heure et deux heures par jour

60% c'est la proportion de jeunes
de 10-13 ans qui

- se brossent les dents plus d'une fois par jour
- utilisent leur ordinateur entre ½ heure et deux heures par jour
- jouent à des jeux électroniques entre ½ heure et deux heures par jour

50% c'est la proportion de jeunes
de 10-13 ans qui

- mangent des fruits au moins une fois par jour
- ont déjà goûté une boisson alcoolisée

Entre **40%** c'est la proportion de jeunes
et **45%** de 10-13 ans qui

- mangent des légumes au moins une fois par jour
- mangent des aliments sucrés au moins une fois par jour
- font du sport plus de 3 fois par semaine

Entre **25%** c'est la proportion de jeunes
et **35%** de 10-13 ans qui

- regardent la télévision tous les soirs pendant le repas
- se sentent fatigués le matin quand ils se lèvent les jours d'école
- prennent une boisson sucrée au moins une fois par jour
- mangent des frites au moins une fois par semaine
- mangent de manière «équilibrée»

Entre **15%** c'est la proportion de jeunes
et **24%** de 10-13 ans qui

- trouvent que le climat en classe est désagréable
- se sont bagarrés quatre fois ou plus durant l'année écoulée
- qui sont stressés/très stressés par le travail scolaire
- mangent un hamburger au moins une fois par semaine
- retrouvent leurs amis après l'école tous les jours
- communiquent par divers moyens technologiques (tél, sms, e-mail, etc.) avec leurs amis après l'école tous les jours
- font de l'activité physique tous les jours au moins 60 minutes

En dessous de **15%** c'est la proportion de
jeunes de 10-13 ans qui

- ont été victimes de provocation une fois par semaine voire plus les deux derniers mois
- ont déjà été victimes de racket
- ont déjà essayé de fumer du tabac

LES DIFFÉRENCES ENTRE 5^e & 6^e ANNÉES

ELEVES DE 5^E > 6^E ANNEE

- être fatigué le matin au lever les jours d'école
- se brosser trop peu souvent les dents
- pratiquer insuffisamment de l'activité physique
- ne pas mettre systématiquement sa ceinture de sécurité en voiture
- manger des frites plus d'une fois par semaine
- manger un hamburger plus d'une fois par semaine
- obtenir un score «alimentation déséquilibrée»
- se bagarrer
- avoir été racketté
- retrouver ses amis après l'école

ELEVES DE 6^E > 5^E ANNEE

- regarder la télévision de manière abusive (4h ou plus par jour)
- utiliser beaucoup l'ordinateur (3h ou plus par jour)
- communiquer tous les soirs avec ses amis après l'école par sms, e-mail, chat
- jouer longuement avec des jeux électroniques (3h ou plus par jour)
- manger des légumes quotidiennement
- avoir essayé de fumer du tabac
- avoir goûté une boisson alcoolisée
- être stressé par le travail scolaire

LES DIFFÉRENCES ENTRE GARÇONS & FILLES

FILLES > GARÇONS

- manger des fruits et des légumes quotidiennement
- pratiquer insuffisamment de l'activité physique
- communiquer tous les soirs avec ses amis après l'école par sms, e-mail, chat
- pouvoir parler facilement avec son/sa meilleur(e) ami(e) en cas de problème
- percevoir le climat en classe comme négatif
- être stressé par le travail scolaire

GARÇONS > FILLES

- être fatigué le matin au lever les jours d'école
- se brosser trop peu souvent les dents
- boire du coca ou une autre limonade sucrée
- manger des frites plus d'une fois par semaine
- manger un hamburger plus d'une fois par semaine
- regarder la télévision de manière abusive (4h ou plus par jour)
- utiliser beaucoup l'ordinateur (3h ou plus par jour)
- jouer longuement avec des jeux électroniques (3h ou plus par jour)
- avoir essayé de fumer du tabac
- avoir goûté une boisson alcoolisée
- ne pas mettre systématiquement sa ceinture de sécurité en voiture
- retrouver ses amis après l'école tous les jours
- pouvoir parler facilement avec une personne de sexe différent en cas de problème
- ne pas aimer l'école
- être rarement/jamais attentif à l'école
- penser que ses professeurs trouvent leurs résultats scolaires moins bons que la moyenne
- se bagarrer
- avoir été provoqué par quelqu'un de l'école
- avoir été racketté

UNE JOURNÉE

L'ÉVOLUTION DANS LE TEMPS

SONT STABLES

depuis 1994

- le stress scolaire

depuis 2002

- les résultats scolaires ressentis comme moins bons que la moyenne
- le climat en classe perçu comme désagréable

depuis 2002

- prise d'un petit déjeuner les jours d'école
- la satisfaction vis-à-vis de l'école
- la consommation quotidienne de légumes
- la consommation hebdomadaire de hamburgers
- les bagarres
- le sport en dehors de l'école

depuis 2006

- la pratique d'une activité physique au moins 60 minutes par jour
- la consommation quotidienne de boissons sucrées
- la consommation quotidienne d'aliments sucrés
- l'usage important de l'ordinateur (3h ou plus par jour)
- l'alimentation «déséquilibrée»

ONT AUGMENTÉ

depuis 1994

- la fatigue matinale les jours d'école

depuis 2002

- le brossage régulier des dents
- la consommation quotidienne de fruits
- l'usage important des jeux électroniques (3h ou plus par jour)
- la communication avec les amis tous les jours par divers moyens technologiques
- le racket

ONT DIMINUÉ

depuis 1994

- le port de la ceinture de sécurité non systématique
- la provocation par quelqu'un de l'école
- l'essai tabagique

depuis 2002

- l'abus de télévision (4h ou plus par jour)
- la consommation hebdomadaire de frites
- l'expérimentation de l'alcool
- les retrouvailles entre amis après l'école tous les jours

LES DIMENSIONS DE BIEN-ÊTRE/MAL-ÊTRE ASSOCIÉES AUX EXPÉRIENCES QUOTIDIENNES

La **FATIGUE MATINALE**, ressentie par une partie des élèves au lever les jours d'école, s'accompagne chez eux d'un moindre bien-être, reflété à la fois de manière globale – par une perception peu positive de leur bonheur, de leur estime d'eux-mêmes, de leur santé – et de manière plus spécifique, par des plaintes fréquentes comme de la nervosité et une impression d'être à plat.

Un certain «mal-être» (global et spécifique) est aussi associé aux **EXPERIENCES SCOLAIRES** négatives qui sont vécues au quotidien par certains jeunes de 10-13 ans (comme le sentiment de ne pas réussir à l'école, le climat perçu en classe comme désagréable, une faible capacité d'attention en classe, du stress lié au travail scolaire).

De manière un peu différente, si le fait de ne pas du tout aimer l'école est associé à plus de plaintes de nervosité, de déprime et à peu de confiance en soi, il n'y a pas de relation entre l'insatisfaction scolaire et la manière de percevoir son bonheur ou sa santé chez les élèves de cet âge alors qu'en secondaire c'est le cas.

Ce constat est similaire en ce qui concerne les expériences de **VIOLENCE SCOLAIRE** vécues par les élèves en dehors des cours : elles sont associées à des plaintes et à une moindre confiance en soi mais pas à une moindre évaluation de leur bonheur et de leur santé. Plus précisément, la nervosité est partagée par les jeunes ados qui vivent des expériences de violences scolaires, quelles qu'elles soient (bagarres, provocation subie et racket subi). Ceux qui ont déjà été victimes de racket (au moins une fois) rapportent aussi moins de confiance en eux. Enfin, les élèves qui ont été victimes récemment (plusieurs fois ces deux derniers mois) de provocation rapportent à la fois moins de confiance en eux et plus de déprime.

Les dimensions de «mal-être» s'associent aux **COMPORTEMENTS DE SANTE** quotidiens avec certaines spécificités :

- hygiène du corps : une hygiène de vie peu saine (être peu actif physiquement, faire très peu de sport en loisirs et manquer d'hygiène bucco-dentaire) est associée à une évaluation moins bonne de son bonheur, de sa santé et de la confiance que l'on a en soi
- hygiène alimentaire : les comportements reflétant une hygiène alimentaire peu saine – manger déséquilibré, sauter le petit déjeuner – sont associés à de la nervosité fréquente et, comme pour l'hygiène du corps, à une perception moindre de sa santé et au fait d'avoir peu confiance en soi
- utilisation des médias : l'abus de télévision, de jeux électroniques et de l'usage de l'ordinateur sont particulièrement associés à de la nervosité fréquente et, en ce qui concerne l'usage important de l'ordinateur, à de la déprime également.

Enfin, à propos des **EXPERIENCES AMICALES** après l'école, on note qu'une haute perception de son bonheur et une perception positive de sa santé sont associées au fait de retrouver ses amis après l'école ; communiquer avec ses amis après l'école par divers moyens technologiques (sms, e-mail, chat) est également associé au bonheur mais aussi à de la nervosité plus fréquente (en sachant par ailleurs que l'usage important de l'ordinateur est également associé à de la nervosité).

LES CARACTÉRISTIQUES FAMILIALES

Toutes les caractéristiques familiales sont associées d'une manière ou d'une autre au **VECU SCOLAIRE** de l'enfant.

Le fait que la famille soit peu favorisée est surtout associé à une faible réussite scolaire (réussite évaluée par l'enfant lui-même et au travers du regard de ses professeurs sur son travail scolaire). Les difficultés de communication avec les parents sont associées aux expériences négatives des enfants en classe (peu de capacités d'attention, perception d'un climat désagréable) mais aussi en dehors de la classe (provocation, bagarres) et en ce qui concerne le travail et les résultats scolaires (stress et sentiment de n'avoir pas bien réussi à l'école). Ne pas pouvoir parler à ses parents en cas de problème est également associé à de la fatigue matinale les jours d'école.

Le fait de ne pas vivre avec ses deux parents – et les difficultés d'ordre financier ou relationnel qui peuvent en découler – est associé à la faible réussite scolaire de l'enfant et à certaines expériences difficiles en classe (climat relationnel et capacité d'attention).

Des **HABITUDES DE VIE** peu saines – que ce soit en termes d'hygiène du corps (hygiène bucco-dentaire, activité physique journalière), d'hygiène alimentaire (saut du petit déjeuner), du temps important accordé à la télévision et peu au sport pendant les loisirs – sont surtout associées au fait que la famille soit peu favorisée.

Enfin, les **PREMIERES EXPERIENCES** des jeunes de 10-13 ans – essayer de fumer ou goûter une boisson alcoolisée – sont associées au fait de ne pas vivre avec ses deux parents et aux difficultés à parler avec eux en cas de problème.

SYNTHESE & PISTES

LES ÉLÈVES DE FIN DE PRIMAIRE

COMMENT BIEN-ÊTRE, SANTÉ ET COMPORTEMENTS SE CONJUGENT-ILS CHEZ LES PRÉ-ADOLESCENTS ?

Les résultats de l'enquête montrent que la majorité des élèves de fin de primaire se sentent heureux et éprouvent de la satisfaction envers leur vie. Ils sont nombreux à avoir confiance en eux et se sentent capables de surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. Dans l'ensemble, ces jeunes adolescents se sentent en bonne santé. Malgré tout, certains se plaignent de douleurs physiques mais pas plus que dans les enquêtes précédentes ; la consommation de «médicaments» n'a pas varié non plus, excepté celle contre les maux de ventre qui a augmenté. Comme précédemment, sentiment de «déprime» et nervosité continuent à faire partie du quotidien de certains élèves.

Le sommeil des jeunes pose davantage question car les difficultés d'endormissement et la fatigue matinale au lever les jours d'école ont augmenté. Si le sommeil est dans certains cas mis en concurrence avec d'autres activités – abus de jeux électroniques ou d'Internet –, la fatigue ressentie par le jeune adolescent attire l'attention car elle ne se réduit pas aux conséquences d'un comportement. Elle peut être aussi le signe d'un mal-être chez l'élève. Elle est d'ailleurs plus fréquente quand l'enfant rapporte des difficultés familiales comme les problèmes de communication avec ses parents. Ces constats demandent à dépasser l'aspect comportemental de la fatigue et plaident en faveur d'une meilleure compréhension du vécu des pré-adolescents chez qui on relève cette plainte d'une manière précoce et fréquente d'autant qu'elle a tendance à s'accroître avec l'âge^[1].

L'évaluation que les jeunes font de leur santé, de leur confiance en eux, de leurs plaintes est un bon moyen pour amorcer des discussions avec eux et partir de ce qui les préoccupe. C'est aussi l'occasion de se demander pourquoi nos critères d'adultes à propos du bien-être seraient-ils les mêmes que les leurs ? Elle nous interroge aussi sur «*quelle est la place de l'autonomie de l'enfant dans la prise en compte de ce bien-être entendu comme le sentiment de se sentir bien physiquement et psychologiquement au sein des institutions ?*» (Brougère, 2010). Ainsi, pourquoi ne pas partir des constats de l'enquête pour travailler ces sujets de manière positive et essayer de comprendre les éléments qui influencent les conduites et les actes que posent les pré-adolescents ? Plus spécifiquement, on peut s'intéresser à ce que veulent dire pour les jeunes les messages de prévention de la santé comme ceux relatifs aux recommandations «manger – bouger» ? Les mettent-ils en lien avec leurs comportements et leur bien-être ?

À ce sujet, on note que l'objectif poursuivi par les recommandations «manger-bouger» n'est pas encore entièrement atteint chez les élèves de fin de primaire. Néanmoins, les résultats de l'enquête signent en faveur d'une stabilité voire d'une amélioration des habitudes alimentaires, de la pratique sportive et de l'hygiène bucco-dentaire. Cette stabilité semble s'observer aussi sur le plan des comportements dits sédentaires où regarder la télévision est moins fréquent mais jouer sur ordinateur ou console l'est plus tandis que l'utilisation de l'ordinateur n'a pas varié. Les résultats montrent que les habitudes de vie moins saines sont associées à une santé perçue plus négativement. De même, en matière de plaintes, l'usage des multimédias est associé à de la nervosité fréquente, et à de la déprime en ce qui concerne l'usage important de l'ordinateur.

Dans les discussions avec les jeunes, il importe d'avoir conscience que leurs conduites sont guidées par certaines «représentations» qui ne

sont en soi ni bonnes ni mauvaises. Cette conscience évite notamment, que l'on soit choqué par certaines manières d'être ou de parler, que l'on soit contrarié dans nos opinions, que l'on soit en train de juger la personne qui est en train de s'exprimer, etc. Les représentations, les opinions constituent pour celui qui les exprime une vérité qu'il importe d'accueillir. Pouvoir en parler, échanger les points de vue peut permettre à quelqu'un de nuancer ou de modifier sa manière de voir les choses (Bantuelle *et al.*, 2008) et de prendre en compte d'autres aspects auxquels il n'avait pas pensé. Il est donc important, dans les moments d'échanges avec les élèves, de favoriser l'expression de soi en veillant au respect de chacun et en instaurant un climat de non-jugement.

EN QUOI LES JEUNES GARÇONS ET FILLES SONT DIFFÉRENTS EN FIN DE PRIMAIRE ?

Vers l'âge de 10 ans, chez certaines filles, les premiers signes de puberté apparaissent. Elles sont aussi plus matures que les garçons dans leur manière de réfléchir et dans leurs échanges verbaux (Cipriani-Crauste & Fize, 2005). Dans nos résultats, les filles se démarquent des garçons par un rapport à elle et à leur corps plus «négatif» : elles se sentent en moins bonne santé et ont moins confiance en elles. Elles sont plus attentives à leur alimentation et souffrent moins de surcharge pondérale mais paradoxalement, elles se trouvent plus facilement trop «grosses». Le stress, les difficultés pour s'endormir et les plaintes multiples sont aussi plus le lot des filles que des garçons.

De leur côté, les garçons se caractérisent par plus de comportements dits «à risque» : ils font plus souvent partie des élèves qui utilisent de manière abusive les multimédias, se bagarrent davantage et sont plus victimes de provocation ou de racket. Ils aiment moins l'école que les filles, sont moins confiants sur leurs résultats scolaires et semblent devoir faire face à plus de nervosité en classe. Ils devancent les filles dans l'essai tabagique ou celui de l'alcool, en sachant que par ailleurs, ces comportements ont diminué dans le temps chez les élèves de 10-13 ans.

Ces différences entre garçons et filles ne sont pas limitées ni géographiquement, ni dans le temps. Au contraire, elles s'observent dans la plupart des pays participant à l'enquête^[2] et les écarts entre garçons et filles s'accroissent avec l'âge pour bon nombre d'indicateurs de santé et de comportements. Ces différences entre garçons et filles incitent à réaliser des interventions ciblées sur les préoccupations des filles ou sur celles des garçons. Depuis leur tendre enfance, les jeunes sont baignés dans les stéréotypes de genre véhiculés par la société. Les parents agissent souvent, dans leurs pratiques éducatives, d'une manière différente selon le sexe de l'enfant (Darmon, 2010). Les messages publicitaires renforcent les stéréotypes : chez les filles, sont valorisés notamment les idéaux de minceur (Eyer *et al.*, 2004) et tout porte à croire que régime et produits de beauté divers les aideront à se sentir mieux dans leur peau. Les garçons ne sont épargnés par les messages publicitaires qui définissent pour eux l'idéal masculin dans la compétition entre pairs, la valorisation du risque et de la force (Darmon, 2010). Aider les jeunes adolescents à déchiffrer le contenu de ces messages et à développer leurs esprits critiques peut leur permettre de les aborder sous un autre angle, d'y être confrontés avec un peu plus de distance. Tous ces messages touchent à l'image qu'ils ont d'eux, à leur estime d'eux-mêmes, à la manière d'appréhender leur corps qui change, sujets qui sont au centre de leurs préoccupations. Il importe de proposer des espaces de dialogue pour leur permettre, selon leurs besoins, de mettre des mots sur ce qu'ils vivent et ce qu'ils ressentent, en tant que filles et en tant que garçons et dans le respect des différences.

1 À ce sujet, voir «La santé des élèves de l'enseignement secondaire : résultats de l'enquête HBSC 2010 en Fédération Wallonie-Bruxelles».

2 À ce sujet, voir les résultats de l'enquête HBSC dans le rapport international (Currie *et al.*, 2012).

ÊTRE EN 5e OU 6e PRIMAIRE, DES DIFFÉRENCES ?

Étonnamment, les élèves de 5e et de 6e se différencient dans les résultats sur plusieurs points malgré qu'il n'y ait qu'une année scolaire qui les sépare. Les élèves de 5e année semblent avoir des habitudes alimentaires moins saines et une hygiène bucco-dentaire moins régulière. Ils rapportent un peu plus de plaintes et ont plus souvent pris quelque chose pour les aider à s'endormir et pour lutter contre la nervosité ; ces derniers résultats ne pouvant exclure une surestimation de la prise de médicaments, notamment par confusion entre, par exemple, somnifères et tisanes (Balduck-Mignon, 1998 cité par Piette *et al.*, 2003). Les élèves de 5e se bagarrent davantage comme si l'aspect plus « physique » de la violence observée chez les enfants plus jeunes (Catheline, 2009) les concernait encore; ils se disent aussi plus souvent victimes de racket. Les élèves de 6e année utilisent davantage les multimédias et les divers moyens dont ils disposent (sms, e-mail, chat, téléphone, ...) pour communiquer tous les après quatre heures avec leurs amis. En cette fin de cursus primaire, disposent-ils davantage d'autonomie dans la gestion des médias et d'un téléphone portable ? Chez ces élèves, la satisfaction à propos de la vie est un peu plus élevée et ils se sentent capables de surmonter leurs problèmes. À l'inverse, le stress lié au travail scolaire est un peu plus fréquent parmi ces élèves.

BIENTÔT ADOLESCENT, BIENTÔT EN SECONDAIRE

La 6e année marque l'aboutissement d'un premier cycle scolaire. Les élèves de 6e sont les grands de la cour de récréation et les plus « forts ». La fin de l'année approche et avec elle, de nouvelles portes qui s'ouvrent dont la rencontre avec plus grands qu'eux : « *les adolescents, ceux-là même qui tiennent "le haut du pavé" dans les médias* » (Cipriani-Crauste & Fize, 2005). Le passage de l'enfant de l'école primaire à l'école secondaire va lui demander une grande adaptation. Le jeune va devoir trouver de nouveaux repères parce qu'il se retrouve dans un nouvel environnement, avec de nouveaux élèves dans sa classe, confronté à de nouvelles méthodes d'apprentissage, à un nombre de professeurs qui augmente, etc. Tous ces changements peuvent créer chez lui du stress, moins de confiance en lui voire des symptômes dépressifs, les résultats scolaires s'en ressentant (Seidman *et al.*, 1994 cités par Gillison *et al.*, 2008). Cette diminution de la confiance en soi semble se produire progressivement sur une période allant de la fin du primaire à la fin du secondaire, légère pour les garçons et très prononcée pour les filles, avec un pic en première secondaire, signe d'une plus grande insécurité chez ces dernières (Piette *et al.*, 2003). Ainsi, la mise en route d'un travail de renforcement de l'estime de soi et des capacités à surmonter les difficultés dès le dernier cycle primaire prend tout son sens. Ensuite, lors de ces grands changements, parents, éducateurs et professeurs peuvent aider les élèves à reconnaître et satisfaire leurs besoins (de sécurité, de repères, de relations, de compétence), en les aidant par exemple à se créer de nouveaux repères géographiques dans et hors de l'école, en favorisant une ambiance de coopération entre élèves, en créant un climat d'apprentissage qui valorise les acquis antérieurs et est respectueux du rythme de chacun, etc.

LA FAMILLE

LE BIEN-ÊTRE AU CŒUR DES RELATIONS FAMILIALES

Tous les jeunes ne vivent pas dans un climat familial qui leur permette de communiquer avec leurs parents lorsqu'ils en ressentent le besoin. Pourtant, comme nos résultats le montrent, cette communication est essentielle car elle fait partie des dimensions participant à une perception positive de la vie, à plus de confiance en soi et moins de plaintes des pré-adolescents. L'enfant qui vit avec ses deux parents est, en principe, dans une situation familiale plus favorable. Cependant, il a été mis en

évidence que la « qualité » des relations familiales a tendance à primer sur la « configuration » familiale (Brolin Laftman & Ostberg, 2006). Les enfants ont surtout besoin de savoir qu'ils peuvent faire appel à leurs parents et qu'ils seront écoutés et compris dans leurs difficultés. (...) « *Si l'enfant sait que ces moments existent, il viendra plus facilement vers ses parents pour partager des questions sur des sujets qui le touchent et qui l'ouvrent sur le sens de la vie, de la mort, de la sexualité, de la souffrance et, parmi les sujets abordés, la drogue surgira sans doute car elle fait partie du quotidien* » (Beauschene, 2007). La qualité relationnelle entre parents et enfants n'a pas seulement de l'importance pour leur bien-être, elle est aussi une forme de protection et une ressource qui permet à l'adolescent de mieux mesurer ses choix comportementaux. Ainsi, les premières expériences à 10-13 ans – essayer de fumer ou goûter une boisson alcoolisée – sont plus fréquentes lorsque des difficultés à parler avec les parents sont relatées par les jeunes et lorsqu'ils ne vivent pas avec leurs deux parents. Soulignons que certaines conduites sont aussi permises par la famille et rentrent dans les habitudes et les valeurs de celle-ci, « *cette place de la famille est importante pour ce qui est des usages "licites" tels que l'expérimentation de l'alcool ou de la consommation abusive de jeux électroniques qui apparaissent au début de l'adolescence* » (Favresse & de Smet, 2008).

Prendre du temps avec ses enfants pour parler de ses préoccupations reste un défi pour les parents, au milieu de la frénésie de la vie actuelle et de leurs soucis quotidiens. Il semble important, en tant que parents, d'être reconnus dans cette difficulté à concilier des exigences contradictoires, exigences qui correspondent à la fois à l'accroissement de l'autonomie des enfants et à l'augmentation de la concurrence scolaire : « *Comment aider l'enfant à épanouir sa personnalité tout en respectant les obligations liées au projet de réussite scolaire ?* » (de Singly, 1996 cité par Segalen, 2006). Quand on se sent pressé par la compétition, moteur principal du monde actuel, il est difficile de partager des activités avec ses enfants si les devoirs de ceux-ci ne sont pas faits. La préoccupation scolaire pousse les parents à surveiller les enfants, crée des conflits dans certaines familles et prend sur les bons moments que parents et enfants pourraient passer ensemble (Déchaux, 2007). En outre, la pression transmise à l'enfant visant sa réussite scolaire peut affecter au fil des années son plaisir d'apprentissage et sa motivation.

Non seulement le temps passé ensemble mais aussi le plaisir à être ensemble contribuent à la construction d'une relation positive et à l'établissement d'une confiance mutuelle entre parents et (pré-) adolescents. Dans une relation de confiance, d'un côté, la « surveillance » des parents à l'égard des activités est moins ressentie comme un contrôle par l'adolescent et, de l'autre côté, les adolescents auront tendance à donner davantage d'informations, permettant à leurs parents d'identifier leurs activités quotidiennes (Laird *et al.*, 2003). Dialogue et relation de confiance ne vont pas de soi et peuvent être perçus différemment entre parents et enfants. À ce sujet, une étude a montré que, dans la relation parents-adolescents, les adolescents percevaient positivement cette relation alors que les parents y voyaient davantage de difficultés (Quentel, 2011). Favoriser l'autonomie du jeune tout en gardant un certain degré d'intimité avec lui semble propice au bon fonctionnement de la famille (O'Byrne *et al.*, 2002 cités par Doumont & Libion, 2003) notamment quand l'enfant commence à réclamer qu'on le traite différemment. Trouver cet équilibre entre autonomie et intimité tout comme développer des compétences pro-sociales chez l'enfant passent par la mise en place d'une ambiance chaleureuse et positive où l'expression de soi, la responsabilité personnelle, le respect des autres sont encouragés et où la gestion des conflits se fait d'une manière non violente (Firdion, 2011).

SYNTHESE & PISTES

LES MODES DE VIE FAMILIAUX

L'influence de la famille sur les comportements de l'enfant, notamment par rapport à sa santé, est multiple. Il y a l'«exemple» que les parents donnent à leurs enfants en matière d'habitudes alimentaires (Dumont & Libion, 2003). Il y a aussi, comme évoqué plus haut, tout ce qui se joue dans les relations familiales – l'intensité des liens et le temps passé ensemble notamment lors des repas – et qui renforce positivement l'adoption de comportements «sains» par les membres de la famille (Potvin, 1995 cité par Dumont & Libion, 2003). Les différences de niveau socio-économique et de niveau d'instruction des familles viennent également contraster les comportements de santé. Une faible aisance matérielle va déterminer le train de vie de la famille. Elle est associée, dans nos résultats, à la «confiance» en soi des enfants de cet âge et à la manière dont ils se sentent capables de surmonter leurs problèmes. À un niveau plus global encore, vivre dans une famille matériellement «favorisée» semble participer au sentiment de bonheur des pré-adolescents et à une perception positive de leur santé. À l'inverse, des habitudes de vie telles qu'une hygiène bucco-dentaire insuffisante, un manque d'activité sportive et un surplus d'activité passive comme regarder la télévision sont plus fréquentes quand le niveau d'aisance diminue.

La façon dont les individus perçoivent leur santé est déterminante dans leur mode de vie. Cette perception est empreinte des héritages familiaux et est intimement liée au milieu ambiant dans lequel grandit l'enfant : *«dans les catégories aisées, on a affaire à une optique où la santé est conçue au long terme et où l'alimentation, qui participe d'une démarche de santé, relève de l'hygiène de vie (Boltanski, 1969 cité par Regnier, 2010) tandis que dans les catégories modestes, l'optique est curative et à plus court terme. L'alimentation est moins aisément et moins rapidement liée à la santé»*. Dans les milieux aisés, les recommandations nutritionnelles font sens et coïncident avec la perspective avec laquelle les comportements alimentaires sont gérés au quotidien. Dans les milieux moins favorisés, c'est le contraire ; les recommandations sont en discordance avec ce qui est pratiqué au quotidien, que ce soit en matière d'alimentation ou d'entretien du corps (Regnier, 2010). Dans cette perspective, le souci croissant lié à l'obésité et la profusion de recommandations nutritionnelles ont peu de sens si on ne se préoccupe pas de la manière dont les personnes vivent leur santé. La promotion des attitudes saines des pré-adolescents demande à prendre en compte les savoirs et les pratiques développées dans leurs familles. Quel sens les jeunes donnent-ils à celles-ci ? Quel est leur vécu quand il y a discordance entre messages normatifs et pratiques familiales ? Comment les aider à développer leur capacité à se projeter dans le futur, le sens qu'ils peuvent donner au fait d'épargner leur santé en adoptant davantage de comportements sains ?

L'ÉCOLE

LES EXPÉRIENCES SCOLAIRES AU QUOTIDIEN

Les constats montrent que la majorité des élèves en fin d'enseignement primaire aiment l'école. Pour bon nombre d'entre eux, le travail scolaire n'est pas (ou très peu) une source de stress et la plupart estiment avoir de bons résultats scolaires. Dans la salle de classe, la majorité des élèves se sentent capables d'être attentifs tandis que le climat entre élèves continue de ne pas être apprécié de tous les élèves. Les caractéristiques de la classe jouent pourtant un rôle important dans la satisfaction scolaire des élèves ; cette satisfaction est plus élevée là où la participation active des élèves aux activités est favorisée, là où le climat d'apprentissage instauré est positif, là où ils se sentent en sécurité mais aussi traités de manière juste et équitable (Randolph et

al., 2010). Les expériences désagréables vécues à l'école, que ce soit en classe ou en ce qui concerne son rôle d'apprenant, participent au mal-être d'une partie des élèves, tantôt de manière globale (perception peu positive de leur bonheur, de leur estime d'eux-mêmes, de leur santé), tantôt de manière plus spécifique (nervosité, impression d'être à plat). À côté du «quotidien» scolaire, la désaffection plus générale de l'école exprimée par certains élèves en fin de primaire n'est pas, contrairement aux élèves du secondaire, associée à une perception moins positive de leur bonheur ou de leur santé. Comment préparer au mieux les élèves, particulièrement lorsque ceux-ci n'affectionnent pas l'école, pour éviter que ce passage du primaire au secondaire ne se transforme en une dégradation de leur bien-être ?

Parmi les difficultés vécues à l'école, ce sont aussi des faits de violence qui sont rapportés par certains élèves. D'après les résultats, les faits de violence les plus récents lors de l'enquête sont plutôt des bagarres entre élèves et de la provocation que du racket. Les bagarres et la provocation ne sont pas plus nombreuses que dans le passé ; quant au racket, sa fréquence était un peu plus faible en 2002 mais elle n'a pas varié entre 2006 et 2010. Quoiqu'il en soit, ces événements violents ont diverses conséquences néfastes sur les élèves qui en sont victimes dont, notamment, moins de confiance en eux et plus de plaintes psychosomatiques comme de la nervosité et, particulièrement dans le cas de la provocation, de la déprime. Il importe de réagir face à ces événements mais également de tenir compte que ceux-ci sont souvent un mode d'expression, signe d'un déficit de compétences pro-sociales. Une attention particulière à l'acquisition de ces compétences chez ces élèves est donc prioritaire.

FAMILLE ET ÉCOLE, PARTENAIRES OU RIVALES ?

L'école et la famille sont deux «dispositifs institutionnels majeurs» qui encadrent la vie des adolescents (Delforge, 2004). En tant que premier lieu de vie, la famille est ressentie à l'origine par l'enfant comme le seul monde possible (Berger & Luckmann, cité par Darmon, 2010). Lorsque vient le moment de la découverte de l'école, l'enfant arrive avec son bagage familial qui va le prédisposer plus ou moins fortement à recevoir et assimiler l'éducation scolaire (Bourdieu & Passeron – La reproduction cité par Darmon, 2010). Cet écart entre les valeurs transmises par les parents à leurs enfants et les normes véhiculées par l'école auprès des élèves est plus ou moins important selon le milieu social de la famille. La culture de l'école se rapproche davantage de la culture des familles favorisées, celles-ci agissant de manière complémentaire ; à contrario, comme le souligne Segalen (2006), *«pour les classes moyennes, l'école permet de réaliser les aspirations de mobilité sociale, et met en place des valeurs culturelles qui sont celles de la classe bourgeoise qui l'a instaurée»*.

À leur tour, les résultats des analyses montrent que les situations familiales peu favorables sur le plan socio-économique sont associées au sentiment de ne pas être un bon élève. À côté de ces différences de niveau de vie, les difficultés de communication des pré-adolescents avec leurs parents vont de pair avec les expériences scolaires vécues négativement : que ce soit de moins bonnes capacités d'attention en classe, des comportements asociaux en dehors des cours tout comme le sentiment de n'avoir pas bien réussi à l'école, le stress ou la fatigue matinale.

Famille et école vont se retrouver tantôt partenaires, tantôt rivales mais elles ont en commun qu'elles exercent une action éducative sur les enfants. Cette «action» est constante et l'influence des adultes dans la construction de l'enfant ne se limite pas aux moments où l'éducation est explicite : *«si maitres et parents sentaient, d'une manière plus constante, que rien ne peut se passer devant l'enfant qui ne laisse en*

lui quelque trace, que la tournure de son esprit et de son caractère dépend de ces milliers de petites actions insensibles qui se produisent à chaque instant et auxquelles nous ne faisons pas attention à cause de leur insignifiance apparente, comme ils surveilleraient davantage leur langage et leur conduite !» (Durkheim cité par Darmon, 2010). Prêter davantage attention à nos attitudes et à notre langage en tant qu'adultes peut aider également l'enfant dans la construction de son rapport entre ce qui se vit en famille et ce qui est véhiculé à l'école. Son bien-être est parfois entaché des difficultés éprouvées par ses parents et ses professeurs pour trouver un terrain d'entente, une manière de collaborer, de se respecter et de se reconnaître mutuellement dans des rôles différents au sein du projet éducatif (De Smet, 2010).

LES PAIRS

Les résultats de l'enquête montrent que les rencontres amicales qui prennent place après l'école participent au sentiment de bonheur des élèves. Les retrouvailles avec les amis après l'école ont diminué avec le temps et à l'inverse, le fait de communiquer avec eux par téléphone, sms, e-mail, etc. s'est fortement répandu chez les pré-adolescents. Il est un peu plus habituel pour les garçons de voir leurs amis et inversement, l'usage des moyens de communication indirects se retrouve un peu plus dans le chef des filles. Ces relations d'amitié vont prendre de plus en plus d'importance dans la vie du jeune adolescent et elles vont lui permettre notamment de *«quitter le cadre familial et d'accéder à la société où il mettra en pratique des normes et des valeurs qu'il a intériorisées»* (Segalen, 2006). À l'adolescence, période où les relations entre parents et enfants se réajustent et les balises d'une confiance mutuelle ne sont pas toujours établies, cette prise de distance vis-à-vis des parents au profit des pairs fait souvent peur aux parents. Habituellement, cette crainte se centre surtout sur l'adoption éventuelle de comportements «à risque» par leurs enfants, entraînés par leurs mauvaises fréquentations. Si cette peur peut se justifier dans certaines situations, *«la bande de jeunes n'est pas toujours associée à de la violence et des comportements à risque (drogues) ; on lui reconnaît une fonction socialisante complémentaire de celles des parents et de l'école. Elle joue un rôle important pour tout ce qui se rapporte à la maturation et à l'information sexuelle»* (Segalen, 2006). Les conduites dites «à risque» adoptées par les jeunes peuvent être l'occasion de créer des liens et elles sont, en général, limitées à une certaine période de la vie du jeune. Il importe également de resituer l'influence du groupe de pairs dans le contexte familial. Le jeune est en recherche d'autonomie vis-à-vis de ses parents et le groupe de pairs qu'il choisit de fréquenter lui permet parfois de se démarquer plus ou moins fortement du modèle familial ou de se mettre dans une position de rébellion par rapport aux prescriptions sociales (Bruchon-Schweitzer, 2002). À partir de son réseau amical avec qui il partage une série de symboles (vêtements, goûts musicaux, manière de parler, etc.), l'adolescent se construit une nouvelle identité sociale (Favresse & de Smet, 2008).

AIDER LES ENFANTS À SE DÉVELOPPER ET DÉVELOPPER LEUR SANTÉ

On fait aussi souvent rimer adolescence avec période de crise en omettant qu'il s'agit d'abord d'une période où la vie du jeune se transforme considérablement. En effet, les rapports à l'adulte et aux pairs changent de nature, se déconstruisent et se reconstruisent. Celui-ci va devoir installer de nouveaux repères lui permettant de *«soutenir son existence par lui-même»* et la manière dont s'exprime cette

transformation va dépendre des appuis que l'adolescent trouvera autour de lui (Quentel, 2011). Plus l'adolescent pourra multiplier les ressources vers qui se tourner, plus son autonomisation sera harmonieuse et le préservera de développer une dépendance à l'égard de l'une ou l'autre personne (Janssens, 2009).

«Si l'on considère l'éducation à la santé en particulier, et l'éducation en général, dans son sens le plus noble, éduquer ne revient-il pas à amener une personne à comprendre ce qu'elle a de bon en elle, et à le développer ?» (Peckle cité par Joliot & Deschamps, 1997 cités par Doumont & Renard, 2001). Ainsi, les adultes qui entourent les enfants peuvent, outre le fait de les encourager à se confier et prendre appui auprès d'adultes et de pairs, les aider à repérer et à exploiter leur potentiel, à renforcer leurs idées et leurs actions positivement, à découvrir les opportunités futures (Doumont & Renard, 2001). Aider les enfants à se développer, c'est également leur donner l'occasion, à travers programmes scolaires et activités éducatives, de développer leurs compétences pro-sociales, leurs capacités de «coping», et tout ce qui peut les aider à gérer leurs émotions (Firdion, 2011). Le développement de compétences personnelles et sociales – capacité à prendre des décisions, à résoudre des problèmes, communiquer, développer des relations positives, gérer son stress, etc. – aide les enfants à mieux appréhender les défis quotidiens mais également à adopter des comportements favorables pour leur santé et se protéger des conduites à risques (Bantuelle et al., 2008).

VOUS AVEZ DIT ADOLESCENCE ?

«Les médias évoquent fréquemment les débordements inquiétants de la jeunesse et les incivilités dont elle se rend trop facilement responsable aux yeux de nos contemporains» (Quentel, 2011). Pourquoi ne pas sortir de ces clichés et se rappeler que l'adolescence, telle que nous la concevons aujourd'hui, n'a pas toujours existé. Cette notion reflète une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte qui n'est apparue qu'à la fin du 19^e siècle avec le développement de l'enseignement secondaire pour les jeunes de milieux aisés et qui, après la deuxième guerre mondiale, s'est étendue à l'ensemble des couches sociales, avec la massification de l'enseignement (Fize, 2002 cité par Favresse & de Smet, 2008). Dans nos sociétés, les rites initiatiques n'étant pas utilisés pour marquer la fin de l'enfance, l'adolescence – en tant que période de transition vers l'âge adulte – est en quelque sorte la façon dont nos sociétés ont résolu cette question de la fin de l'enfance. Mais ce seuil est éclaté dans le temps, ce qui n'aide pas à concrétiser le franchissement d'une limite, d'un cap (Quentel, 2011). L'adolescence conserve des contours flous et elle est tantôt *«assimilée à de l'irresponsabilité en opposition au sérieux de la vie adulte»* (Quentel, 2011) tantôt *«vue comme un vecteur de désordre par rapport à l'enfance perçue comme une période d'harmonie et de soumissions»* (Fize, 2002 cité par Favresse & de Smet, 2008). Plutôt que d'envisager l'adolescence avec ce qu'elle n'a plus de l'enfance et pas encore de l'âge adulte, pourquoi ne pas s'intéresser à ce qu'elle a à nous apporter, à rentrer en contact avec les jeunes pour mieux les comprendre. *«L'adolescence est le temps de la mise en projet. Se mettre en projet d'exister, être mis en projet, ce sont deux aspects d'une démarche où la part de la responsabilité de l'adolescent et celle de l'adulte sont semblables. Mais il ne peut le faire tout seul : il a besoin de l'aide de l'adulte. Comme par ailleurs personne ne peut le faire pour lui, cette décision et le chemin suivi dépendent de sa liberté et de son vouloir»* (Philibert & Wiel, 1995).

REFERENCES

- Antaramian S., Huebner E., Valois R. (2008) Adolescent Life Satisfaction. *Applied psychology: an international review*, 57:112-126.
- Bantuelle M., Demeulemeester R. (sous la dir.) (2008) *Comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire. Référentiel de bonnes pratiques*. Saint-Denis: INPES, s.d.
- Beauschene L. (2007) Les drogues, en parler avec nos enfants. *Les Cahiers de Prospective Jeunesse*, 44:20-25.
- Bouchart I. Conseil Régional de Prévention de l'Abandon Scolaire (2001) *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage vont de pair*. Jonquières.
- Bourg A., Paret E. (2003) Prise en compte des migrations familiales, éducation à la tolérance et au respect à l'école primaire. *Empan*, 2(50):24-29.
- Brolin Laftman S., Ostberg V. (2006) The pros and cons of social relations: an analysis of adolescents' health complaints. *Social Science & Medicine*, 63(3):611-623.
- Brougère G. (2010) Le bien-être des enfants à l'école maternelle. *Informations sociales*, 160:46-53.
- Bruhon-Schweitzer M. (2002) *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris, Dunod.
- Castillo M. (2010) La violence scolaire et la guerre des signes. *Études*, 413:319-329.
- Catheline N. (2009) La violence à l'école: Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45:82-90.
- Cipriani-Crauste M., Fize M. (2005) *Le bonheur d'être adolescent*. Toulouse, érès, Collection DÉBAT.
- Claudel P. (2006) *Le monde sans les enfants et autres histoires*. Paris, Stock.
- Commission Européenne (2004) *Rapport conjoint sur l'inclusion sociale*. Luxembourg: Office de publications officielles des Communautés européennes.
- Currie C. et al., (eds) (2012) *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, Health Policy for Children and Adolescents, n°6.
- Currie C., Gabhainn S., Godeau E., Roberts C., Smith R., Currie D., Pickett W., Richter M., Morgan A., Barnekow V. (eds) (2008) *Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children. International Report from the 2005/2006 survey*, Health policy for children and adolescents, n°5.
- Currie C., Roberts C., Morgan A., Smith R., Settertobulte W., Samdal O., Rasmussen V. (eds) (2004) *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Health policy for children and adolescents, n°4.
- Darmon M. (2010) *La socialisation* (2ème édition). Paris, Armand Colin.
- Decant P., Favresse D., De Smet P., Godin I. (2011) *J'aime pas l'école ! Une relecture des données de l'enquête «Santé et bien-être des jeunes» en Communauté française*. Cahier Santé édité par le Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles.
- Déchaux J.-H. (2007) *Sociologie de la famille*. Paris, La Découverte.
- Delforge H. (2004) *Les horizons culturels de l'adolescence dans le contexte scolaire en Communauté française à Bruxelles*. Centre de sociologie de l'éducation. Ministère de la Communauté française – recherche en Éducation 113/04.
- de Singly F. (2007) *Le lien familial en crise*. Paris, rue d'Ulm.
- De Smet N. (2010) L'école des conflits. *Prospective Jeunesse*, 55:8-14.
- Doumont D., Geerts C., Libion F. (2007) *Les familles dans la société contemporaine: de nouvelles fragilités... ?* Série de dossiers techniques 07-43. UCL-Reso Unité d'Éducation pour la Santé/École de Santé Publique – Centre «Recherche en systèmes de santé».
- Doumont D., Libion F. (2003) *Santé des familles: influences du mode de vie (1e partie)*. Série de dossiers techniques 03-26. UCL-RESO Unité d'Éducation pour la Santé – École de Santé Publique – Centre «Recherche en systèmes de santé».
- Doumont D., Renard F. (2001) *Adolescence et santé mentale*. Série de dossiers techniques 01-15. Unité d'Éducation pour la Santé – École de Santé Publique – Faculté de Médecine, Université Catholique de Louvain.
- Draelants H. (2004) Les usages juvéniles des technologies de la communication. De nouvelles façons d'être ensemble et de se socialiser. Dossier Adolescence 2 – Repère et visibilité. *L'observatoire*, 43:64-69.
- Eyer J., Favre R., Zwick M. (2004) *Les perceptions sociales de l'alimentation et du corps chez les jeunes*. Université de Fribourg, Département de Travail social et politiques sociales: recherche-intervention.
- Favresse D., de Smet P. (2008) *Tabac, alcool, drogues et multimédias chez les jeunes en Communauté française de Belgique*. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles.
- Favresse D., Piette D. (2002) Une autre approche de la violence scolaire. Violence et adolescents, les fausses évidences ? *Bruxelles Santé* (n° spécial): 45-52.
- Firdion J.-M. (2011) Adversités durant l'enfance et santé mentale à l'âge adulte. *La santé de l'homme*, 145:4-7.
- Galand B., Philippot P., Petit S., Born M., Buidin G. (2004) Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire: élèves et équipes éducatives. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3):465-486.
- Galand B. (2009) *L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?* Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 69.
- Gillison F., Standage M., Skevington S. (2008) Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 78:149-162.
- Godin I., Decant P., Moreau N., De Smet P., Boutsen M. (2008) *La santé des jeunes en Communauté française de Belgique*. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles.
- Hamel M., Blanchet L., Martin C. (sous la dir.) (2001) *Nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec.
- Janssens E. (2009) Vivre avec les adolescents aujourd'hui. In: *Soif d'autre chose... revenir à l'humain*, Bruxelles, Couleur livres.
- Javeau C. (2004) Adolescence(s), adolescent(s): Genèse et champ de concepts polysémiques. Dossier Adolescence 1 - Repères et visibilité. *L'observatoire*, 42:21-25.
- Laird R.D., Pettit G.S., Dodge K.A., Bates J.E. (2003) Change in Parents' Monitoring Knowledge: Links with Parenting, Relationship Quality, Adolescent Beliefs, and Antisocial Behavior. *Social Development* 12(3):401-419.
- McMunn A.M., Nazroo J.Y., Marmot G., Boreham R., Goodman R. (2001) Children's emotional and behavioural well-being and the family environment: findings from the Health Survey for England. *Social Science & Medicine*, 53:423-440.
- Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'Aide à la jeunesse de la Communauté française (2007) *Des enfants qui ont beaucoup à dire. Les regards des enfants sur leur éducation scolaire et familiale*. Synthèse de la recherche: Le regard de l'enfant sur son éducation, une double perspective: transversale et longitudinale, Bruxelles.
- Pacaut Ph., Gourdes-Vachon I., Tremblay, S. (2011) *Les pères du Québec. Les soins et l'éducation de leurs jeunes enfants: Évolution et données récentes*. Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique - Ministère de la Famille et des Aînés. Québec.
- Philibert Ch., Wiel G. (1995) *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon, Chronique Sociale.
- Piette D., Parent F., Coppieters Y., Favresse D., Bazelmans C., Kohn L., De Smet P. (2003) *La santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Quoi de neuf depuis 1994 ? Comportements et mode de vie des jeunes en décrochage scolaire en Communauté française de Belgique de 1986 à 2002*. ULB, ESP, Unité de Promotion Éducation Santé (ULB-PROMES).
- Quentel J.-C. (2011) *L'adolescence aux marges du social*. Programme de prévention de la maltraitance yapaka.be. Bruxelles, Fabert, Collection Temps d'arrêt.
- Randolph J.J., Kangas M., Ruokamo H. (2010) Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11: 193-204.
- Regnier F. (2010) Obésité et clivage social: l'approche sociologique. In: *Regards croisés sur l'obésité*. Sous la direction d'Henri Bergeron et Patrick Castel. Éditions de santé & Presses de Sciences Po, Collection «Séminaires».
- Royer C. (2006) Voyage au cœur des valeurs des adolescents: la famille, grand pilier d'un système. Dossier – la conciliation famille-travail: perspectives internationales. *Enfance, Familles, Générations*, 4:1-21.
- Royer C. (2009) Les jeunes et leur avenir: une analyse de leurs projets familiaux. *Enfance, Familles, Générations*, 10:48-60.
- Samdal O., Nutbeam D., Wold B., Kannas L. (1998) Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3):383-397.
- Segalen M. (2006) *Sociologie de la famille*. Paris, Armand Colin, Collection U – Sociologie.
- Sevenants S. (2009) Les familles monoparentales en Belgique. *ONAFS. Éduquer*, 66:8-9
- Tremblay R. (2000) L'origine de la violence chez les jeunes. *Isuma: Revue canadienne de recherche sur les politiques*, 1(2):19-24.
- Van der Heyden J., Gisle L., Demarest S., Driessens S., Hesse E., Tafforeau J. (2010) *Enquête de santé 2008. Rapport I - État de santé*. Direction Opérationnelle Santé publique et surveillance. Institut Scientifique de Santé Publique. Bruxelles.
- Verselle M. (2010) Bonne ou mauvaise santé mentale ? Quels critères ? – Dossier Santé mentale: quand les jeunes trinquent. *Éduquer*, 71: 19-21.

«Un beau matin, ou plutôt, un sale matin, oui, oui, un vraiment sale matin, quand les hommes ouvrirent l'œil, ils se rendirent compte qu'il se passait quelque chose de bizarre. Pas de bruits. Pas de rires. Pas de gazouillis. Rien du tout : les enfants avaient disparus ! Quand je dis les enfants, je veux dire tous les enfants, partout dans le monde, dans tous les pays, dans toutes les villes, dans toutes les campagnes. On eut beau chercher, bien fouiller, mobiliser les pompiers, la police, les militaires, on ne trouva pas un seul enfant. La seule chose sur laquelle on mit la main, ce fut un morceau de papier un peu froissé où une très petite écriture malhabile, pleine de fautes d'orthographe, avait noté le message suivant : *"On se fée tout le tems disputer, on ne nous écoutent jamais, on ne peux pas rigolé quand on veux, on doit se coucher trop taux, on ne peut pas mangé de chocoilat au lit, il fôt toujours qu'on se brosse les dants : on en a assez des grands : on s'en vat. On vous lesse !"* Et c'était signé : *"Les zenfants"*.

Panique générale ! Parents inconsolables ! Familles en larmes !

Les princes et les chefs de gouvernement promirent qu'ils allaient retrouver les enfants. Mais ceux-ci étaient bien cachés. Ils s'étaient tous rassemblés dans l'oasis de Kerambala, tout à fait au sud de la Madéranie, une contrée inaccessible aux grands. Là, personne ne les embêtait. Il y avait à manger et à boire à profusion. On pouvait ne pas se laver, se coucher à minuit. On n'allait pas à l'école. On se laissait pousser les ongles. On jouait toute la journée. On s'empiffrait de bonbons. On faisait chaque matin des jeux olympiques de saute-mouton. Et surtout, surtout, on ne se faisait jamais disputer ! Jamais !

Sur les chaînes de télévision, le pape implora les enfants. Le dalaï-lama leur récita un poème. Les présidents de toutes les républiques leur promirent des distributions quotidiennes de glace à la fraise et des heures obligatoires de dessins animés dans les écoles. Tous les parents supplièrent leurs petits chéris. Les radios diffusaient sans cesse les sanglots des papas et des mamans, ce qui faisait bien rire les enfants. Mais surtout, surtout, le monde était de venu d'une tristesse épouvantable. Les villes ressemblaient à de grands territoires morts. Les parcs et les jardins étaient frappés d'un étrange sommeil. Les maisons restaient silencieuses. Les adultes erraient comme des âmes en peine, ne se regardaient pas, ne se parlaient même plus. Un soir, les enfants décidèrent que la leçon avait assez duré. Ils regagnèrent leur chambre tous en même temps et le lendemain, sur toute la surface de la planète, les hommes se réveillèrent de nouveau avec les enfants.

Fête générale ! Feux d'artifice ! Flopée de bisous ! Les enfants furent accueillis comme des héros et traités comme des rois. On leur promit tout ce qu'ils voudraient. La Terre enfin tournait de nouveau rond.

Mais le temps passe pour tout le monde, et aussi pour les enfants. Et les enfants un jour ou l'autre deviennent grands, et deviennent parents en ayant eux aussi des enfants, des enfants qu'ils aiment tant mais que tout de même ils disputent, ils punissent et qui les font râler. Car le problème, voyez-vous, c'est que quand on est grand, on oublie, on oublie presque tout, et on oublie surtout qu'on a été enfant.

Alors un beau matin, ou plutôt un sale matin, oui, oui, un vraiment sale matin, on se réveille, *"Mon Dieu ! Que se passe-t-il ?"* et on se rend compte que les enfants ont disparu, quand je dis les enfants, je veux dire tous les enfants, partout dans le monde, dans tous les pays, dans toutes les villes, dans toutes les campagnes. On eut beau chercher, bien fouiller, mobiliser les pompiers, la police...»

de Philippe Claudel
Le monde sans les enfants et autres histoires
Éditions Stock, 2006
Pp 9-12



sipes.ulb.ac.be