



L'Effet Pygmalion

Dr Jean-Marc Verdebout

5/11/2025

«Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner »

(Marcel Pagnol, Le temps des amours)

Synonymes :

- ▶ - effet des attentes de l'enseignant (Howard Becker-1952)
- ▶ - prophéties auto-réalisatrices
- ▶ - effet Rosenthal (1968)
- ▶ - effet Golem, par opposition
- ▶ Concepts ayant fait l'objet de longs et vastes débats depuis...
- ▶ dont une synthèse dans les travaux de Trouillaud et Sarrazin (RFP 2003)

Un peu d'histoire...ancienne

- ▶ Pygmalion était un roi légendaire de Chypre. Sculpteur à ses heures, il tailla dans la pierre la statue d'une femme superbe et finit par en tomber amoureux. Il demanda donc à Aphrodite (la déesse de la beauté et de l'amour) de donner vie à la statue, ce qu'elle fit. Ensuite, il épousa sa propre sculpture devenue femme.



...et d'art moderne (Elisabeth Caren)



Socio-Pédagogie récente

- ▶ Les sociologues ont été les premiers à s'intéresser à ce phénomène, c'est-à-dire qu'en croyant que quelque chose est vraie, on peut la rendre réelle. Robert MERTON l'a baptisé «*self-fulfilling prophecy*» (prophétie auto-réalisatrice) et a proposé un exemple où, en 1932, une rumeur sans fondement avait poussé une banque très solide à faire faillite.
- ▶ Robert Rosenthal et Leonore Jacobson ont voulu vérifier l'application de cette Self-Fulfilling Prophecy en laboratoire et en milieu scolaire et pour ce faire, ont réalisé une expérience sur des enfants, à Oak School, aux U.S.A, en jouant uniquement sur les attentes favorables des maîtres, dont la conclusion fut:

« Il demeure certain que les attentes du maître vis-à-vis de la réussite de l'élève se traduisent par des comportements subtils dont l'influence sur les résultats des enfants est loin d'être négligeable »

Expérience de Rosenthal (I)

- ▶ Constitution de deux échantillons de 6 rats, totalement répartis au hasard
- ▶ six apprenants informés que le groupe n° 1 comprend 6 rats sélectionnés d'une manière extrêmement sévère. On doit donc s'attendre à des résultats exceptionnels de la part de ces animaux.
- ▶ six autres apprenants que leur groupe n° 2 de 6 rats n'a rien d'exceptionnel et que, pour des causes génétiques, il est fort probable que ces rats auront du mal à trouver leur chemin dans le labyrinthe.
- ▶ Les résultats confirment très largement les prédictions fantaisistes effectuées par Rosenthal : certains rats du groupe n° 2 ne quittent même pas la ligne de départ.
- ▶ Après analyse, il s'avère que les apprenants qui croyaient que leurs rats étaient particulièrement intelligents, leur ont manifesté de la sympathie, de la chaleur, de l'amitié ; inversement, les apprenants qui croyaient que leurs rats étaient stupides, ne les ont pas entourés d'autant d'affection.

Expérience de Rosenthal (II)

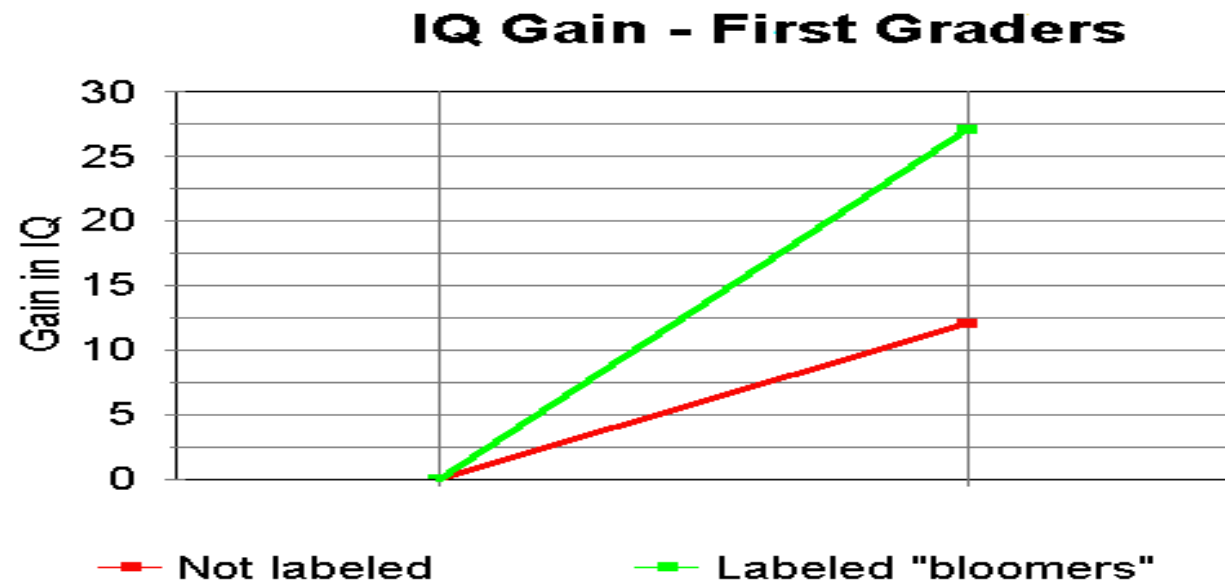
- ▶ Dans le domaine scolaire, cette hypothèse d'une prophétie à réalisation automatique se traduit ainsi: « dans une classe donnée, les enfants dont le maître attend davantage feront effectivement des progrès plus grands »
- ▶ C'est cette hypothèse que Rosenthal a testée par une expérience réalisée dans une école publique élémentaire du nom de Oak School. Dans cette école, les élèves des six degrés sont répartis en trois sections d'aptitudes: rapide, moyenne et lente.
- ▶ **A) Le déroulement de l'expérience**
- ▶ Les chercheurs, sous prétexte d'éprouver une nouvelle technique de test permettant de prédire la réussite scolaire des élèves, demandent aux enseignants de bien vouloir faire passer le test avant le début de l'année scolaire, à tous les élèves de leur classe. Ce test standard non-verbal d'intelligence a été présenté aux enseignants comme un prédicteur de «l'épanouissement » et du « démarrage intellectuel » des élèves.
- ▶ Ce pré-test sert de base de comparaison pour la suite de l'expérience (pour mesurer les progrès intellectuels accomplis)

Expérience de Rosenthal (II)

- ▶ il a également été utilisé pour provoquer chez les enseignants des préjugés positifs à l'égard de certains de leurs élèves: les noms des enfants pour lesquels on prévoyait, prétendument sur la base de leurs résultats au test, un développement intellectuel important au cours de l'année ont été communiqués aux enseignants.
- ▶ En réalité, les « démarreurs » avaient été désignés par tirage au sort et il n'y avait aucun lien réel avec leurs résultats.
- ▶ Le groupe expérimental est donc constitué d'élèves qui ont été désignés comme prometteurs (20% d'entre eux), le groupe contrôle étant les élèves au sujet desquels aucune information particulière n'a été donnée à l'enseignant.
- ▶ Tous les élèves ont été testés une nouvelle fois avec le même test de QI (quotient intellectuel) après un semestre, après une année scolaire et après deux années scolaires (les élèves ont alors changé d'enseignant, ce qui permet de tester si les éventuels effets constatés perdurent une fois que l'élève n'est plus en contact direct avec l'enseignant qui avait un préjugé positif.)
- ▶ Les gains au QI entre le pré-test et le re-test ont été calculés pour les deux groupes expérimentaux. L'excès de points obtenus par les enfants du groupe expérimental par rapport au groupe-témoin définit l'avantage obtenu.

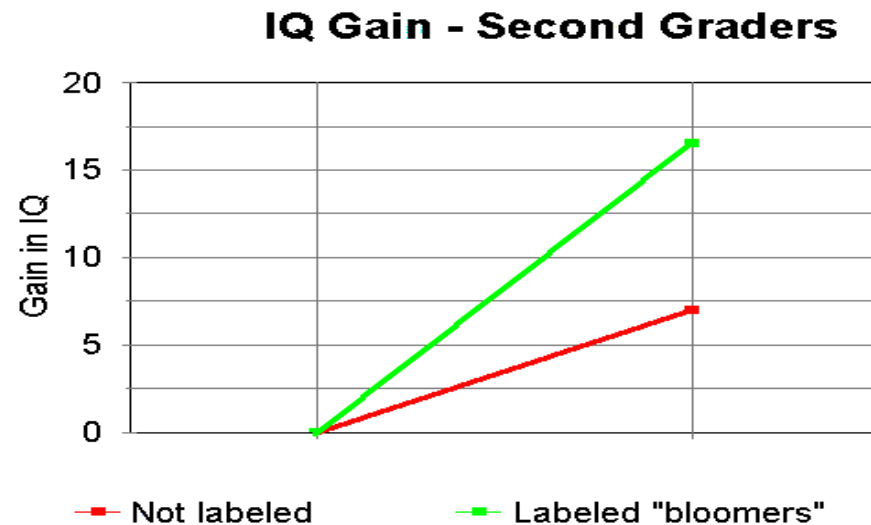
B) Les résultats

- ▶ Après la première année, les élèves du groupe expérimental ont un avantage significatif par rapport au groupe témoin et ceci particulièrement chez les élèves les plus jeunes



B) Les résultats

- ▶ Après la deuxième année, les plus jeunes du groupe expérimental perdent cet avantage quand ils ne sont plus en contact direct avec l'enseignant qui les considérait comme susceptibles de s'épanouir. Les plus âgés, moins influençables, continuent à développer l'avantage acquis



Analyse des résultats

► *Variable du sexe*

Pas de différence significative entre garçons et filles dans l'acquisition de l'avantage.

► *Variable du degré d'aptitude*

Rosenthal et son équipe avaient fait l'hypothèse que les préjugés favorables des enseignants seraient surtout profitables aux élèves de la section lente. Or cela ne fut pas le cas: ce sont les élèves de la section moyenne qui ont le plus bénéficié des préjugés favorables, avantages qu'ils confortèrent encore avec le temps.

► *Variable culturelle*

Oak School compte un certain nombre d'élèves mexicains, surreprésentés dans la section lente. Les Mexicains du groupe expérimental ont bénéficié d'un avantage significatif, plus fort encore que pour les autres élèves du groupe expérimental. Avant l'expérience, les enseignants n'avaient que des espérances très faibles quant aux performances intellectuelles de ces élèves. Le fait de les trouver sur la liste des élèves prometteurs a certainement provoqué un effet de surprise et un intérêt particulier porté à ces élèves.

Analyse des résultats

Les gains des élèves au QI ont été mis en corrélation avec la perception que les enseignants avaient de la conduite de ces élèves en classe. Il a été constaté que, plus les enfants de la section rapide du groupe expérimental gagnent en QI, plus ils sont perçus favorablement par le maître. Mais c'est la suite qui est surprenante, voire inquiétante: *plus les enfants de la section lente du groupe témoin gagnent en QI, plus leurs maîtres les jugent défavorablement.*

En d'autres mots, plus ils deviennent compétents, moins ils sont estimés par les enseignants.

Rosenthal explique ce phénomène par le fait qu'aucune attente positive n'a été créée pour ces enfants, et le fait d'appartenir à la section lente fait que les enseignants considèrent comme improbable tout progrès. Si malgré tout l'enfant progresse, l'enseignant n'est pas forcément prêt à accepter ce comportement imprévu et il juge l'élève d'autant plus négativement.

Interprétation

Les progrès significatifs des élèves désignés comme brillants ont-ils été réalisés aux dépens des autres élèves ? On pourrait en effet imaginer que les enseignants consacrent plus de temps et d'attention aux élèves désignés comme prometteurs et délaissent les autres. L'avantage acquis par les premiers n'aurait alors rien d'étonnant.

Mais Rosenthal écarte cette explication: il est en effet apparu que les maîtres ont consacré moins de temps aux élèves du groupe expérimental. Il a même été démontré que les élèves du groupe-témoin ont bénéficié des progrès de leurs camarades du groupe expérimental: c'est dans les classes où les enfants du groupe expérimental ont obtenu les gains les plus importants au QI que les autres élèves en ont également gagné le plus.

Interprétation

La question qui se pose est de savoir comment les enseignants provoquent une compétence intellectuelle par le seul fait de l'espérer. L'attitude est certainement un facteur central: notre attitude, notre comportement face à une personne est déterminé par l'image que nous avons de cette personne et de notre relation avec elle. Il est possible que dans le cas de l'expérience de Oak School, les enseignants se soient comportés de façon plus amicale avec les enfants dont ils attendaient des progrès intellectuels. Or une telle attitude a des effets positifs sur la motivation des élèves, élément fondamental pour la qualité de l'apprentissage.

Interprétation

Les enseignants ont probablement accordé plus d'attention aux élèves dont ils attendaient des progrès. Ils ont été plus attentifs aux manifestations de compréhension, renforçant les bonnes réponses plus qu'à l'habitude. De plus, comme on avait signalé aux enseignants que ces élèves se montreraient plus brillants que les autres, les enseignants ont probablement porté une attention particulière à leur façon d'évaluer les performances intellectuelles de ces élèves, veillant à leur fournir une évaluation dans laquelle ils puissent trouver un reflet de leurs progrès.

L'interaction, la communication entre l'enseignant et ses élèves se révèlent ainsi être des facteurs déterminants pour le développement intellectuel de l'enfant.

Il se déroule dans la classe des processus d'influence involontaire que l'on connaît encore mal. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de culpabiliser, mais de prendre conscience de ces phénomènes et de les utiliser pour le bien de l'enfant.

Conclusions

- ▶ Les travaux de Rosenthal et Jacobson ont montré que la prédiction du maître des performances de l'élève tend à influencer non seulement *l'évaluation* qu'il fait mais aussi les *performances* elles-mêmes. La théorie de l'étiquetage ou « labelling theory » donne à l'effet Pygmalion un cadre d'interprétation plus large et plus heuristique que la simple notion de « prophétie à réalisation automatique ou prédiction créatrice » Ce dernier reste néanmoins le mythe fondateur qui a contribué à modifier les pratiques et les représentations.
- ▶ L'effet Pygmalion trouve également des applications en dehors du domaine scolaire, que ce soit en psychologie sociale ou en médecine avec le fameux placebo (« je plirai », en latin) qui n'est autre qu'un faux médicament imitant le vrai car tout réside dans l'attente que l'on a de ce médicament.

Critique

Le livre de Rosenthal issu de cette expérience fut vivement critiqué par Thorndike & Snow(USA) et Carlier & Gottesdiener (France). La principale critique fut d'avoir utilisé un test inadapté à des jeunes enfants donnant ainsi des résultats erronés. Le sous-test « QI de raisonnement », par exemple, ferait d'eux des débiles profonds. Carlier en déduit que « *la démonstration du phénomène n'est pas faite, du moins pas dans le cadre méthodologique choisi par Rosenthal* ».

Il est également à craindre que le désir de contrôler ou de contrarier un éventuel « effet Pygmalion » ait influé sur la méthodologie des chercheurs.

Ce qui ressort néanmoins de cette expérience, c'est que les élèves faibles que leur maître surestime sortent gagnants au jeu des pronostics « Pygmalion », car eux progressent nettement plus qu'on ne pouvait l'espérer. Au final cet effet n'a eu d'emprise que sur une petite quantité d'élèves.

Cet effet Pygmalion, on le retrouve surtout à l'école par la discrimination au niveau des filières. Toutes les filières de « remédiation » qui ont été créées comme les classes passerelles

Critique

Cet effet Pygmalion (ou Golem) on le retrouve surtout à l'école par la discrimination au niveau des filières. Toutes les filières de « remédiation » qui ont été créées comme les classes passerelles de transition, deviennent des filières de « relégation » où l'écart entre forts et faibles s'accroît.

Cela est dû, en tout ou partie, aux attentes des professeurs connaissant le niveau général de la classe qu'ils ont en charge. Néanmoins de nombreuses personnes cautionnent la séparation des élèves forts des faibles.

Sur la base de l'étude de Rosenthal, des articles étaient apparus dans la presse populaire pour suggérer que l'incapacité de votre enfant à lire correctement était peut-être due au fait que ses professeurs n'avaient pas suffisamment foi en ses capacités et ne l'encourageaient pas, surtout s'il était pauvre et appartenait à une communauté minoritaire.

A) Comment se créent ces attentes?

Brookover en 1982, Cooper en 1984 et Good en 1987 ont identifié de nombreux facteurs qui poussent les enseignants à montrer des espérances faibles pour un élève :

- ▶ 1) Le sexe : en sciences, les professeurs n'attendent pas grand chose des filles âgées.
- ▶ 2) Le statut économique et social
- ▶ 3) La race/ l'appartenance à une ethnie
- ▶ 4) Le type d'école, le lieu où l'école est située (l'effet établissement).
- ▶ 5) L'apparence : la façon dont s'habillent les élèves peut influencer les attentes des enseignants.

- ▶ 6) Le langage employé : si l'élève ne parle pas ou mal le français, l'enseignant aura des a priori à son sujet.
- ▶ 7) Le manque d'organisation de la part de l'élève
- ▶ 8) L'empressement : l'immatunité ou le manque d'expérience peuvent être confondus avec les capacités d'apprentissage, entraînant des attentes faibles de la part de l'enseignant.
- ▶ 9) L'effet de halo : certains professeurs généralisent une caractéristique que peut avoir l'apprenant et en tirer des conclusions non fondées sur les aptitudes de l'élève ou son comportement.
- ▶ 10) L'endroit où s'assoit l'élève.
- ▶ 11) Les commentaires négatifs sur les élèves
- ▶ 12) Les théories éducatives qui renforcent les limites de l'apprenant
- ▶ 13) Le placement de l'élève dans un groupe qualifié de faible peut engendrer des représentations négatives.

- ▶ Les enseignants ne réalisent même pas que leurs attentes se fondent sur de tels critères. Les efforts visant à aider les enseignants à éviter ces stéréotypes préjudiciables commencent souvent par des activités ayant pour but d'accroître leur attention sur leurs préjugés inconscients.
- ▶ Selon Rosenthal, cette logique négative pourrait être prise en défaut si chaque enseignant était conscient que les préjugés (négatifs, mais aussi positifs, heureusement !) qu'il a sur ses élèves peuvent devenir des prophéties qui se réalisent d'elles-mêmes.
- ▶ Les chercheurs notent également qu'accorder trop d'importance aux sources d'informations telles que les résultats aux tests et le dossier scolaire peuvent inciter à des traitements et des attentes inappropriés. Ils rappellent que ces informations ne doivent pas être considérées comme la vérité absolue sur un élève mais plutôt être employées comme base pour les décisions pédagogiques futures.
- ▶ Il est intéressant d'étudier comment les élèves perçoivent une attente élevée de la part de leur enseignant.

B) La création d'attentes élevées chez l'élève

- ▶ La présence d'attentes élevées est citée comme l'un des éléments primordiaux sur la liste des ingrédients nécessaires à l'obtention d'un bon taux de réussite dans l'école, avec d'autres éléments tels qu'un fort encadrement administratif, un environnement ordonné et sûr, la priorité donnée par l'école à l'acquisition des connaissances de base sur tout autre objectif et l'évaluation régulière des progrès des apprenants.
- ▶ Les attentes élevées pour les élèves sont communiquées à ceux-ci et à leurs parents des manières suivantes :
- ▶ 1) La mise en place d'objectifs qui sont déclarés niveaux minimaux acceptables de réussite.
- ▶ 2) Le développement et l'application de politiques visant à protéger le temps d'instruction (concernant les retards, l'assiduité...)
- ▶ 3) Le développement de politiques et de pratiques qui soulignent l'importance de la lecture.
- ▶ 4) L'établissement de mesures qui renforcent l'importance des compétences académiques aux yeux des apprenants (autorisation de participer à des activités extrascolaires réservée à ceux qui atteignent le minimum requis)
- ▶ 5) Avoir une équipe pédagogique qui a de grandes ambitions pour elle-même, qui se sent responsable des résultats scolaires des élèves.

- ▶ 6) L'usage de slogans qui communiquent de grandes attentes
- ▶ 7) L'établissement d'un climat d'apprentissage positif
- ▶ 8) Une aide accrue accordée à tout élève rencontrant des difficultés d'apprentissage
- ▶ Mais la chose la plus importante que l'école puisse faire pour promouvoir des attentes élevées, c'est de définir un ou deux objectifs académiques qui serviront de cadre pour toutes les autres activités scolaires (*le projet d'école ?*).
- ▶ Les chercheurs notent également que l'environnement pédagogique dans les groupes qualifiés de forts est similaire à celle des classes et groupes hétérogènes: l'exigence est élevée, les opportunités d'apprentissage sont plus grandes et le climat socio émotionnel plus chaleureux.

C/ Effet Golem

- ▶ Le fait que l'école connaisse des taux de réussite faibles est le plus souvent attribué aux caractéristiques des élèves plutôt qu'aux pratiques pédagogiques et directoriales de l'école.
- ▶ Or, un taux de réussite faible est souvent dû au fait que non seulement les enseignants ont des attentes bien précises pour leurs élèves mais qu'en plus, ils traduisent ces attentes par un comportement bien spécifique.
- ▶ Les chercheurs ont découvert que certains professeurs interagissent de telle façon avec les apprenants pour qui ils ont des attentes faibles qu'ils finissent par limiter leur développement.

D'après les recherches de Brophy et Good (1970), de Brophy et Evertson (1976) ou encore de Cooper et Good (1983), ce phénomène est visible quand:

- ▶ 1) On donne à ces apprenants moins d'opportunités d'apprendre sur de nouveaux sujets qu'aux élèves pour qui l'attente est élevée.
- ▶ 2) On attend moins longtemps qu'un de ces apprenants formule la réponse demandée.
- ▶ 3) On donne la réponse ou on la demande à quelqu'un d'autre plutôt que de leur donner des indices ou de reformuler la question quand ils sont incapables de répondre.
- ▶ 4) On les critique plus durement en cas d'échecs et les félicite moins souvent en cas de succès.
- ▶ 5) On ne prend pas en compte la réponse proposée par ces apprenants.
- ▶ 6) On accorde moins d'attention à ces élèves, en particulier quand il s'agit de les interroger.

- ▶ 7) On les fait s'asseoir plus loin de l'enseignant.
- ▶ 8) On interagit avec ces enfants de façon moins publique et leurs activités sont plus structurées que celles des autres élèves.
- ▶ 9) On ne leur accorde pas le bénéfice du doute quand il y a des réponses litigieuses lors d'évaluation.
- ▶ 10) On se montre moins amical avec eux dans la gestuelle (pas de sourires, pas de hochement de tête affirmatif...).
- ▶ 11) On donne des réponses moins longues qu'aux autres élèves.
- ▶ 12) On leur pose des questions moins stimulantes intellectuellement.
- ▶ 13) On utilise moins fréquemment des méthodes coûteuses en terme de temps avec eux, surtout quand le temps est limité.

- ▶ Les groupes classés faibles par les enseignants reçoivent des instructions moins excitantes,
- ▶ l'accent est moins mis sur la conceptualisation et sur la signification.
- ▶ Le fait de ne pas proposer aux élèves, dont les enseignants attendent peu, de travailler sur de nouveaux supports d'apprentissage ou de limiter leur temps affectent négativement leur apprentissage de façon directe. Toutefois, les mesures listées ci-dessus ont davantage d'effets indirects que directs. Ils délivrent un message aux élèves à propos de leurs aptitudes et par extension, ces élèves croient et internalisent ces messages, leurs résultats peuvent venir refléter les croyances de leurs professeurs sur leurs capacités

D) Un corollaire à l'effet Pygmalion : l'effet maître

- ▶ Espinosa a réalisé une étude sur les élèves en difficulté et en réussite scolaire qui l'a amenée à se demander si les rapports qu'entretenaient l'élève avec son maître déterminaient de sa réussite ou de son échec scolaire. Implicitement elle pose le problème de l'effet maître, c'est-à-dire que la réussite ou non de l'élève dépendrait du comportement, de l'attitude que pourrait avoir le maître. Ici ce ne serait plus *le maître* qui fixerait les prédictions mais *les élèves* (en attendant quelque chose de spécifique de sa part).
- ▶ En d'autres termes ce serait un effet Pygmalion à l'envers.
- ▶ L'objet de son étude était de voir si les élèves avaient une façon différente de vivre leurs rapports à l'école, au savoir et au maître, le but étant d'estimer, de définir et de comprendre le rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire des élèves et la dimension affective de la relation maître-élève.
- ▶ Il apparaît que la notion de sens à l'école traverse l'expérience scolaire de l'enfant au gré de l'idée qu'il se fait de son métier d'élève, de sa motivation scolaire et de son désir d'apprendre, donc de savoir.

- ▶ Dans cette étude, Espinosa nous dit également que la relation entre élèves et professeur constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité, c'est-à-dire marqué du point de vue de la motivation, de la confiance en soi, de l'attitude, des émotions (notamment l'anxiété), et du degré d'internalité de l'élève.
- ▶ En effet, l'effet Pygmalion est en relation directe avec le rapport au maître car le degré d'affectivité qu'apporte le maître à l'élève est quelque chose de déterminant dans ce processus. Ainsi le maître entretient des relations plus proches avec l'élève fort qu'avec l'élève faible, d'où leur réussite ou leur échec.
- ▶ L'expérience d'Espinosa consistait donc à observer les comportements des élèves en classe, à s'entretenir avec eux et à leur proposer une épreuve de type projectif. 32 élèves de CE2 et de 2nde forment l'échantillon de ce test.

- ▶ A l'issu des Evaluations Nationales de début d'année, deux groupes d'appartenance de niveau distinct ont été créés : les élèves en réussite scolaire et les élèves en difficulté scolaire. Les résultats de cette expérience ont montré tout d'abord que les comportements étaient plus positifs en CE2 qu'en 2nde aussi bien au niveau de l'expression orale que dans le degré d'implication dans la progression du cours car les plus jeunes montrent plus leur affection à l'enseignant que les plus âgés. Ensuite que la relation maître élève est très importante aussi bien du point de vue des facteurs humains que des facteurs professionnels. Ainsi, par exemple les élèves en difficulté scolaire de 2nde semblent avoir de grandes attentes de leur relation avec l'enseignant et se montrent alors insatisfaits voire même frustrés de cette relation, alors que les élèves en réussite scolaire de la même classe n'ont que des attentes professionnelles de l'enseignant.

- ▶ Cette expérience a surtout montré que l'enseignant, en cours, avait tendance à moins solliciter les élèves en difficulté scolaire de sa classe que ceux en réussite. Ce qui ressort donc principalement ici c'est que *l'âge des élèves, leur vécu scolaire (en réussite Vs en difficulté), la configuration de la classe (agitée, présence ou absence des camarades de classe) et la position corporelle du maître joueraient un rôle certain dans la façon dont les élèves appréhendent l'enseignant.*
- ▶ Au sortir de cette enquête on constate que l'engagement de l'élève semble fonction de son niveau de résultats scolaires. En effet, le rapport à « l'objet scolaire » des élèves en réussite et celui des élèves en difficulté scolaire est différent, or l'appropriation du savoir est fonction
 - pour partie d'un certain rapport à cet « objet scolaire ». L'élève donnerait à l'enseignant un rôle d'autant plus important dans son appropriation ou non des contenus d'apprentissages scolaires et donnerait également à sa relation au maître une consonance d'autant plus humaine qu'affective.

- ▶ On constate aussi que les élèves voient l'enseignant de manière différente :
- ▶ • pour les élèves en réussite scolaire, l'enseignant est de type professionnel et bienveillant
- ▶ • pour les élèves en difficulté scolaire, l'enseignant est de type pressant, traduisant ainsi leurs difficultés scolaires en général et leurs difficultés relationnelles dans l'institution scolaire en particulier.
- ▶ On constate enfin une dichotomie entre élèves en réussite et élèves en difficulté dans leurs comportements en salle de classe, ainsi que dans leurs dispositions scolaires, d'apprentissage et relationnelles à l'égard de l'enseignant.

CONCLUSION-SYNTHESE

Trouilloud et Sarrazin, RFP, 2003

- ▶ Depuis plus de 30 ans, le rôle joué par les attentes de l'enseignant dans la réussite scolaire d'un enfant est un thème de recherche majeur en psychologie appliquée au domaine de l'éducation.
- ▶ Les connaissances sur le sujet peuvent être regroupées autour de trois axes, qui caractérisent l'évolution du questionnement sur le thème au cours des années.
- ▶ Durant les années 60-70, la question centrale fut de savoir si l'effet Pygmalion existait véritablement.
- ▶ Par la suite, le questionnement s'est porté sur l'identification des processus par lesquels les attentes de l'enseignant pouvaient provoquer des changements dans les comportements et la réussite scolaire des élèves.
- ▶ Plus récemment, les travaux se sont intéressés aux conditions limites de l'effet Pygmalion, ainsi qu'aux facteurs susceptibles de moduler son importance

1/ Les attentes de l'enseignant ont-elles un impact réel sur les performances des élèves ?

- ▶ Les recherches permettent d'établir sans ambiguïté l'existence et la validité écologique de l'effet Pygmalion. Il existe désormais suffisamment de preuves empiriques corroborant l'influence des attentes de l'enseignant
 - en particulier celles portant sur les compétences scolaires des élèves
 - sur les choix pédagogiques de l'enseignant, ses interactions envers les élèves, et en retour, sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers.

2/ De quelle manière cet effet des attentes opère-t-il ?

Comme dans toute situation d'interaction sociale, les processus psychosociologiques mis en jeu dans l'effet Pygmalion sont difficiles à appréhender, et probablement bien plus complexes que ceux présumés à l'origine par Rosenthal (Good et Brophy, 2000 ; Jussim, 1986).

Les travaux explorant les mécanismes de l'effet des attentes mettent en avant une séquence causale explicative du phénomène. Plusieurs conditions semblent nécessaires, avant qu'une attente conduise à sa propre réalisation. Il faut tout d'abord que l'enseignant ait

- ▶ des attentes relativement imprécises et stables à propos d'un élève.
- ▶ Il est ensuite nécessaire que ces attentes influencent ses attitudes et ses comportements vis-à-vis de l'élève.
- ▶ Enfin, il faut que ce dernier perçoive et réagisse aux conduites de l'enseignant d'une manière qui confirme les attentes initiales.

3/ Dans quelle proportion les attentes des enseignants influencent-elles les élèves ?

- ▶ Les différentes études conduites en situation naturelle de classe font toutes état d'effets modestes, de l'ordre de .10 à .30 en termes de coefficients standardisés de régression (Jussim *et al.*, 1998). Il semble donc que l'impact des attentes des enseignants sur la réussite des élèves soit relativement limité, en tout cas pas aussi « dramatique » que les premières études pouvaient le laisser penser (voir Wineburg, 1987). Il paraît donc inapproprié d'affirmer que les attentes de l'enseignant « déterminent » la réussite des élèves.

3/ Dans quelle proportion les attentes des enseignants influencent-elles les élèves ?

- ▶ La cascade d'événements nécessaire à l'apparition du phénomène est complexe : il faut des attentes imprécises, relativement stables dans le temps, qui génèrent un traitement particulier, qui doit être perçu, etc. Bien souvent, un ou plusieurs éléments manquent. Dans ce cas, les attentes n'ont pas d'effet auto-réalisateur. Les études réalisées en contexte naturel montrent en particulier que les attentes sont fortement *précises*, car les enseignants fondent généralement leurs attentes sur des indicateurs pertinents des comportements futurs de leurs élèves (e.g., leurs antécédents scolaires et leur motivation). De plus, lorsqu'ils perçoivent des différences entre les élèves sur la base d'autres éléments (que ce soit le sexe, l'origine ethnique, ou la classe sociale), la plupart de ces différences sont raisonnablement exactes (i.e., elles correspondent à des différences objectives pré-existantes entre les élèves).

3/ Dans quelle proportion les attentes des enseignants influencent-elles les élèves ?

- ▶ D'autre part, les enseignants ont tendance à modifier et adapter leurs attentes lorsqu'ils sont en présence d'informations contradictoires. Enfin, le traitement différentiel qu'ils instaurent n'est pas forcément inadapté et inefficace.
- ▶ Les élèves diffèrent tous dans leurs capacités et dans leur personnalité. Il paraît donc nécessaire pour un enseignant d'individualiser ses comportements afin de les adapter au caractère unique de chaque élève. Dans certaines situations et à certains moments, les enseignants peuvent traiter différemment les « attentes élevées » et les « attentes faibles » de façon complètement appropriée, afin d'optimiser leurs apprentissages. Par exemple, certains élèves en difficulté peuvent avoir davantage besoin d'un cadre structurant, d'exercices plus faciles, etc. Il serait donc maladroit de croire que tous les traitements différentiels mènent à des PA, et que par conséquent tous les élèves doivent être traités de façon identique. Néanmoins, si le traitement différentiel que reçoit l'élève limite ses opportunités d'apprentissage et entrave ses performances, alors un tel traitement de la part de l'enseignant est inadapté, et les attentes négatives à son égard peuvent dans ce cas devenir auto-réalisatrices.

3/ Dans quelle proportion les attentes des enseignants influencent-elles les élèves ?

Enfin, même lorsque les enseignants se comportent différemment envers leurs élèves sur la base de leurs attentes, ces dernières ne se réalisent pas forcément.

Les élèves peuvent empêcher les attentes de s'autoréaliser en leur résistant ou en agissant contre elles, de façon à inciter l'enseignant à modifier ses attentes originales (Madon *et al.*, 2001 ; Swann, 1987).

4/ Cet effet est-il plus fort dans certaines conditions, avec certains enseignants ou pour certains élèves ?

- ▶ Si l'effet Pygmalion n'a qu'un poids moyen relativement modeste, il semble approprié de le considérer comme un phénomène «probabiliste » (Babad, 1998) :
- ▶ il ne survient pas dans chaque classe, avec chaque enseignant et pour chaque élève ; il existe des situations où les élèves ne confirment pas les attentes initiales de leurs enseignants, voire même les contredisent (Hilton et Darley, 1991 ; Neuberg, 1996). À l'inverse, certains facteurs sont susceptibles d'augmenter ou réduire son importance. C'est la raison pour laquelle, les travaux actuels portent sur les conditions susceptibles de catalyser l'occurrence de l'effet Pygmalion (e.g., Madon *et al.*, 1997).

4/ Cet effet est-il plus fort dans certaines conditions, avec certains enseignants ou pour certains élèves ?

- ▶ Ces derniers révèlent une sensibilité toute particulière aux attentes de l'enseignant des élèves stigmatisés,
 - que ce soit à cause de leur appartenance à un groupe démographique particulier (minorité ethnique, classe sociale défavorisée)
 - à cause de leurs antécédents scolaires (résultats antérieurs et concepts de soi faibles).
- D'autre part, les enseignants dogmatiques, autoritaires, ou sensibles aux préjugés semblent plus à même que les autres d'amplifier l'effet des attentes.
- Enfin, les périodes de transition, les effectifs importants, la présence de groupes de niveau à l'intérieur de la classe sont également susceptibles d'amplifier l'occurrence du phénomène.

Implications pratiques

Les implications pratiques des travaux sur l'effet Pygmalion ne sont pas négligeables (pour des revues de littérature, voir Good et Brophy, 2000 ; Weinstein et McKown, 1998). Tout d'abord, il est essentiel de rappeler le caractère

- ▶ naturel, chez tout enseignant, d'élaborer des attentes différenciées, parce que chaque élève est différent. Dans la mesure où ces attentes sont précises et régulièrement actualisées, elles sont une aide à la planification de l'apprentissage des élèves. Cependant, lorsqu'elles reposent sur de mauvais indicateurs (e.g., des préjugés et des stéréotypes erronés), et/ou lorsqu'elles sont trop rigides, alors elles sont susceptibles de générer des inégalités entre les élèves.
- ▶ Inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour ses élèves pourrait constituer un des éléments d'une scolarité efficace. Il semblerait d'ailleurs que l'impact positif des attentes élevées soit plus important que l'impact négatif des attentes faibles (Madon *et al.*, 1997). Les attentes élevées des enseignants maximisent la réussite des élèves car ils ont tendance :

Implications pratiques

- ▶ 1) à créer un climat affectif plus chaleureux,
- ▶ 2) à donner plus d'informations sur les performances réalisées,
- ▶ 3) à faire apprendre plus de contenu, et des contenus plus difficiles,
- ▶ 4) à donner plus d'opportunités de répondre et de poser des questions.
- ▶ Si l'élaboration d'attentes positives à l'égard des élèves est à valoriser, il serait cependant extrêmement naïf de penser que les attentes négatives puissent être totalement supprimées, tout comme il serait naïf de croire que l'on peut former les enseignants à élaborer uniquement des attentes positives. La difficulté réside, en partie, dans le fait que les enseignants ne sont pas forcément conscients de ces différences et pensent parvenir à contrôler leurs émotions et leurs préférences. Sensibiliser les enseignants sur les comportements (souvent subtils) par l'intermédiaire desquels ils peuvent créer un environnement communiquant leurs attentes, et ainsi oeuvrer dans le sens de la mise en place d'un climat offrant des traitements équitables (du point de vue des élèves) semble être un autre axe de travail important