



Le sentiment d'injustice à la maison et à l'école est-il inévitable ?

Les analyses de la FAPEO
14/15 - décembre 2012

Rédaction :

Jean-Christophe Meunier & Joëlle Lacroix

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

Avenue du Onze Novembre, 57 - 1040 Bruxelles

02/527.25.75 - 02/525.25.70

www.fapeo.be - secretariat@fapeo.be

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Equité et sentiment d'injustice	6
	La comparaison sociale	6
	La justice distributive	6
	La théorie des attributions	7
3.	Echapper au sentiment d'injustice : mission impossible ?	9
	Côté adulte	9
	Logique de l'ajustement aux différences	9
	Logique de la préférence ou du <i>chouchou</i>	9
	Côté enfant	9
	Influence de l'âge de l'enfant	9
	Influence de la personnalité et du comportement de l'enfant.....	10
4.	Famille et école... des contextes de vie spécifiques	11
	Ce qui explique les différences de traitement en famille	11
	Facteurs personnels propres aux enfants	11
	Facteurs relatifs aux parents.....	11
	Facteurs propres au contexte social et familial	12
	Ce qui explique les différences de traitement en classe	12
	Facteurs propres aux enfants	13
	Facteurs propres à l'enseignant	13
	Facteurs du contexte général.....	14
5.	Conclusions	15

Résumé

L'étude de l'équité dans les pratiques éducatives, qu'elles soient parentales ou scolaires, ne peut se concevoir qu'en considérant la réalité bien spécifique de chaque protagoniste : à savoir l'adulte et l'enfant. Vouloir être juste avec l'un peut-il se faire sans risque pour l'autre ? Le sentiment d'injustice est-il inévitable ? Que l'on s'intéresse aux pratiques éducatives parentales ou enseignantes, les mécanismes par lesquels les différences de traitement sont perçues, interprétées et légitimées par les enfants demeurent les mêmes. Toutefois, la manière dont l'impression d'injustice pourra être nocive ou néfaste pour l'enfant est étroitement liée au contexte (familial ou scolaire) et variera notamment en fonction d'innombrables facteurs propres à chaque contexte. À titre d'exemples : la valeur pour l'enfant de l'objet de convoitise, la place de l'enfant dans sa fratrie, le degré de filiation entre l'enfant et l'adulte membre de sa famille, le contexte et ses enjeux relationnels (rapport d'autorité à l'enseignant, ...).

Les différentes conceptualisations théoriques abordées dans cette analyse permettent de considérer l'effet potentiellement nocif des différences de traitement à la lumière de trois questions essentielles :

- l'enfant perçoit-il ou non une différence (comparaison sociale) ?
- si une différence est perçue, à quoi l'enfant attribue-il cette différence de traitement (attribution, traitement de l'information sociale) ?
- est-ce que la cause perçue (attribution) de ces différences de traitement est perçue comme juste/légitime ou non par l'enfant (justice distributive) ?

Mots-clefs

Pratiques éducatives - Parents - Enseignants - Traitement différencié - égalité - sentiment d'injustice - iniquité - équité.

1. Introduction

Le principe d'**égalité** désigne un traitement favorisant l'accès indifférencié des individus à des ressources, quel(s) que soit leur statut ou leurs besoins.

Par opposition, l'**équité** se rapporte à une forme d'« égalité juste », c'est-à-dire proportionnée à la situation des individus. Comme l'explique le philosophe John Rawls (1921-2002) dans la *Théorie de la justice*¹, lorsque certains obstacles sont un frein à l'égalité naturelle des chances - préalable à la réussite individuelle et à la méritocratie - des discriminations positives sont possibles : il s'agit de « donner plus à ceux qui ont moins », de manière à corriger les inégalités sociales, les handicaps naturels ou socioculturels, et à combattre les discriminations.

Bien que le principe d'égalité parfaite puisse intuitivement apparaître comme le degré absolu de justice, de nombreuses théories et recherches² suggèrent que le réel sentiment de justice apparaît lorsque les ressources sont distribuées à la mesure des besoins de chacun et que cette distribution est légitimée par toutes les parties. C'est le principe d'équité.

Dans le contexte familial, l'équité serait, par exemple, de plus tenir compte du besoin de réassurance de la petite sœur de 4 ans comparativement à son grand frère plus indépendant. Dans le contexte scolaire, le principe d'équité voudrait que l'enseignant offre plus de ressources éducatives à l'élève qui souffre de troubles de l'apprentissage.

La notion d'équité renvoie aux réalités de celui qui donne et de celui qui reçoit. La première réalité est celle de l'adulte, enseignant ou parent, qui distribue les ressources éducatives, affectives ou matérielles. L'adulte opère cette distribution en fonction de ce qu'il estime être juste ou légitime. De son côté, l'enfant évalue la légitimité de ce qu'il reçoit par rapport à ce qu'il estime avoir mérité comparativement aux autres enfants. De là, naît l'impression de justice ou d'injustice. Selon ce scénario, pour le moins compliqué, force est de constater que l'objectivité limpide n'existe pas.

On ne peut quantifier mathématiquement comment l'adulte doit répartir son capital éducatif entre les enfants ou de quelle dose d'affection, d'attention ou de soutien scolaire un enfant a besoin. En effet, cette notion d'équité est éminemment

¹ RAWLS John, *Théorie de la justice*, Seuil, Paris, 1971.

² P.ex. DEUTSCH Morton, *Distributive justice: A social psychological perspective*, Yale University Press, New Heaven, CT, 1985.

personnelle. C'est en dernier ressort dans la tête de l'enfant que se situe le potentiel néfaste ou dommageable du manque d'équité. En effet, quelles que soient les pratiques objectives de l'adulte, l'impact du manque d'équité est *in fine* sous-tendu par la manière dont l'enfant va percevoir les différences, se les expliquer et les trouver justes... ou non. C'est de là que naît le **sentiment d'injustice** de traitement.

2. Équité et sentiment d'injustice

Comment comprendre les liens entre l'équité dans les pratiques éducatives et le bien-être social et scolaire des enfants³ ?

La comparaison sociale

Selon la théorie de la *comparaison sociale*⁴, tout individu a une tendance naturelle à se comparer à ses pairs et cette comparaison permet de s'autoévaluer. Dès l'âge de 2 ans, les enfants commencent à se comparer l'un à l'autre de manière instinctive. Certaines études ont pu, par ailleurs, démontrer que les enfants sont très tôt conscients des différences de traitement et sont *a fortiori* capables d'en rapporter une évaluation consistante et cohérente dès l'âge de 4 ans⁵. La comparaison sociale semble particulièrement saillante chez les enfants et adolescents qui explorent et jaugent leur place et identité au sein de leur environnement social. Dans ce contexte, l'on comprend que les comparaisons entre les enfants sont particulièrement présentes dans les groupes sociaux tels que la fratrie ou le groupe-classe.

En famille, les frères et sœurs s'engagent souvent dans des processus de comparaison sociale, notamment en ce qui concerne leurs relations avec leurs parents ou le traitement qu'ils reçoivent.

Dans le contexte de la classe, l'appartenance à une même tranche d'âges et à une même communauté de vie. Ces comparaisons sont davantage exacerbées par les multiples évaluations, positives et négatives, auxquelles les enfants sont soumis et qui servent notamment de base à leur évaluation en tant qu'apprenant compétent ou non.

La justice distributive

Les individus font régulièrement des jugements sur la manière dont les ressources sont distribuées - équitablement ou non - entre eux-mêmes et autrui. L'impression de justice est sous-tendue par l'adéquation perçue entre les ressources reçues et la

³ CRICK Nicki R., DODGE Kenneth A., "A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment" in *Psychological Bulletin*, n° 115, pp.74-101, 1994. ; DEUTSCH, 1985, op. cit. ; FESTINGER Leon, "A theory of social comparison processes" in *Human Relations*, n°7, pp. 117 - 140, 1954.

⁴ FESTINGER, 1954, op. cit.

⁵ COLDWELL Joanne, PIKE Alison, DUNN Judy, "Maternal differential treatment and child adjustment: A multi-informant approach" in *Social Development*, n°17, pp. 596-612, 2008.

quantité de temps et d'efforts consentis pour obtenir ces ressources. Bien que la distribution égale des ressources puisse être considérée comme le summum de la justice, que l'enfant soit favorisé ou défavorisé, la perception d'injustice peut amener des difficultés socio-émotionnelles pour tous car elle est sous-tendue par un (dés)avantage injustifié/illégitime⁶. Dans le chef de l'enfant favorisé, il s'agira bien souvent d'une impression de gêne et de malaise ; pour l'enfant défavorisé, il pourra s'agir de frustration, de colère ou encore de honte.

Les effets de l'injustice s'opèrent à la fois au niveau de l'individu et au niveau du groupe social :

- à l'échelle de l'individu, l'iniquité engendre un sentiment d'injustice et d'insatisfaction qui s'accompagne d'effets et de réactions psychologiques négatives ;
- à l'échelle du groupe social, le sentiment d'injustice peut miner la cohésion sociale et incite à la méfiance et aux conflits interpersonnels entre les membres du groupe.

Dans le contexte familial, Jenkins et al.⁷ suggèrent que l'impression d'injustice rend le climat social et émotionnel de la famille plus négatif et insécurisant, et favorise dès lors le degré d'inconfort, d'insécurité personnelle et d'anxiété sociale chez tous les enfants et pas seulement chez l'enfant défavorisé. Le degré d'inconfort chez tous est notamment favorisé par le fait que le contexte d'injustice sociale amène les individus à s'engager dans des pratiques compétitives, conflictuelles et de méfiance.

La théorie des attributions

La théorie des attributions explique comment les enfants perçoivent et interprètent les différences de traitement et peuvent y réagir, et met l'expérience subjective des enfants au centre des débats. En effet, quels que soient les comportements effectifs adoptés par l'adulte, c'est finalement la manière dont l'enfant en fait l'expérience qui déterminera si l'attribution perçue est considérée par l'enfant comme juste/légitime ou non. Les différences de traitement perçues comme les plus justes sont celles attribuées aux besoins et caractéristiques spécifiques propres à chaque enfant du groupe social. Par exemple, dans leur étude réalisée auprès de fratries dont un

⁶ KOWAL Amanda. K., KRAMER Laurie, "Children's understanding of parental differential treatment" in *Child Development*, n°68, 113-126, 1997.

⁷ JENKINS, Jennifer M., RASBASH John R., O'CONNOR Thomas G., "The role of the shared family context in differential parenting" in *Developmental Psychology*, n°39, pp.99-113, 2003.

enfant est porteur de handicap, Opipari et al.⁸ ont pu observer que des différences, même importantes, de traitement parental étaient perçues comme justes par la fratrie car liées aux besoins plus importants de l'enfant en situation de handicap.

⁸ OPIPARI Lisa Christine, *Parental differential treatment in two family contexts: Associations with children's sibling relationships, adjustment, and social networks*, (doctoral dissertation), Indiana University, Indiana, 1996.

3. Echapper au sentiment d'injustice : mission impossible ?

Les enfants ne sont donc pas les bénéficiaires passifs des comportements éducatifs à la maison et à l'école : quelle que soit la situation, ils s'observent, s'évaluent et se comparent.

Côté adulte

Logique de l'ajustement aux différences

Qu'on le veuille ou non, les pratiques éducatives adoptées par l'adulte, parent ou enseignant, varient inévitablement d'un enfant à l'autre parce que chaque enfant agit/réagit différemment et possède des besoins et caractéristiques qui lui sont propres et distinctes de ses pairs. Dans de nombreux cas, le traitement différencié est considéré comme un phénomène positif, voire normatif, en tant qu'il reflète une volonté éducative qui s'ajuste à chaque enfant⁹.

Logique de la préférence ou du *chouchou*

Dans certains cas, ces différences de traitement sont le reflet de préférence de l'adulte entre les enfants. En soi, les manifestations de favoritisme franches et massives de la part de l'adulte sont relativement rares¹⁰. Toutefois, elles peuvent être particulièrement néfastes si elles se répètent et/ou qu'elles sont reconnues par tous les enfants, pas uniquement par l'enfant défavorisé. Le favoritisme peut être soutenu par toute une série de facteurs (partage d'intérêt commun entre l'adulte et l'enfant,...) et il est important de souligner que l'adulte n'en a pas toujours conscience¹¹.

Côté enfant

Influence de l'âge de l'enfant

La manière dont l'enfant perçoit sa réalité est éminemment dépendante de son âge et de son stade de développement. En effet, la perception d'un enfant de 4 ans ne sera jamais la même que celle d'un adolescent de 15 ans.

⁹ KOWAL, KRAMER, 1997, op. cit.

¹⁰ JEON Joonghwan, "Evolution of parental favoritism among different-aged offspring" in *Behavioral Ecology*, n°19, pp.344-352, 2008.

¹¹ BABAD Elisha, "The "teacher's pet" phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale" in *Journal of Educational Psychology*, n°87, pp. 361-374, 1995.

Dès l'âge de 2 à 3 ans, les frères et sœurs commencent à se comparer l'un à l'autre et à être conscients des différences de traitement de leurs parents¹². À un âge précoce, les enfants sont dans une perception du monde centré sur eux-mêmes, ils sont égocentrés. Selon certaines études, avant l'âge de 6-7 ans, les enfants fondent leur jugement de justice sur base du principe d'égalité : toute différence de traitement du parent (même légitime) peut être perçue par l'enfant comme une forme d'injustice ou de favoritisme¹³. L'exemple type est celui du jeune enfant qui « pleurniche » parce qu'il n'a pas reçu le même jouet ou objet que son grand frère et ce, même s'il n'en aura aucune utilité ... mais il le voulait juste pour avoir la même chose que son grand frère. Au fil de leur développement, les enfants acquièrent ce qu'on appelle une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire qu'ils se rendent de plus en plus compte que l'autre existe, qu'il a des envies et besoins différents des siens et qu'il est doté d'un esprit qui lui est propre¹⁴. Dans cette perspective, les différences de traitement de l'adulte sont beaucoup plus susceptibles d'être interprétées comme du favoritisme lorsque l'enfant est en bas âge.

Influence de la personnalité et du comportement de l'enfant

Les liens entre la personnalité et la perception des différences sont encore très peu connus dans la littérature scientifique. Toutefois, il est reconnu que les enfants seraient plus ou moins sensibles aux différences de traitement en fonction de certains traits de personnalité. Ainsi, il a été démontré que les enfants timides ou ayant une faible estime de soi ont une tendance à ne pas estimer comme injustes les différences de traitement qui leur sont défavorables¹⁵. À l'inverse, les enfants qui présentent des difficultés de comportement (impulsivité, opposition, agressivité) peuvent plus facilement condamner ces différences de traitement même si celles-ci résultent de difficultés de l'adulte à pouvoir canaliser ces comportements difficiles¹⁶.

¹² COLDWELL et al., 2008, op. cit.

¹³ KOWAL et al., 2002, op. cit.

¹⁴ FRYE Douglas, ZELAZO, Philip D., PALFAI, Tibor, "Theory of mind and rule-based reasoning" in *Cognitive Development*, n°10, pp. 483-527, 1995.

¹⁵ JEANNIN Rozemarijn, HANNES Karin, VAN LEEUWEN Karla, "Unravelling Children's Perceptions of Parental Differential Treatment" in *Psychology Research*, n°8, pp.99-117, 2012.

¹⁶ RICHMOND Melissa K., STOCKER Clare M., "Longitudinal associations between parents' hostility and siblings' externalizing behavior in the context of marital discord" in *Journal of Family Psychology*, n°22, pp.231-240, 2008.

4. Famille et école... des contextes de vie spécifiques

Ce qui explique les différences de traitement en famille

Facteurs personnels propres aux enfants

De manière générale, les parents ont tendance à adopter des comportements de contrôle, de discipline, envers les enfants qui se montrent opposants, désobéissants ou agressifs et à témoigner plus de soutien affectif envers les enfants plus conciliants¹⁷.

Cette tendance à la différenciation peut également être un reflet de la composition de la fratrie en termes de sexe et d'âge ; les différences de traitement étant plus importantes dans les fratries marquées par une plus grande différence d'âge et/ou par une mixité de genre (en comparaison à des fratries de même sexe).

Dans les familles recomposées, les liens de parenté - biologiques ou non - sont également un facteur influençant : même s'ils sont mus par des intentions justes, les parents ont tendance à se montrer - inconsciemment - plus investis pour leurs enfants biologiques que pour les enfants de leurs conjoints, cette tendance étant plus particulièrement présente pour les mères¹⁸.

Facteurs relatifs aux parents

Peu de données sont disponibles sur ce sujet. Cependant, certaines études mettent en évidence que les traits de personnalité des parents peuvent avoir une certaine influence sur les différences de traitement qu'ils pratiquent à l'égard de leurs enfants:

- le fait d'être consciencieux, extraverti ou ouvert peut influencer les différences de traitement. Les recherches suggèrent que les parents dotés de ces traits de personnalité sont mieux à même de cerner les différences de besoins entre leurs enfants et d'ajuster leur pratiques éducatives en fonction¹⁹ ;

¹⁷ JENKINS-TUCKER Corinna, MCHALE Susan M., CROUTER Ann C., "Dimensions of mothers' and fathers' differential treatment of siblings: Links with adolescents' sex-typed personal qualities" in *Family Relations*, n°52, pp.82-89, 2003.

¹⁸ O'CONNOR Thomas G., DUNN Judy, JENKINS Jennifer M., RASBASH John R., "Predictors of between-family and within-family variation in parent-child relationships" in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°47, pp.498-510, 2006.

¹⁹ PLAMONDON André, MEUNIER Jean Christophe, JENKINS Jennifer. M., O'CONNOR, Thomas G., "Maternal Personality and Reactivity to Sibling Differences" *Manuscript submitted for publication*, 2012.

- par ailleurs, le fait d'adopter régulièrement une attitude réflexive et critique quant à son rôle de parent a pu être mis en lien avec un traitement différencié plus ajusté aux différences entre les enfants et continuellement « réactualisé » à la mesure des aléas de la vie familiale et du développement de chacun²⁰. Cette attitude réflexive peut aider à ne pas tomber dans le travers du favoritisme réel « non-intentionnel ». En effet, un parent qui se remet régulièrement en question quant à ses pratiques éducatives peut plus facilement se rendre compte qu'il a tendance à favoriser un enfant au détriment des autres, même inconsciemment.

Facteurs propres au contexte social et familial

Les facteurs qui augmentent le stress ou la vulnérabilité (psychologique et sociale) des parents sont reconnus pour augmenter les différences de traitement au-delà de ce qui est réellement justifié par les différences entre les enfants. Les chercheurs expliquent cet effet par le modèle stress-ressources²¹. Dans ce modèle, il est suggéré que tout parent possède des ressources assez vastes mais néanmoins limitées. Ces ressources concernent à la fois les dispositions personnelles (p.ex. aptitude à pouvoir faire face) que les ressources matérielles (p.ex. temps libres, argent) ou affectives et sociales (p.ex. soutien familial et/ou social). À cet égard, l'éducation des enfants demande une quantité non négligeable de ressources. Toutefois, au plus le parent doit céder ses ressources pour faire face à un contexte adverse (p.ex. difficultés économiques, dépression, difficultés conjugales, pressions professionnelles,...), au moins il dispose de ressources pour pouvoir s'investir dans le rôle de parents et promouvoir des pratiques éducatives sereines et équitables. Il est par ailleurs suggéré que les parents en situation adverse ont tendance à adopter des pratiques plus clivées entre leurs enfants... c'est-à-dire à favoriser une attitude plus positive avec l'enfant « facile » et à se montrer davantage négatifs avec celui ou ceux qui leur donne(nt) « plus de soucis ou de tracas ».

Ce qui explique les différences de traitement en classe

En ce qui concerne les pratiques éducatives, le contexte scolaire a cela de particulier que la différence de traitement est plus souvent la règle à promouvoir qu'une dérive.

²⁰ JENKINS J.M., & MEUNIER J. C., "Reflective parenting as mediating the effect of economic adversity on differential parenting" *Manuscript submitted for publication*, 2012.

²¹ HENDERSON, Sandra. H., HETHERINGTON, E. Mavis, MEKOS, Debra., REISS, David, "Stress, parenting, and adolescent psychopathology in nondivorced and stepfamilies: A within-family perspective" In *Stress, coping, and resiliency in children and families*, (Eds. Elaine A. BLECHMAN & E. Mavis E. HETHERINGTON), Erlbaum, Mahwah, pp. 39-66, 1996.

En effet, idéalement, pour bien prendre en considération les compétences et le rythme de chacun, l'enseignant devrait différencier ses pratiques. Comme pour le contexte familial, ces différences de traitement, équitables ou non, peuvent varier en fonction de facteurs propres aux enfants, de facteurs propres à l'adulte et de facteurs issus du contexte.

Facteurs propres aux enfants

Les facteurs propres aux élèves les plus influents sur les pratiques éducatives des enseignants sont l'adaptation sociale en classe (le fait d'être ou non discipliné) ainsi que l'assiduité, la motivation et, dans une moindre mesure, la performance de l'élève²².

Facteurs propres à l'enseignant

L'élément propre à l'enseignant qui semble avoir le plus d'influence sur la différenciation de ses pratiques est l'ensemble des attentes, le plus souvent inconscientes, qu'il fonde envers chacun de ses élèves. Il s'agit de « l'effet Pygmalion »²³ : les attentes de l'enseignant sont supposées conduire l'élève stigmatisé à intérioriser l'étiquette, à réorganiser son image de soi et à produire des comportements en conséquence (qui confirment ce que pense l'enseignant). C'est ce qu'on appelle la « prophétie auto-révélatrice ». Il peut y avoir progression scolaire ou décrochage scolaire selon l'étiquette posée et la capacité de résistance de l'élève.

Depuis sa découverte, « l'effet Pygmalion » a suscité de nombreux débats dans le monde de l'enseignement. Certains ont notamment fait porter sur les enseignants la responsabilité unique quant à la réussite ou l'échec des élèves. Voici quelques éléments qui nuancent ce raccourci trop hâtif :

- l'effet des attentes des enseignants serait bien réel mais seulement pour environ 5 à 10 % des élèves. Initialement, l'on pensait que tous les élèves « subissaient » cette influence²⁴. Par ailleurs, bien que l'effet soit démontré pour cette proportion des élèves, son amplitude reste très minime dans la plupart des cas²⁵. Toutefois, l'historique de l'enfant dans l'école – réputation, bonne ou mauvaise, qu'il traîne au fil des ans – peut exacerber les effets des attentes d'un enseignant ;
- certains enfants sont plus susceptibles d'être influencés par les attentes des enseignants vis-à-vis d'eux : c'est vraisemblablement le cas des enfants

²² BROPHY Jere E., GOOD Thomas L., "Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data" in *Journal of Educational Psychology*, n°61, pp. 365, 1970.

²³ ROSENTHAL Robert, JACOBSON, Leonore, "Pygmalion in the classroom" in *The Urban Review*, n°3, 16-20, 1968.

²⁴ ROSENTHAL, 1994, op. cit.

²⁵ RUBIE-DAVIES Christine M., "Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships" in *Psychology in the Schools*, n°43, pp.537-552, 2006.

issus de minorités sociales et/ou ethniques. Lorsque l'enseignant formule une hypothèse de faible compétence envers un enfant, cette « prophétie » risque plus facilement de se réaliser si l'enfant en question est issu d'une minorité ethnique²⁶. Ceci peut notamment s'expliquer par le fait que les enfants issus de minorités sont plus susceptibles d'avoir connu d'autres expériences de stigmatisation en dehors. Une impression de « re-subir » une stigmatisation dans le contexte scolaire renforce les effets de cette stigmatisation ;

- plus l'enseignant différencie ses attentes vis-à-vis des élèves (très faibles pour certains, très élevées pour d'autres), plus ses pratiques seront différenciées et plus les effets positifs ou négatifs sur les élèves seront manifestes²⁷ ;
- certains enseignants fondent leurs attentes non pas sur les élèves pris individuellement mais plus largement sur l'ensemble de la classe. À cet égard, il a été démontré que ce genre d'attente plus large induit une volonté de voir réussir le plus grand nombre des élèves et de soutenir plus spécifiquement les élèves qui en ont le plus besoin²⁸.

Facteurs du contexte général

Le taux d'hétérogénéité des enfants au sein de la classe s'est révélé - de manière logique - avoir une influence sur le taux de différenciation des pratiques éducatives enseignantes²⁹.

À noter également que certaines politiques d'enseignement sont susceptibles d'augmenter la différenciation des pratiques enseignantes entre les élèves. En particulier, la loi de Posthumus dès 1947 avait été définie de la manière suivante : «un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution (gaussienne) de notes»³⁰. Suivant cette loi, le système d'évaluation et de notation pratiqué dans beaucoup de formes d'enseignement favorise dans une certaine mesure la différenciation des pratiques éducatives ou, à tout le moins, la différenciation entre les élèves. On peut le repérer dans la notation elle-même mais aussi dans la conception des épreuves, l'objectif n'étant plus de

²⁶ JUSSIM Lee, ECCLES Jacquelynn, MADON Stephanie, "Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy" in *Advances in experimental social psychology*, n°28, pp.281-388, 1996.

²⁷ BABAD, 1995, op. cit.

²⁸ RUBIE-DAVIS, 2006, op. cit.

²⁹ GALAND Benoit, PHILIPPOT, Pierre, "L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire" in *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, n°37, 138, 2005.

³⁰ CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Pédagogie en développement.*, de Boeck Université, Bruxelles, Paris, 2007.

vérifier si tous les élèves ont acquis les connaissances enseignées mais de les différencier et de les classer, de celui qui ne sait pas à celui qui en sait plus. C'est ce qu'on appelle la « constante morbide » : quel que soit le niveau de la classe, il y aura toujours un dernier et un premier de classe... «Constante morbide» qui favorise les différenciations de l'enseignant entre ses élèves et les comparaisons sociales, favorables ou non, entre les élèves eux-mêmes.

5. Conclusions

Les pratiques éducatives trop différenciées et/ou trop inéquitables peuvent avoir un effet sur l'ensemble des enfants d'une famille ou des élèves d'une classe. En classe, si l'enseignant différencie fortement ses comportements entre les élèves, l'atmosphère globale de la classe est moins chaleureuse et les relations entre les élèves sont moins positives – méfiance, ressentiment, jalousie et conflits³¹. Le même constat s'opère en famille³².

Sur le plan individuel, les comportements trop fortement différenciés de l'enseignant – ou perçus comme tels par l'élève qui se sent défavorisé – peuvent amener une série d'effets négatifs tels qu'un ressentiment à l'égard de l'enseignant, une détérioration de l'estime de soi et une adaptation sociale plus difficile³³. Par ailleurs, les performances et l'investissement de l'élève « bouc émissaire » ont tendance à se dégrader avec un risque accru de décrochage scolaire. Enfin, l'effet sur l'enfant identifié comme le « chouchou du prof » est également palpable, notamment pour l'intégration et les relations sociales avec le reste du groupe³⁴. Sur le plan familial, les effets du « défavoritisme » parental - perçu ou réel - ont été objectivés pour les comportements dits externalisés (opposition, désobéissance, provocation), l'humeur dépressive, l'anxiété, et la faible estime de soi³⁵. Les enfants se percevant comme défavorisés ont également tendance à s'engager dans des relations fraternelles plus conflictuelles³⁶.

³¹ BABAD, 1995, op. cit.

³² JENKINS et al., 2003, op. cit.

³³ VANDENBERGHE Vincent, "Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles" in Cahier de recherche du GIRSEF, n°8, pp.1-33, 2000.

³⁴ BABAD, 1995, op. cit.

³⁵ FEINBERG Mark E., HETHERINGTON E. Mavis, "Differential parenting as a within-family variable" in *Journal of Family Psychology*, n°15, pp.22-37, 2001.

³⁶ BRODY Gene H., STONEMAN Zolinda, MCCOY J. Kelly, "Parental differential treatment of siblings and sibling differences in negative emotionality" in *Journal of Marriage and Family*, n° 54, pp.643-651, 1992.

Le favoritisme franc et avéré de la part de l'adulte est un phénomène globalement rare. Le plus souvent, il s'agira d'un favoritisme modéré et à peine conscient chez l'adulte ou d'une mésinterprétation de la part de l'enfant. Nous avons vu que l'équité est une réalité complexe qui se joue à trois : l'enfant, l'adulte et les pairs – camarades de classe ou frères et sœurs – perçus comme ayant ou n'ayant pas droit. Et, dans cette équation complexe, la réalité subjective de l'enfant – la seule qui compte finalement – se situe à la croisée des chemins entre les comportements effectifs de l'adulte et la compréhension que l'enfant s'en fait.

Tout au long de cette analyse, une attention toute particulière a été dédiée à articuler cette réalité complexe de l'équité dans le milieu éducatif – familial ou scolaire – et à en dépeindre les grandes lignes conductrices. Malgré la complexité du sujet, les grands axes à retenir sous-tendant l'éducation harmonieuse et équitable de nos enfants frappent par leur simplicité :

- *agir en bonne mère/bon père de famille* : c'est-à-dire, veiller à adapter ses pratiques aux besoins et caractéristiques propres à chaque enfant en veillant à être équitable. Pour naïve qu'elle soit, cette affirmation doit être nuancée. En effet, la plus grande majorité des enseignants et des adultes sont mus par des désirs nobles d'équité. Ceci n'est pas remis en question. Toutefois, personne n'est à l'abri d'une préférence - implicite et souvent à peine consciente – ou d'un comportement qui a été pris comme tel ;
- *adopter une attitude réflexive quant à son rôle de parent ou d'enseignant* permet de réajuster le tir au besoin. Certains comportements ponctuels de favoritisme/d'injustice sont inévitables. Souvent, ils sont non-intentionnels, inconscients ou commis sous l'emprise de l'émotion. L'attitude réflexive sur son rôle de parent/d'enseignant permet de réévaluer la situation régulièrement et de réactualiser ses pratiques. Également, cela peut aider à prendre conscience de certaines préférences que l'on ne soupçonnerait pas autrement et d'y prendre garde dans le futur. Réévaluer ses pratiques éducatives permet également de mieux prendre conscience de l'individualité de chaque enfant, de ses besoins, sa sensibilité, sa compréhension des choses, le fait qu'il évolue constamment. Cependant, il se peut que des interactions entre l'enfant et l'adulte s'automatisent et se rigidifient rapidement. Par exemple, avant même de rentrer en classe, l'enseignant se sent déjà énervé à l'idée du face-à-face avec le clown de la classe... même si ce jour-là, celui-ci se montrera sage comme une image. Ces anticipations, positives ou négatives. Réévaluer ses

pratiques et les interactions sociales permet dans une certaine mesure d'endiguer ces automatismes³⁷ ;

- *éviter une trop grande différenciation des comportements de support ou de soutien émotionnel*, plus facilement perçus comme des pratiques de favoritisme que les différenciations de comportements de discipline et/ou de contrôle éducatif, ceux-ci étant plus facilement reconnus comme répondant aux différences de comportements entre les enfants et non pas induit par une préférence du parent³⁸ ;
- *favoriser au maximum la communication*³⁹ : expliquer à l'enfant le pourquoi d'un agissement ou d'une pratique est bien souvent un bon moyen d'éviter le malentendu ; également faire s'exprimer les enfants pour savoir comment les choses ont été perçues peut permettre de dissiper un malentendu existant; enfin faire savoir aux enfants que la dimension équitable est au centre des préoccupations de l'adulte peut leur offrir une base de sécurité rassurante ;
- gérer les relations entre les enfants de manière équitable et *faire entendre la voix de chacun*. Cette dimension est particulièrement importante en cas de conflit car tout conflit est souvent l'expression même d'une impression d'injustice. Une gestion de conflits équitable, où chacun a pu être entendu, peut aider à dissiper sensiblement cette impression ;
- enfin, et plus spécifiquement pour le contexte scolaire : veiller au maintien d'attentes communes de réussite pour l'ensemble des élèves peut permettre d'éviter que l'individualisation de certains comportements n'entraîne une augmentation des inégalités⁴⁰.

Au final, pouvons-nous dire que le sentiment d'injustice est inévitable ? En quelque sorte : oui. Toute situation sociale est éminemment complexe car elle renvoie à la réalité de chacun. Dans un tel scénario, d'innombrables malentendus sont possibles et aucun adulte n'est à l'abri d'une maladresse qui aura été mal vécue par un enfant. Toutefois, un désir d'équité discuté, partagé et légitimé par chaque protagoniste est résolument une clé qui peut permettre de favoriser les pratiques éducatives équitables et d'instaurer/de restaurer le sentiment de justice.

³⁷ JENKINS, MEUNIER, 2012, op. cit.

³⁸ RICHMOND Melissa K., STOCKER Clare M., RIENKS Shauna L., "Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment, and children's adjustment" in *Journal of Family Psychology*, n°19, pp.550-559, 2005.

³⁹ KOWAL, KRAMER, 1997, op. cit.

⁴⁰ COHEN Elizabeth G., *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Editions La Chenelière, Montreal, 1994.

BIBLIOGRAPHIE

- BABAD Elisha, "The "teacher's pet" phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale" in *Journal of Educational Psychology*, n°87, pp. 361-374, 1995.
- BRODY Gene H., STONEMAN Zolinda, MCCOY J. Kelly, "Parental differential treatment of siblings and sibling differences in negative emotionality" in *Journal of Marriage and Family*, n° 54, pp.643-651, 1992.
- BROPHY Jere E., GOOD Thomas L., "Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data" in *Journal of Educational Psychology*, n°61, pp. 365, 1970.
- COHEN Elizabeth G., *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Editions La Chenelière, Montreal, 1994.
- COLDWELL Joanne, PIKE Alison, DUNN Judy, "Maternal differential treatment and child adjustment: A multi-informant approach" in *Social Development*, n°17, pp. 596-612, 2008.
- CRAHAY Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Pédagogie en développement*. de Boeck Université, Bruxelles, Paris, 2007.
- CRICK Nicki R., DODGE Kenneth A., "A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment" in *Psychological Bulletin*, n° 115, pp.74-101, 1994.
- DEUTSCH Morton, *Distributive justice: A social psychological perspective*, Yale University Press, New Heaven, CT, 1985.
- FEINBERG Mark E., HETHERINGTON E. Mavis, "Differential parenting as a within-family variable" in *Journal of Family Psychology*, n°15, pp.22-37, 2001.
- FESTINGER Leon, "A theory of social comparison processes" in *Human Relations*, n°7, pp. 117 - 140, 1954.
- FRYE Douglas, ZELAZO, Philip D., PALFAI, Tibor, "Theory of mind and rule-based reasoning" in *Cognitive Development*, n°10, pp. 483-527, 1995.
- GALAND Benoit, PHILIPPOT, Pierre, "L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire" in *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, n°37, 138, 2005.
- HENDERSON, Sandra. H., HETHERINGTON, E. Mavis, MEKOS, Debra., REISS, David, "Stress, parenting, and adolescent psychopathology in nondivorced and stepfamilies: A within-family perspective" In *Stress, coping, and resiliency in children and families*, (Eds. Elaine A. BLECHMAN & E. Mavis E. HETHERINGTON), Erlbaum, Mahwah, pp. 39-66, 1996.
- JEANNIN Rozemarijn, HANNES Karin, VAN LEEUWEN Karla, "Unravelling Children's Perceptions of Parental Differential Treatment" in *Psychology Research*, n°8, pp.99-117, 2012.
- JENKINS-TUCKER Corinna, MCHALE Susan M., CROUTER Ann C., "Dimensions of mothers' and fathers' differential treatment of siblings: Links with adolescents' sex-typed personal qualities" in *Family Relations*, n°52, pp.82-89, 2003.

- JENKINS J.M., & MEUNIER J. C., "Reflective parenting as mediating the effect of economic adversity on differential parenting" *Manuscript submitted for publication*, 2012.
- JENKINS, Jennifer M., RASBASH John R., O'CONNOR Thomas G., "The role of the shared family context in differential parenting" in *Developmental Psychology*, n°39, pp.99-113, 2003.
- JEON Joonghwan, "Evolution of parental favoritism among different-aged offspring" in *Behavioral Ecology*, n°19, pp.344-352, 2008.
- JUSSIM Lee, ECCLES Jacquelynne, MADON Stephanie, "Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy" in *Advances in experimental social psychology*, n°28, pp.281-388, 1996.
- KOWAL Amanda K., KRAMER Laurie, "Children's understanding of parental differential treatment" in *Child Development*, n°68, 113-126, 1997.
- KOWAL Amanda K., KRAMER Laurie., KRULL Jennifer L., CRICK Nicky R. "Children's perceptions of the fairness of parental preferential treatment and their socioemotional well-being" in *Journal of Family Psychology*, n°16, pp. 297-306, 2002.
- O'CONNOR Thomas G., DUNN Judy, JENKINS Jennifer M., RASBASH John R., "Predictors of between-family and within-family variation in parent-child relationships" in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n°47, pp.498-510, 2006.
- OPIPARI Lisa Christine, *Parental differential treatment in two family contexts: Associations with children's sibling relationships, adjustment, and social networks*, (doctoral dissertation), Indiana University, Indiana, 1996.
- PLAMONDON Aandré, MEUNIER Jean Christophe, JENKINS Jennifer. M., O'CONNOR, Thomas G., "Maternal Personality and Reactivity to Sibling Differences" *Manuscript submitted for publication*, 2012.
- RAWLS John, *Théorie de la justice*, Seuil, Paris, 1971.
- RICHMOND Melissa K., STOCKER Clare M., "Longitudinal associations between parents' hostility and siblings' externalizing behavior in the context of marital discord" in *Journal of Family Psychology*, n°22, pp.231-240, 2008.
- RICHMOND Melissa K., STOCKER Clare M., RIENKS Shauna L., "Longitudinal associations between sibling relationship quality, parental differential treatment, and children's adjustment" in *Journal of Family Psychology*, n°19, pp.550-559, 2005.
- ROSENTHAL Robert, "Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective" in *Current Directions in Psychological Science*, n°3, pp.176-179, 1994.
- ROSENTHAL Robert, JACOBSON, Leonore, "Pygmalion in the classroom" in *The Urban Review*, n°3, 16-20, 1968.
- RUBIE-DAVIES Christine M., "Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships" in *Psychology in the Schools*, n°43, pp.537-552, 2006.
- VANDENBERGHE Vincent, "Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles" in *Cahier de recherche du GIRSEF*, n°8, pp.1-33, 2000.