

La relation éducative, au carrefour du social, de l'institutionnel et de l'affectif

Pr Samira AMMOR

Professeur habilitée

Université Hassan 2, faculté des LSH Ben Msik

s.ammor@flbenmsik.com

Résumé

Cette contribution questionne, sur un plan épistémologique, le fonctionnement des inégalités sociales à l'école et les facteurs qui interfèrent pour les accentuer au niveau scolaire ou, au contraire, les limiter. Dans cette analyse, un premier focus sera porté sur le déterminisme social en tant qu'approche expliquant cette reproduction. Nous questionnerons, alors, son fonctionnement au niveau de l'école. Comment interfère-t-il avec le contexte scolaire ? Quels sont les facteurs qui le renforcent ? Quels sont les facteurs qui le réduisent ? Comment s'articule-t-il avec l'effet institution, ainsi que l'effet enseignant dans la réussite des élèves ?

Dans un deuxième temps, nous aborderons la relation éducative en tant que variable des performances scolaires agissant au croisement entre le social, l'institutionnel et le psychoaffectif. Nous interrogerons, pour cela, les déterminants de la relation entre enseignants et élèves, leurs modes interactifs, et leurs répercussions sur la réussite, ou l'échec, des élèves. Comment fonctionne la relation au niveau des représentations et attitudes des enseignants vis à vis de leurs élèves ? Par quels mécanismes et quelles interférences avec les facteurs sociaux et institutionnels ? Comment se structure l'effet enseignant dans une institution scolaire inégalitaire ? Enfin, est-elle suffisamment agissante pour arriver à aiguillonner, dans certains cas, la destinée scolaire des élèves, au point d'exercer sur eux l'effet Pygmalion, ou au contraire développer un processus de résilience ?

Mots clés : relation éducative, communication, inégalités sociales, déterminisme social, résilience.

The educational relationship, at the crossroads of the social, the institutional and the emotional

Abstract

This contribution questions, on an epistemological level, the functioning of social inequalities at school and the factors that interfere to accentuate them at school level or, on the contrary, limit them. In this analysis, a first focus will be on social determinism as an approach explaining this reproduction. We will then question its functioning at school level. How does it interfere with the school context? What are the factors that strengthen it? What are the factors that reduce it? How does it relate to the institutional effect, as well as the teaching effect in student success?

In a second step, we will approach the educational relationship as a variable of school performance acting at the intersection between the social, the institutional and the psychoaffective. For this, we will question the determinants of the relationship between teachers and students, their interactive modes, and their repercussions on the success, or failure, of students. How does the relationship work on the level of representations and attitudes of teachers towards their pupils? By what mechanisms and what interferences with social and institutional factors? How is the teaching effect structured in an unequal educational institution? Finally, is it sufficiently active to manage to spur, in certain cases, the academic destiny of the pupils, to the point of exerting on them the Pygmalion effect, or on the contrary to develop a process of resilience?

Key words: educational relationship, communication, social inequalities, social determinism, resilience.

Introduction

Il a été longtemps admis que le milieu d'appartenance a un effet remarquable sur le destin scolaire des élèves. La relation entre milieu d'appartenance et résultats scolaires des élèves fonctionne, alors, comme une relation déterminée et déterministe, laissant

une marge, plus au moins réduite, à l'école pour « fabriquer » la réussite scolaire. Ce déterminisme social a comme conséquence ultime de reproduire les mêmes inégalités au niveau scolaire, greffées sur les milieux d'origine des élèves.

Ainsi, un des grands défis de tout système scolaire est, depuis toujours, celui de palier les inégalités sociales des élèves provenant d'origines sociales différentes.

Niveler ces différences, ne pas succomber à l'échec scolaire comme une fatalité sociale et démocratiser la chance de réussite scolaire à tous les élèves, en dépit de leurs milieux d'origine, devrait permettre à l'école d'avoir une mission propre à elle, démarquée des stratifications sociales. Or, dans la réalité des faits, une des premières difficultés de l'école continue d'être un relais du système social inégalitaire, comme le souligne Gauthier P-L : « l'un des traits communs à tous les systèmes est celui des inégalités. L'égalité devant l'éducation est-elle devenue une utopie ? L'école, doit-elle s'adapter à cette fatalité et renoncer à sa mission émancipatrice ? L'efficacité de l'éducation exclut-elle définitivement l'égalité ? Qualité de l'enseignement et égalité devant l'éducation, sont-elles antinomiques ? »

Partant, cette contribution questionne, sur un plan épistémologique, le fonctionnement des inégalités sociales à l'école et les facteurs qui interfèrent pour les accentuer au niveau scolaire ou, au contraire, les limiter.

Dans cette analyse, un premier focus sera porté sur le déterminisme social en tant qu'approche expliquant cette reproduction. Nous questionnerons, alors, son fonctionnement au niveau de l'école. Comment interfère-t-il avec le contexte scolaire ? Quels sont les facteurs qui le renforcent ? Quels sont les facteurs qui le réduisent ? Comment s'articule-t-il avec l'effet institution, ainsi que l'effet enseignant dans la réussite des élèves ?

Dans un deuxième temps, nous aborderons la relation éducative en tant que variable des performances scolaires agissant au croisement entre le social, l'institutionnel et le psychoaffectif. Nous interrogerons, pour cela, les déterminants de la relation entre enseignants et élèves, leurs modes interactifs, et leurs répercussions sur la réussite, ou l'échec, des élèves. Comment fonctionne la relation au niveau des représentations et attitudes des enseignants vis à vis de leurs élèves ? Par quels mécanismes et quelles interférences avec les facteurs sociaux et institutionnels ? Comment se structure l'effet enseignant dans une institution scolaire inégalitaire ? Enfin, est-elle suffisamment agissante pour arriver à aiguillonner, dans certains cas, la destinée scolaire des élèves, au point d'exercer sur eux l'effet Pygmalion, ou au contraire développer un processus de résilience ?

Sociologie de l'éducation et inégalités sociales

Les prémices intellectuelles de la sociologie de l'éducation s'enracinent dans des interrogations liées aux fondements de l'ordre social, en rapport avec l'évolution des sociétés, dans une démarche fonctionnaliste. Parmi ses grands fondateurs, Emile Durkheim et Max Weber qui s'intéressèrent particulièrement à l'impact du mouvement de rationalisation des sociétés modernes sur l'éducation, renforcé notamment par la disparition du rôle joué, jusqu'alors, par la religion.

Rompant avec le courant qui l'a précédée, la sociologie de l'éducation contemporaine s'est structurée, durant les deux décennies qui ont suivi la seconde guerre mondiale, autour d'interrogations sur l'expansion scolaire et les inégalités sociales face à l'école.

Cette nouvelle approche fait suite aux constats qui révèlent, dans les pays développés entre les années 1950 et 1960, un décalage entre les progrès réalisés en

matière de scolarisation et la mobilité sociale. Le célèbre rapport Coleman démontre en 1966 le manque d'impact de l'expérience scolaire sur les résultats des élèves dans les écoles américaines et impute cet échec à l'école. Ainsi, la question des inégalités sociales a-t-elle fait son entrée dans l'institution scolaire et l'hypothèse de la neutralité de l'école fut sérieusement remise en cause. Elle sera remplacée par une autre hypothèse qui sous-tend que les inégalités sociales se renforcent par les inégalités scolaires en termes de rapports à l'école, à sa culture, ses valeurs, et ses méthodes.

Développées par les approches néo-marxistes, ces théories remettent en question l'approche fonctionnaliste des initiateurs de la sociologie de l'éducation. Leur postulat est fondé sur le rôle joué par le capitalisme, non pas seulement en tant que produit de l'organisation économique du travail, mais aussi en tant qu'instrument du système idéologico-culturel, au service de la légitimation et la perpétuation des inégalités sociales.

Les travaux de Bernstein en Grande Bretagne, de Bourdieu et Passeron en France et de Bowles et Gintis aux Etats-Unis, ont ainsi fait une démonstration de l'articulation entre l'action de l'école et les origines et destinées sociales des élèves à travers, notamment, les processus de socialisation cognitive et symbolique.

Pour ce courant, l'école est structurée de façon à reproduire les inégalités sociales, en les légitimant, par le biais de la culture. Elle a le rôle, en outre, de maîtriser la domination sociale, en privilégiant les élèves culturellement favorisés, au détriment de leurs homologues culturellement défavorisés. Elle devient, ainsi, une simple mécanique au service d'un ordre social, démunie de moyens propres à elle pour le secouer.

Cette grande tendance dans le développement de la sociologie de l'éducation a été rediscutée suite à des études empiriques et théoriques réagissant au pessimisme

éducatif des années 1960-70. Ces recherches se sont focalisées sur l'évaluation comparée de l'impact des types institutionnels sur les destinées scolaires. Leurs principaux résultats établissent des corrélations entre l'efficacité relative des systèmes éducatifs face aux inégalités sociales et leurs performances liées, notamment, à la rigueur, la cohérence des règles et normes, le système d'évaluation des élèves, la qualité du corps professoral, l'exigence académique etc.

Ces études reprochent à la théorie des inégalités sociales devant l'école le fait de l'avoir cantonnée dans les frontières de l'institution scolaire; mais aussi, d'avoir occulté ou ignoré les problématiques éducatives qui ne se posent pas essentiellement en termes d'inégalités. Elle renie par-là, toute marge d'autonomie à l'institution scolaire, s'agissant des curricula, de la nature des savoirs scolaires, de l'organisation générale des apprentissages, des exigences professionnelles du métier, etc.

Déterminisme social, versus variations institutionnelles

L'analyse déterministe a subi, selon ce qui a précédé, des variations à l'échelle mondiale, essentiellement, en relation avec la qualité de l'école dans les pays qui en font une priorité de développement, et où elle joue le rôle d'ascenseur social.

Il s'agit, essentiellement, de pays réputés pour l'efficacité de leur système éducatif, grâce notamment à son équité et aux multiples stratégies d'accompagnement personnalisé pour neutraliser les inégalités d'origines entre les élèves.

Selon une étude de l'OCDE (2011), intitulée « Résultats du PISA 2009, Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage », dans les pays de l'OCDE, 31 % des élèves issus d'un milieu

défavorisé sont dits « résilients » : ils se classent parmi les élèves les plus performants de tous les élèves issus du même milieu socio-économique à l'échelle internationale¹.

La même étude conclut que : « les élèves défavorisés peuvent réussir malgré les obstacles, et le font d'ailleurs, lorsqu'on leur en donne la possibilité. Pour ce faire, il convient notamment de privilégier l'égalité des chances dans l'apprentissage, tout en encourageant la confiance en soi et la motivation de ces élèves, afin qu'ils puissent tirer pleinement profit de leur potentiel. ».

On peut en déduire que les conditions institutionnelles, notamment pédagogiques et psychoaffectives, peuvent affaiblir l'approche déterministe, et donner des résultats indépendamment de l'origine sociale, dans ces pays, à même de relativiser l'effet du déterminisme. Des conditions qui coïncident avec la pratique enseignante et souvent intra classe.

L'effet enseignant est, en effet, une variable sérieuse dont dépend la qualité d'un système éducatif, ou de l'école tout court. Cette variable est, cependant, corrélée avec le contexte institutionnel dans lequel elle agit, en orientant la pratique professionnelle de l'enseignant, son efficacité, ses représentations de son métier, ainsi que le rôle qu'il s'attribue. Dans un contexte institutionnel favorable, l'enseignant a de fortes chances de

¹ « Dans l'enquête PISA 2009, près d'un tiers des élèves défavorisés des pays de l'OCDE ont été identifiés comme « résilients ». ainsi, la majorité des élèves issus d'un milieu défavorisé en Corée et, dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine), sont considérés « résilients ». plus de 35 % des élèves au Canada, en Espagne, en Finlande, au Japon, en Nouvelle-Zélande, en Pologne et au Portugal et, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Singapour et au Taipei chinois, sont également résilients. », Rapport OCDE 2011.

développer une attitude positive envers le métier et envers les élèves, moins dépendante de leur origine sociale. Le contraire est vrai.

Le contexte détermine ainsi un autre niveau, celui de la relation qui s'établit entre l'enseignant et ses élèves et la nature des messages qui l'alimentent, pouvant influencer la qualité de la transmission pédagogique et les résultats scolaires.

Une telle interférence entre ces différentes variables renseigne non seulement sur la complexité de la situation éducative, mais aussi sur les difficultés de la réduire aux seules inégalités sociales devant l'école.

Une autre variante pouvant amener à douter du déterminisme social peut être rattachée, cette fois, à des cas particuliers d'élèves qui, prédestinés à l'échec scolaire de par leurs milieux d'origine ou histoire de vie douloureuse, réalisent une réussite scolaire fulgurante, au point de devenir des symboles de réussite sociale, alors qu'ils n'ont reçu aucun soutien de la part de l'école pour développer leur résilience..

On serait face à des cas singuliers d'élèves soumis à une haute probabilité d'échec, cumulant des risques initiaux et des difficultés objectives, mais qui, contre toute attente, réussissent scolairement. Le phénomène de résilience individuelle explique souvent ce genre de constat. Cicchetti (2013) le définit ainsi : « processus développemental dynamique conduisant à l'accomplissement d'une adaptation positive malgré l'exposition à une menace significative, une adversité sévère, ou un traumatisme, qui constituent typiquement des assauts majeurs sur les processus sous-jacents au développement biologique et psychologique ».

Dans le cas où ce phénomène relève des ressources personnelles des élèves résilients, ceux-ci ne peuvent être quantitativement significatifs pour remettre en question les analyses sociologiques dans les pays pauvres, ou en voie de développement, qui peinent à redresser les inégalités sociales à l'école. Dans ces

conditions, le déterminisme continue à opérer, renforcé par les variables institutionnelles, en dépit des cas des élèves résilients.

On ne dira pas autant des situations éducatives qui tentent d'institutionnaliser la résilience au sein de l'école. Celles-ci sont souvent à la croisée entre l'individuel, la famille et l'environnement social et scolaire. Le rôle de l'enseignant dans cette chaîne revêt, cependant, une importance particulière, comme centre de la relation éducative et par la densité des communications qui la façonnent. Cette relation chargée en messages cognitifs, conatifs et émotionnels est l'objet du chapitre qui suit.

La relation éducative comme communication systémique

Pour les fondateurs de la nouvelle communication² de Palo Alto : « Tout comportement a la valeur d'un message, c'est-à-dire qu'il est une communication. Il s'en suit qu'on ne peut pas ne pas communiquer, qu'on le veuille ou non. Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message » (Watzlawick, et al., 1967). Cette constance de la communication, quel que soit le contexte dans lequel elle a lieu correspond au célèbre premier axiome de l'école de Palo Alto « On ne peut ne pas communiquer ».

Un autre axiome de cette école énonce que la « relation englobe le contenu », ce qui signifie que pour comprendre une communication, relation et contenu sont obligatoirement liés et complémentaires. Le contenu concerne le dit et renseigne sur la signification du message « la manière dont on doit entendre le message ». La relation renseigne sur le contexte de cette communication.

Par ailleurs, le premier niveau de la communication, plutôt informatif et verbal, n'est pas toujours en congruence avec le niveau relationnel et non verbal. Ce dernier

2

risque, parfois, de contredire le niveau contenu. Il est, en plus, plus significatif que le premier.

Pour Paul Watzlawick, le célèbre psychologue américain et fondateur de la communication systémique « Lorsque nous interagissons nous transmettons de l'information, mais la qualité de notre relation peut donner un sens différent à cette information. » (Watzlawick, et al., 1967).

Autre concept fondateur de la nouvelle communication, est que tout comportement, dans le sens communication, message, est instigateur d'une réponse chez l'interlocuteur, par l'effet de l'interaction synchrone, permanente et inévitable, soit-elle voulue ou intentionnelle, explicite ou implicite, verbale ou non verbale. Cette communication, par les messages et les messages en retour, par son omniprésence entre interlocuteurs, influence les attitudes des uns envers les autres « De tels comportements influencent les autres, et les autres, en retour, ne peuvent pas ne pas réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquent » (Watzlawick, et al., 1967).

Ainsi, tout message verbal ou non verbal, manifeste ou latent, a valeur d'un comportement qui, par l'effet des interactions, influence jusqu'à déterminer les attitudes des communicants.

La communication, dans ce sens, ne saurait être appréhendée en dehors de son contexte qui est la relation. Elle est complexe, donc, systémique. Tout acte de communication s'inscrit dans une relation ; à l'opposé d'une conception classique, télégraphique, qui la limite à un transfert d'information linéaire d'un émetteur isolé dans l'absolu à un destinataire aussi isolé. (Shannon, C. 1948).

Appliquée à l'éducation, cette nouvelle approche de la communication de l'école de Palo Alto, renseigne sur le fonctionnement de la relation éducative. Du point de vue des messages, ceux-ci ne sont pas uniquement cognitifs, pédagogiques, mesurables et

rationnels (Shannon et Weaver). Ils relèvent également de la relation, équivalente à la dimension interpersonnelle et psychoaffective, pas toujours rationnelle, mais présente dans les comportements et attitudes des uns envers les autres.

La relation, correspond pour l'enseignant à sa perception des élèves, ses préjugés à leur égard, ses comportements et attitudes envers eux, ainsi que les attentes subjectives que tout cela engendre. Pour les élèves, elle correspond à leur intériorisation des messages de l'enseignant et leur alimentation par des messages en retour. Le tout à travers des interactions permanentes, que chacun ponctue à son niveau.

Dans le même sens, Marcel Postic (1979) définit la relation éducative: « ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire »

Le caractère systémique de la communication de Palo Alto, tel qu'on a vu, se retrouve dans cette définition, en tant que ensemble de plusieurs rapports, avec des caractéristiques pédagogiques, institutionnelles et affectives.

Par sa complexité, la relation éducative peut servir de vecteur pour reproduire les mêmes inégalités sociales en classe, notamment, à travers les représentations qu'elle véhicule et les attentes négatives qu'elle développe, à l'encontre des élèves défavorisés. Dans ce cas, il s'agit de l'effet Pygmalion à l'école, comme effet porteur de risque d'échec scolaire et comme facteur anti-résilience.

La relation éducative peut être, à contrario, un moyen de résilience scolaire, contre les signes de fragilité que présentent les élèves défavorisés, en leur portant soutien et estime de soi et en renforçant leurs capacités cognitives et psychoaffectives.

Ces deux possibilités contradictoires de la relation vont se manifester eu égard à la nature des interactions, positives ou négatives, de l'enseignant avec ses élèves, et du contexte dans lesquelles elle se déroulent, favorable ou non aux objectifs pédagogiques et affectifs.

L'effet Pygmalion ou les prédications auto-réalisatrices à l'école

A l'origine de cette notion, le théorème de Thomas, pour qui les comportements des individus sont le fruit de leur perception de la réalité et non par la réalité elle-même. Sa forme la plus célèbre est : « If men define situations as real, they are real in their consequences » (Si les hommes définissent des situations comme réelles, alors elles sont réelles dans leurs conséquences).

La notion de prédiction fut décrite (1948) par le sociologue fonctionnaliste Robert K. Merton à partir du « théorème de Thomas », il la définit ainsi « Si les hommes considèrent des situations comme réelles, alors elles le deviennent dans leurs conséquences ».

Paul Watzlawick démontre dans son livre « L'invention de la réalité » (1988), qu'une croyance - même fausse au départ - peut contribuer à forger la réalité.

Pour David Trouilloud et Philippe Sarrazin (2013), le « rôle joué par les attentes des enseignants dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves » suit un processus en trois étapes : « Les enseignants, influencés par les informations qu'ils ont reçues à propos des élèves, forment des attentes différenciées à leur égard. Ces attentes suscitent de leur part un « traitement particulier des élèves qui se manifeste par des tâches scolaires, des feedbacks et un soutien affectif singuliers ». Selon eux, c'est ce traitement différentiel qui modifie, au bout du processus, les comportements et les résultats scolaires des élèves.

L'expérience menée par une équipe de chercheurs américains en psychologie sociale : Rosenthal et Jacobson (1960), demeure pour nous, malgré le temps passé, la plus révélatrice de l'effet de la communication éducative sur le destin scolaire, appelé par ces chercheurs l'effet Pygmalion.

Afin de le démontrer, Rosenthal et Jacobson ont recours à une démarche expérimentale. Ils prédisent à des enseignants que certains de leurs nouveaux élèves réussiraient mieux que d'autres, à la suite de leurs résultats brillants dans des tests d'intelligence. En réalité, aucun élève de la classe n'avait été soumis à des tests en début d'année, et le choix des élèves en question avait été fait de manière entièrement aléatoire. Il s'est avéré, cependant, que du fait de cette prédiction, l'attitude et les attentes des professeurs envers ces élèves, ont tellement favorisé ces derniers durant toute l'année scolaire, qu'ils sont devenus effectivement bons, et même excellents pour certains.

On a affaire ici à une prédiction qui se réalise d'elle-même du fait d'une attente et d'une attitude congruente.

Cette expérience est assimilée à l'effet Placebo, en médecine, qui remplace l'effet du médicament actif, par le simple effet de la promesse qu'il donne au malade, et qui finit par avoir un impact positif sur l'état de sa santé.

L'effet Pygmalion, contre la résilience à l'école

Selon ce qui a précédé, la prédiction suppose que les attentes de l'enseignant concernant les capacités de ses élèves peuvent être élaborées sous forme de préjugés et d'attentes, dès les premières rencontres, selon différents critères : le genre, l'apparence physique, la classe sociale, l'origine ethnique, les performances antérieures, etc. La prédiction engendre des attentes qui vont se réaliser automatiquement par un effet de renforcement

inconscient de l'enseignant, en favorisant les bons élèves et en réduisant les chances des mauvais élèves.

On sait aujourd'hui que les élèves appartenant à des groupes dits stigmatisés réussissent moins bien à l'école. On peut prendre comme exemple les enfants d'origine modeste, ceux des écoles rurales, des écoles périphériques des grandes villes, des banlieues pour les enfants issus de l'immigration, ou encore les filles en mathématique, etc.

Les chercheurs avancent que les élèves appartenant à ces groupes sont porteurs d'un stigmate et ont la réputation d'être moins performants au niveau scolaire. Les recherches sur cette thématique indiquent aussi que les prédictions sont largement répandues, essentiellement, dans des contextes socialement et culturellement pauvres, y compris par les enseignants qui les rejettent.

A ce jour, l'effet Pygmalion à l'école continue de nourrir les débats entre une catégorie de chercheurs le soutenant en tant que variable relationnelle et psychosociale à l'école, déterministe et reproductrice des inégalités sociales et ethniques, et une autre catégorie accordant plus d'importance aux effets macro institutionnels et sociaux, relevant d'abord, des difficultés de l'institution scolaire ou de l'adversité socioéconomique des élèves.

Pour les chercheurs qui défendent l'effet des prédictions à réalisation automatique, le problème réside moins dans le fait que les attentes de l'enseignant vis à vis de ses élèves deviennent vraies, par l'effet des renforcements, que dans le fait que certains groupes d'élèves, particulièrement ceux affublés d'un stigmate, soient traités assez souvent de manière discriminatoire, en favorisant ceux qui le sont déjà, et en pénalisant ceux qui ont le plus besoin d'aide.

On retient, quant à nous, que dans tous les cas de figures, le comportement de l'enseignant demeure le centre des interactions dans sa relation avec ses élèves. Son traitement différentiel, conséquence de ses attentes, se traduit par le peu de sollicitations, les feedbacks négatifs ou les sanctions multiformes. L'effet de ce comportement ne s'arrête pas à la performance scolaire des élèves (Wang, Haertel et Walberg, 1993), mais s'étend à leur psychologie, en portant un coup à leur estime de soi, à leur confiance en leurs possibilités et à leur motivation scolaire. Pour (Bressoux et Pansu, 2003), la perception de soi de l'élève se construit aussi sur la base des jugements de leurs enseignants sur leur valeur scolaire, en l'influençant.

Pour Desombre et al. (2008), la notion de difficulté scolaire n'est pas limitée aux difficultés de compréhension ou d'expression, mais aussi aux aspects de personnalité, aux aspects affectifs et relationnels.

Ce sont les aspects, d'ordre psychoaffectif, au niveau de la relation éducative, qui agissent en hypothéquant les capacités personnelles de résilience des élèves en difficulté et en opérant contre leur réussite scolaire.

En effet, les études sur la résilience soulignent l'importance de la qualité des relations sociales (Ryff et Singer, 2000 ; Masten et Obradovic, 2006). Pour Luthar (2006), ces relations sociales sont, en plus d'être importantes, l'élément fondamentale de la résilience.

La relation éducative, comme facteur de résilience

Dans les recherches actuelles contre l'échec scolaire (Kamanzi et ses collègues (2007), Anaut (2006), l'OCDE (2011)...), le concept de résilience occupe une place de plus en plus importante, en tant qu'intervention psychoéducative sur des facteurs de risque. On cherche alors de passer d'une résilience naturelle, subjective et personnelle à une

résilience institutionnelle et assistée, visant à développer les capacités psychologiques des élèves à risque et les amener vers un processus de résilience.

Les résultats obtenus par Kamanzi et ses collègues (2007) démontrent l'importance de la relation éducative dans le processus de résilience, où l'attention et le soutien des enseignants se révèlent comme facteurs de résilience chez les élèves à risque.

Anaut (2006), dans son article consacré aux moyens pour que l'école soit un facteur de résilience, elle insiste sur la primauté du facteur développement ses ressources affectives (sentiment de compétence, estime de soi, confiance), au même titre que les moyens centrés sur le développement des compétences cognitives et sociales. Les relations affectives et sociales que l'enfant est invité à nouer, avec ses enseignants et ses pairs devraient contribuer à rendre l'école un lieu de reconstruction et de revalorisation de soi et à renforcer sa structure psychique. L'amélioration des résultats scolaires va de pair avec l'estime de soi et le sentiment d'autosatisfaction, en tant que facteur favorable à l'apparition d'un processus de résilience. Enfin, les enseignants, à travers une relation positive, rassurante et protectrice, avec les élèves à risque, sont mentionnés comme des adultes significatifs pour les élèves, car leur centralité dans l'entourage de l'enfant et le jugement qu'ils leur donnent de leur rendement scolaire requiert une crédibilité pour l'enfant. Ils sont invités alors à manifester des comportements d'aide psychologique, à supporter les difficultés des élèves et à chercher à les dépasser.

Au niveau pratique, l'étude de l'OCDE (2011) a été possible grâce à l'élaboration de politiques destinées à améliorer la performance des élèves défavorisés, dans les pays étudiés. Elle conclut, avec des chiffres à l'appui (cités plus haut) que : « les élèves défavorisés peuvent réussir malgré les obstacles, et le font d'ailleurs, lorsqu'on leur en donne la possibilité. Pour ce faire, il convient notamment de

privilégier l'égalité des chances dans l'apprentissage, tout en encourageant la confiance en soi et la motivation de ces élèves, afin qu'ils puissent tirer pleinement profit de leur potentiel. »

Égalité des chances dans l'apprentissage, encouragement à la confiance en soi et motivation sont des conditions, selon cette étude, qui ne peuvent être atteintes que dans le cadre de la relation éducative. Celle-ci est donc hissée en tant que variable de résilience à l'école.

Cette relation est, cependant, au carrefour du social, de l'institutionnel et de l'affectif, ce qui rend son opérationnalité une chose loin d'être aisée ou à la commande. Certains enseignants tentent, à leur niveau, de se rendre aidants, accompagnateurs et empathiques dans leur relation avec les élèves en difficultés. Mais de tels efforts restent limités et souvent vains, car sans répercussion sur le système général. La mise en place de politiques éducatives résilientes, de prises en charge des élèves en difficulté, faisant intervenir des modes d'actions multidisciplinaires, complémentaires et systémiques, demeure une alternative intéressante face à des modes plus classiques. Un choix pareil est tributaire d'abord d'une volonté institutionnelle.

Conclusion

Pour conclure, on peut affirmer que si l'école est supposée être démocratique et fondée sur le mérite et non sur la stigmatisation, elle devrait donner les mêmes chances de réussite à tout le monde, quelle que soit l'origine sociale. Cela devrait passer par un système éducatif performant dans lequel l'enseignant joue son rôle capital d'intermédiaire entre l'institution scolaire et les élèves, à travers tout le jeu des interactions positives. Sa centralité dans la vie scolaire de ses élèves n'est plus à démontrer. Cela en fait souvent une variable de taille, à valoriser dans le processus

pédagogique. Combien de fois, de fervents enseignants ont-ils gagné le pari par leurs simples moyens personnels et pédagogiques, d'amener des élèves destinés socialement à l'échec, dans des écoles pauvres ou très pauvres, vers une réussite qui a fini par renverser le sens de leur vie.

L'enseignant occupe, de surcroît, une place non négligeable dans le destin scolaire, du fait de son pouvoir en classe, de sa relation directe avec ses élèves, de sa perception différenciée de chacun d'eux, de la variété des messages qu'il leur envoie, des attentes qu'il leur signifie et de l'impact de ces attentes chez eux. Ses comportements et messages finissent par modeler ceux de ses élèves, positivement ou négativement, qui les renforcent à leur tour, par l'effet de l'interaction et de la ponctuation des messages (Palo Alto).

Partant de la centralité de l'enseignant dans les échanges en classe, à travers la dynamique de la relation éducative, celle-ci devient, à notre sens, une des variables déterminantes du processus scolaire qui mérite l'intérêt des chercheurs dans le domaine de l'éducation en général. Les études sur la résilience devraient, également, davantage établir des liens entre le psychoaffectif, comme moyen de résilience et les fondements de la relation pédagogique à préconiser. Les études empiriques devraient éclairer davantage sur ses mécanismes, ses manifestations, ses tenants et ses diverses articulations avec les autres dimensions du processus.

Au niveau de la formation au métier de l'enseignant, la communication éducative devrait bénéficier d'une place conséquente dans le cursus académique, pour préparer les enseignants à leur mission pédagogique, mais aussi pour les sensibiliser à ses aboutissements éducatifs et à l'aspect fatal de leur relation avec leurs élèves, comme véhicule de toutes les communications. Leurs attitudes psychoaffectives, aussi fines

soient-elles, peuvent, en effet, avoir des conséquences redoutables sur la relation et sur le destin scolaire des élèves.

Une relation éducative salubre et rassurante des possibilités des élèves, même en difficulté, ne peut, cependant, être automatique ou à la commande. Elle est tributaire du statut de l'enseignant et de l'environnement institutionnel dans lequel il exerce. Pour que l'enseignant joue le rôle central qui est le sien, en s'investissant pleinement tant au niveau académique que affectif, il devrait bénéficier, lui-même, d'une image positive de sa place dans le système, qui le gratifie et qui stimule son sens d'innovation pour faire toujours mieux. Un enseignant dont les efforts ont du mal à être en harmonie avec le cadre dans lequel il exerce ou, qui vont parfois à l'encontre d'un système défaillant, aura du mal à y croire à long terme. Combien même de telles pratiques renversent par leur innovation le quotidien de certains élèves, elles demeurent singulières et insignifiantes sur le plan quantitatif et général.

On est ainsi confronté, de nouveau, à une complexité qui ne permet d'isoler aucune variable, en vue de favoriser l'égalité des chances à l'école et la réussite scolaire. C'est dans l'enchevêtrement de l'institutionnel, du social et du psychoaffectif qu'une promesse d'évolution du système peut être envisagée.

L'une des démonstrations de cette complexité réside, en effet, dans le rapport de corrélation entre institution scolaire et inégalités sociales. Concrètement, plus l'école offre des chances de réussite aux élèves, en dépit de leur adversité sociale, moins sera déterminant le côté fragilisant de leur environnement d'origine. Inversement, celui-ci devient menaçant et « libre » d'agir dans une école qui peine à le neutraliser et qui a du mal à réaliser des performances scolaires. Ne pouvant remplir sa fonction spécifique, elle « s'aligne » sur un environnement extérieur à l'école, assez envahissant pour déterminer les chances de réussite scolaire des élèves, au sein de l'enceinte scolaire.

Tenir compte de cette spécificité du champ scolaire, c'est répondre à des exigences factuelles et contextuelles, institutionnelles et affectives, pédagogiques, éducatives et communicationnelles.

La méconnaître, ou la sous-estimer, équivaut à hypothéquer l'efficacité de l'école face aux inégalités injustes de la société.

Bibliographie

1. Anaut, M., 2005, Le concept de résilience et ses applications cliniques, Recherche en soins infirmiers, 82, 4-11.
2. Anaut, M., 2006, L'école peut-elle être facteur de résilience?, Empan, 3, 30-39.
3. Bateson, G. & al., La Nouvelle communication, Paris, Seuil, 1981.
4. Bernstein B., Class, codes and control, London, Routledge& Kegan Paul, 3 vol., 1971-1975.
5. Boudon R., L'Inégalité des chances, Paris, Armand Colin, 1973.
6. Boudon R., Cherkaoui M., Valade., Borlandi. M., Dictionnaire de la pensée sociologique, collection dictionnaires Quadrige, 2005
7. Bourdieu P., Passeron J.C., La Reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970.
8. Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America, New York, Basic Books, 1976.
9. Bulle N., Sociologie et éducation, Paris, PUF, 2000.
10. Bressoux, P., et Pansu, P., 2003, Quand les enseignants jugent leurs élèves, Paris : Presses universitaires de France.
11. Cherkaoui M., Les Paradoxes de la réussite scolaire, Sociologie comparée des systèmes d'enseignement, Paris, PUF, 1979.
12. Cicchetti, D., 2013, Resilient functioning in maltreated children: Past, present and future perspectives, Journal of Child psychology and psychiatry, 54 (4), 402-422
13. Coleman J.S., Equality and Achievement in Education, San Francisco, Westview Press, 1990.
14. Croizet, J.-C., et Claire, T., 2003, les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales?, In Croizet, J.-C., et Leyens, J.-P. (Eds.), Mauvaises réputations : Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale, Paris : Armand Colin
15. Demeuse, M., Baye, A, Indicateurs d'équité éducative, une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, Revue française de pédagogie, Recherches en éducation 165 | octobre-décembre 2008.

16. Desombre, C., Delelis, G., Lachal, M., Urban, E., Roye, L., Gaillet, F., et Antoine, L., 2008, Stéréotypes de la difficulté scolaire: un outil de recueil, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 215-239.
17. Dewey J., *Democracy and Education*, New York, Macmillan, 1915.
18. Durkheim E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.
19. Gauthier P-L, *Fractures sociales et inégalités scolaires*, revue internationale d'éducation de sèvres, N°52, décembre 2009, dossier : Un seul monde, une seule école?
20. Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L., et Deniger, M. A., 2007, L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés, *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145
21. Luthar, S. S., 2006, Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In Cohen, D.J.; Cicchetti, D. (eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. Hoboken: John Wiley & Sons: 739-795.
22. Masten, A. S., et Obradović, J., 2006, Competence and resilience in development, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
23. Merton R., *éléments de théorie et de méthode sociologique*, Plon, 1965
24. Merton R., "The Self-Fulfilling Prophecy", *The Antioch Review*, 1948
25. Parsons T., *The School Class as a Social System : Some of Its Functions in American Society*, *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959.
26. Postic, M., *La relation éducative*, PUF, 1979.
27. Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1968
28. Ryff, C. D., & Singer, B., 2000, Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium, *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 30-44.
29. Shannon C., *A Mathematical Theory of Communication* », Urbana, University of Illinois Press, 1963.
30. Spencer H., *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, 1860.

31. Trouilloud D., Sarrazin P., « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », Revue française de pédagogie, no 145, 2003, p. 89-119.
32. Watzlawick, P. & al., Une Logique de la communication, Paris, Seuil, 1972
33. Watzlawick P., L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions au constructivisme, Éditions du Seuil, Paris, 1988.
34. Winkin, Y., Anthropologie de la communication, Paris Seuil, 2001
 - OCDE, Comment certains élèves parviennent-ils à surmonter leur milieu socio-économique ? PISA à la loupe, 2011/5 (juin) – © OCDE 2011
 - OCDE, La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être, Éditions – © OCDE 2018, Paris.