

L'effet Pygmalion

Sommaire

Introduction	9
1.1. Qu'est-ce que l'effet Pygmalion ?	9
1.2. Les représentations des élèves par les enseignants	10
1.3. Comment les enseignants jugent leurs élèves ?	12
1.4. Caractéristiques des élèves.....	13
1.5. Comportements des enseignants	17
1.6. Interactions enseignants- élèves.....	19
1.7. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion.....	22
1.7.1. La population « cible »	22
1.7.2. Variables.....	24
1.7.3. Méthodologie.....	26

Introduction

Dans les années '60, l'efficacité de l'éducation commence à intéresser les chercheurs de pays anglo-saxons préoccupés d'étudier les variations des acquisitions des élèves en fonction de l'école ou de la classe. Un modèle pour l'efficacité éducationnelle essaie en effet d'expliquer les différences dans les résultats des élèves par un grand nombre de facteurs intervenant dans le processus d'enseignement. Les chercheurs tentent d'identifier les facteurs qui pourront expliquer ces différences (et par conséquent, l'efficacité de l'éducation) et qui permettraient une généralisation à grande échelle.

Les caractéristiques des élèves, loin d'expliquer la totalité des variations des performances entre les élèves, constituent la dimension la plus étudiée. Des caractéristiques comme l'âge, l'intelligence, l'origine sociale ou ethnique jouent intrinsèquement un rôle important au niveau des acquisitions et des performances des élèves. Cependant, les chercheurs se sont aperçus qu'au-delà de leur influence directe sur les résultats des élèves, ces caractéristiques exercent aussi un impact indirect à travers les attentes des enseignants. Ils ont ainsi mis en évidence ce qu'on appelle l'effet Pygmalion.

1.1. Qu'est-ce que l'effet Pygmalion ?

Partant de recherches sur des animaux, qui avaient montré que leurs performances peuvent être influencées par les croyances d'expérimentateurs concernant leurs animaux (par exemple, une croyance dans la supériorité génétique de l'animal qui détermine une performance supérieure et inversement), les chercheurs commencent à s'intéresser au phénomène rapporté à des humains. Appliqués aux personnes, certains chercheurs ont obtenu des résultats conformes aux espérances qu'ils avaient développées.

En 1968, les deux fondateurs, R. Rosenthal et L. Jacobson ont mis au point une expérimentation qui démontrera que les préjugés d'une personne sur le comportement d'une autre pouvaient devenir des prophéties à réalisation automatique (Rosenthal et al., 1971).

En extrapolant ces résultats au niveau de la vie scolaire, ils ont fait l'hypothèse que les préjugés favorables des maîtres se traduisent par une augmentation de la capacité intellectuelle des élèves. Dans leur étude réalisée à Oak School, les chercheurs ont appliqué un test

préliminaire (il s'agit d'un test non verbal d'intelligence) à tous les enfants. A la suite de ce premier test, les enseignants ont reçu des informations sur les élèves susceptibles de montrer un développement intellectuel spectaculaire à la fin de l'année. En réalité, les noms des élèves ont été choisis au hasard. Les résultats du même test, utilisé à la fin de l'année sur les mêmes enfants, viennent confirmer l'hypothèse. En fait, les élèves considérés comme susceptibles de s'épanouir obtiennent un QI supérieur à celui des autres élèves.

Rosenthal et Jacobson (Rosenthal et al., 1971, p.250) conclurent que les attentes des enseignants ont eu comme résultat la tendance de l'élève à se conformer à ces attentes. Cet effet est connu sous le nom d'effet Pygmalion.

1.2. Les représentations des élèves par les enseignants

Rosenthal et Jacobson ont mis en évidence que l'effet Pygmalion fonctionne à partir des représentations des enseignants, représentations qui concernent les élèves.

Plusieurs recherches psychosociologiques se sont intéressées au statut des représentations.

« La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté » (Abric, 1987, p.64).

Les représentations sociales sont donc des processus mentaux qui donnent une signification à l'information sociale qui nous parvient. Elles constituent un lien entre un sujet et un objet et se forment à partir d l'interaction entre le sujet et l'objet. « La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose et de quelqu'un » (Jodelet, 1989, p.59).

De plus, les représentations sociales constituent des « symboles » de l'objet et lui confèrent des significations, motif pour lequel elles deviennent des « constructions » propres au chaque sujet.

Les représentations sociales constituent aussi une forme de savoir, une « modélisation » de l'objet. Elles sont directement liées à l'expérience ; comme produit de cette dernière, les représentations ont pour mission d'agir sur le monde et sur autrui.

En se rapportant aux élèves, les enseignants recourent toujours à des perceptions et des représentations qui les amènent à catégoriser ces élèves. Ils ont une image de chaque élève qui

leur permet de classer les élèves dans des catégories, avant de simplifier le processus de jugement et de notation.

Cette classification se fait le plus souvent autour de trois grandes classes : l'élève bon, l'élève moyen et l'élève mauvais (Léger, 1983). Les enseignants font constamment appel aux modèles associés à ces catégories qui, selon Léger, constituent à la fois des jugements et des guides pour les futures actions.

Plusieurs travaux (Gilly, 1980; Léger, 1983) retrouvent les mêmes modèles d'élèves « bons » et « mauvais ». Le « bon élève », donc celui qui est apte à poursuivre ses études, est décrit sous deux formes : l'élève est décrit premièrement comme actif, sociable et intelligent (correspondant à l'enfant provenant d'un milieu favorisé) ou deuxièmement comme un élève appliqué et discipliné, persévérant et consciencieux (correspondant au bon élève d'un milieu socioculturel peu favorisant). Le « mauvais élève », celui qui est inapte à poursuivre des études, apparaît quant à lui comme un élève passif, replié sur lui-même et peu doué, ou comme un élève peu travailleur et indiscipliné.

Dans son étude, Léger (1983) interroge les enseignants sur les caractéristiques du bon élève, de l'élève moyen et du mauvais élève. Les résultats mettent en évidence des portraits antithétiques pour l'élève bon opposé à l'élève mauvais. L'élève moyen apparaît comme un hybride entre l'élève bon et le mauvais, une personne qui n'est pas valorisée et qui permet plutôt de mettre en évidence les bons élèves.

La synthèse réalisée par M. Gilly (1980) met en évidence la façon dont les enseignants définissent leurs élèves en appelant à des traits de caractère et de comportement. Au-delà de ces caractéristiques, les enseignants n'oublient jamais de prendre en compte des informations sur les résultats scolaires. Le statut scolaire de l'élève est toujours en corrélation avec des traits comme ténacité, attention ou intelligence, mais aussi avec des traits qui sont habituellement moins liés à la réussite scolaire (par exemple la beauté ou la propreté). Selon Gilly, un élève qui réussit en classe sera jugé plus propre ou plus beau qu'un élève faible.

Les analyses factorielles proposées par Cattell (1952) ou encore Eysenck (1969) ont dégagé, à partir d'estimations d'élèves par leurs enseignants, plusieurs facteurs de personnalité qui permet de crayonner des profils des élèves. Parmi ces facteurs, le facteur général d'adaptation renvoie au stéréotype classique de bon élève (avec des qualités intellectuelles, sociales et morales conformes aux attentes de l'école). Une autre dimension concerne

l'extroversion opposée à l'introversion. Les enseignants associent et apprécient un ensemble de comportements conformes aux règles morales et sociales de la vie scolaire. Un élève de type extraverti (avec un score élevé à ce facteur) est un élève énergique, dynamique sans être distrait, bruyant en classe. Eysenck (1969) conclut que les enseignants tendent à percevoir favorablement ou défavorablement un élève en estimant le niveau de la persévérance que l'élève montre. Selon Eysenck, la persévérance constitue la variable centrale dans la perception d'élèves par leurs enseignants.

A partir des travaux du Cattell et Eysenck, Gilly (1980) dégage deux facteurs qui se retrouvent dans une grille de lecture utilisée par les enseignants pour percevoir l'élève : un facteur qui rassemble les jugements liés à l'instruction (capacité cognitive, attitude relativement au travail) et un autre qui rassemble les jugements liés au groupe (sociabilité de l'élève). Selon Gilly, l'élève sera perçu à travers cette grille de lecture que l'enseignant mobilise en fonction du niveau de scolarité (pour les élèves plus âgés, le facteur instruction sera valorisé en détriment de celui de la sociabilité). La perception de l'élève est structurée par les attentes liées au rôle professionnel et aux fonctions socio-institutionnelles liées à ce rôle : instruire et gérer la classe, donc maintenir l'ordre.

1.3. Comment les enseignants jugent leurs élèves ?

La formation d'un jugement se fait à partir d'informations soumises à un processus de traitement qui constitue une source de biais potentiels. Le jugement scolaire ne reflète pas une valeur scolaire « vraie » (Bressoux et Pansu, 1998). Relativement tôt dans l'année, les enseignants construisent des attentes concernant leurs élèves utilisant premièrement leurs représentations d'élève bon, moyen ou mauvais. Mais, au-delà de cette « représentation primaire », d'autres éléments contribuent à la constitution des inférences ayant comme résultat final le jugement d'élèves par leurs enseignants.

Quand l'enseignant accueille ses nouveaux élèves, il dispose déjà des informations concernant les élèves. Il sait que la classe est réputée bonne, moyenne ou mauvaise. Il a des informations sur le milieu de provenance des enfants (quartier, population, établissement). Il a consulté déjà les livrets scolaires ou il a pris contact avec son prédécesseur, l'assistante sociale

ou le psychologue. De plus, il a rencontré ou aperçu les parents des élèves. Il a donc une opinion, une attente prédictive de comportements donnés et susceptible d'évoluer.

Toutefois, les enseignants prennent en compte des éléments qui ne se situent pas dans une relation directe avec les performances scolaires. Le sexe, l'origine ethnique, la classe socio-économique, l'attractivité physique sont des facteurs qui influencent l'élaboration des attentes par les enseignantes, malgré leurs caractères moins fiables. Le processus de biais qui intervient quand les enseignants jugent les élèves, laisse place à ce que Rosenthal et Jacobson ont appelé effet Pygmalion ou « self-fulfilling prophecy » (Merton, 1948) ou encore « expectancy confirmation », désignant la tendance des individus à s'ajuster au jugement concernant leur personne.

De l'impact de la recherche des Rosenthal et Jacobson (1968), d'autres chercheurs ont tenté de « percer » le fonctionnement de l'effet Pygmalion. Nous avons délimité et analysé en deux grandes catégories, des recherches ayant comme objet central d'étude des facteurs qui sont impliqués dans l'apparition et le développement de ce phénomène. Ces facteurs concernent les caractéristiques des élèves et le comportement de l'enseignant.

1.4. Caractéristiques des élèves

Les chercheurs ont montré que certaines caractéristiques des élèves amènent les enseignants à des jugements erronés. Le genre, l'origine ethnique ou l'origine sociale de l'élève influencent la formation des attentes des enseignants et implicitement leurs comportements et leurs évaluations finales.

Bressoux et Pansu (2003) examinent la construction du jugement scolaire des enseignants, plus précisément, comment les enseignants de C.E.2 (8-9 ans) construisent leur jugement sur la valeur scolaire de leurs élèves. Une comparaison entre les jugements des enseignants et les résultats des élèves aux tests standardisés les ont amenés à des conclusions sur la formation de ces jugements.

Les enseignants jugent positivement les élèves avec des scores élevés aux tests. Mais leur jugement prend en compte aussi le contexte de la classe et les caractéristiques individuelles (le genre, l'origine sociale, le retard scolaire). L'enseignant est plus sévère dans les classes avec un niveau élevé et base donc son jugement sur le score moyen de la classe. De

plus, il favorise les enfants provenant de classes socio-économiques supérieures et les garçons par rapport aux filles (en mathématiques). Le retard est jugé plus sévère même si la performance actuelle de l'élève est similaire à la performance d'un élève sans retard.

Bae, Holloway, Li, Bempechat (2008) comparent les perceptions des élèves ayant un bon niveau d'acquisition avec celles des élèves ayant un mauvais niveau d'acquisition. Le but est d'observer s'il existe une différence qui pourrait offrir une explication pour le niveau d'acquisition très bas des élèves mexicains par rapport aux élèves américains. Ils organisent des entretiens semi-dirigés (2 heures) pour obtenir les opinions des élèves concernant l'école, leurs enseignants (leurs attentes pour un bon élève), leurs pairs et leurs familles. Les résultats indiquent une description d'un « bon » élève en termes comportementaux (travailleur, attentif, ponctuel, bonne attitude, poli), ainsi que le respect pour les adultes et les normes sociales de l'école.

Les différences entre les perceptions des élèves avec un niveau bas et celles des élèves avec un niveau plus élevé concernent les descripteurs utilisés pour décrire un « bon » élève : toujours, tous, jamais (pour le niveau bas).

Le genre de l'enfant, comme source potentielle des préjugés, a fait l'objet d'étude pour Mason (1973). Il s'interroge sur l'impact produit par le genre de l'enfant dans les scores attribués. Il étudie l'influence d'un matériel fictif sur les perceptions des enseignants. 34 enseignants et 45 enseignantes regardent l'enregistrement vidéo de quatre enfants (deux garçons et deux filles) en train de passer un test (Boehm Test of Basic Concepts). Les enseignants reçoivent également des rapports concernant les élèves, sans connaître le genre de l'enfant décrit dans le rapport. Ainsi, deux rapports écrits de manière positive, deux rapports écrits de manière négative et un rapport neutre sont pris en compte. Après avoir regardé l'enregistrement, le chercheur leur demande de répondre à un questionnaire visant implicitement à révéler le genre de l'enfant considéré comme être le sujet du rapport et le nombre des enfants supposés à répondre mieux que l'enfant de rapport. Les enseignants ont attribué aux enfants les erreurs quand ils ont lu le rapport neutre ou le rapport défavorable. De plus, ils ont manifesté une tendance à apprécier les performances des garçons plus favorablement que les performances des filles.

On retrouve également chez Tiedemann (2000) l'idée que les enseignants ne jugent pas leurs élèves seulement par rapport aux résultats obtenus à des évaluations standardisées. Il

examine l'impact produit par les croyances des enseignants sur le développement d'acquisition en mathématique pour les garçons, comparés aux filles. Tiedemann essaye ainsi d'apercevoir si les enseignants évaluent les élèves sans prendre en compte leurs propres perceptions relatives au genre de l'élève.

52 enseignants évaluent 312 élèves en se rapportant aux performances des élèves en mathématiques. Les résultats montrent que les enseignants ont des croyances différentes pour les garçons et pour les filles. Les mathématiques sont considérées par les enseignants comme étant plus difficiles pour les filles que pour les garçons et les échecs des filles sont expliqués par leur faible capacité (pour les garçons - par manque d'effort).

Peu d'études ont examiné l'impact du genre des sujets sur la confirmation des attentes dans des contextes où les interactions sociales sont moins structurées. Que peut-il se passer dans une situation où il n'existe pas une hiérarchie des personnes ou dans une situation qui ne bénéficie pas de la posture d'un expert pour évaluer les autres ? Christensen et Rosenthal (1982) se penchent sur cette question et tentent d'observer comment les attentes interpersonnelles influencées par le genre de la personne qui percevait (« perceiver ») et par les modalités non- verbales de décodage de la cible.

Ils examinent des entretiens vidéo enregistrés, entretiens ayant comme sujets 50 étudiants de chaque sexe, répartis en groupes de cinq (trois hommes et deux femmes ou deux hommes et trois femmes). Dans chaque groupe, un homme et une femme jouent le rôle d'intervieweur (perceivers) et deux hommes et deux femmes sont les interrogés (cibles). 10 intervieweurs hommes et 10 intervieweurs femmes participent, chacun dans quatre interactions, résultant 80 des interactions dyadiques (- un intervieweur homme pour les groupes de trois hommes et deux femmes et un intervieweur femme pour les groupes de deux hommes et trois femmes). Des instructions différentes (très sociable et peu sociable) données aux intervieweurs et une évaluation finale des interactions pendant les entretiens ont relevé que les perceptions des intervieweurs ont été influencées par les attentes manipulées avant les interactions. Les hommes intervieweurs manifestent de l'enthousiasme et ils sont plus confiants dans la condition de haute sociabilité. Un fort effet des attentes est constaté pour les femmes interviewées.

Pour éliminer l'artificialisme et rendre l'expérimentation plus naturelle, Burleigh (1973) utilise comme sujets des paires de frères ayant le même enseignant à l'école primaire.

Il explique son choix par le fait que les enseignants gardent leurs attentes, concernant le frère plus âgé, pour l'autre frère. Dans son étude, Burleigh procède à une hiérarchisation de frères selon quatre facteurs : le niveau de la performance du frère plus âgé (élevé et bas), condition d'attentes (attentes et pas des attentes), le genre et le genre du frère plus âgé (le même genre ou genre différent). Il utilise comme variables dépendantes, des sous tests du Stanford Achievement Test : vocabulaire, sens des paragraphes, sens des mots, orthographes, mathématiques et compétences dans l'étude des mots.

Les résultats montrent qu'un niveau élevé de la performance du frère plus âgé entraîne une attente plus élevée pour le frère plus jeune. Le genre des frères ne produit pas des effets différents (indépendamment du fait que les frères ont le même genre ou des genres différents).

Certaines informations reçues ne suffisent pas d'une part pour être « adoptées » et utilisées par une personne et, d'autre part pour conduire à une confirmation des attentes qu'elles essaient de les créer. Par exemple, les catégories raciales ou sociales constituent une base insuffisante pour conduire à la confirmation des prédictions sur d'autres compétences. Même si les individus construisent des jugements basés sur des stéréotypes, ils ont besoin des évidences pour prédire le comportement d'un autre (Brigham, 1971 ; Locksley, Borgida, Brekke et Jones, 1980).

Darley et Gross (1983) présentent à 74 étudiants l'enregistrement vidéo d'une fille qui vit dans des conditions modestes (attentes négatives) vs de bonnes conditions (attentes positives). Pour un quart des sujets, la vidéo montre une performance ambiguë de la fille (donc, qui laisse place à des interprétations positives ou négatives). Un autre quart des sujets ne reçoit pas des informations sur la performance de la fille (donc pas de vidéo). Enfin, les autres sujets ne reçoivent pas des informations d'ordre social. A la fin, une fiche d'évaluation permet aux étudiants d'apprécier la performance de la fille dans différentes disciplines ainsi que le degré de difficulté de chaque problème. Les résultats indiquent une confirmation des attentes pour les sujets qui ont regardé la vidéo : un niveau socioéconomique élevé entraîne une évaluation de la performance comme étant élevée. Par contre, un niveau réduit de la performance sera lié aux conditions socioéconomiques basses.

Les performances scolaires jouent un rôle important dans la construction du jugement scolaire de l'enseignant, mais d'autres éléments doivent être pris en compte : l'effet de comparaison intra-classe, l'effet de contexte ou encore le comportement de l'enseignant.

Selon Bressoux (2001) les enseignants jugent positivement les élèves avec des scores élevés aux tests.

Les analyses statistiques faites par Suchaut (2004) ont mis en évidence le fait que la hiérarchie des élèves à la fin de l'année est presque semblable au classement existant au début de l'année.

Mais, au-delà des performances antérieures, le facteur le plus important qui vient souligner les inégalités à l'école est représenté par le contexte scolaire. Le contexte scolaire permet d'expliquer des performances différentes obtenues par des élèves avec les mêmes caractéristiques individuelles. Selon Suchaut (2002), l'enseignant, la classe, l'école, etc., ne donnent pas les mêmes chances aux élèves.

Certains chercheurs (Mingat, 1991 ; Bressoux, 1994) ont mis en évidence des « effets-maître », « effets-classe » et « effet-école ». Selon ces auteurs, les enseignants n'offrent pas aux élèves les mêmes chances d'apprendre. De plus, le temps alloué, le temps d'engagement sur la tâche et la qualité du temps dispensé ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. Des différences ont été aussi remarquées pour le feedback offert par l'enseignant (les critiques, les louanges ainsi que les corrections apportées aux erreurs).

1.5. Comportements des enseignants

Les caractéristiques des élèves, à partir desquelles les enseignants construisent leurs attentes, déterminent des comportements différents de la part des enseignants qui réagissent de manière à confirmer leurs attentes. En effet, les enseignants communiquent ces attentes par un traitement différentiel appliqué aux élèves.

Intégrant les résultats de nombreuses recherches, Rosenthal (1973) présente la théorie de 4 facteurs qui interviennent dans la médiation des attentes des enseignants : le « climat » (un enseignant chaleureux), « l'input » (plus de matériel et plus de matériel difficile pour les élèves considérés comme ayant plus de potentiel), « l'output » (encouragement pour les élèves considérés plus capables) et le « feedback : (donné spécialement pour les élèves ayant des compétences plus élevées).

Quelques recherches ont « touché » la problématique de l'effet des attentes sur l'interaction enseignant – élèves.

Chaikin, Sigler et Derlega (1974) s'interrogent sur la modalité de transmission des attentes des enseignants. Comment les enseignants communiquent-ils leurs attentes aux enfants et quels sont les facteurs impliqués dans cette démarche ?

Les auteurs prennent en compte la dimension non verbale du comportement des enseignants en supposant que les enseignants adoptent un comportement différent face à leurs élèves, en fonction de leurs attentes concernant les élèves. Avant l'expérimentation, 42 enseignants reçoivent des consignes sur le coefficient d'intelligence qu'il possède deux élèves. L'enregistrement vidéo des séances d'enseignement assuré par chaque enseignant prouve un comportement non verbal d'approbation et de rapprochement en présence des élèves intelligents. Par contre, le comportement de l'enseignant change quand il s'adresse aux élèves pas assez brillants ou inconnus (de point de vue QI).

Une autre expérimentation menée par Meichenbaum et Bowers (1969) a eu pour but l'étude du comportement comme médiateur des attentes des enseignants. Ces auteurs trouvent que le changement du comportement en classe pourrait être une mesure pour l'effet des attentes des enseignants. Pendant cinq semaines, ils ont enregistré les interactions entre quatre enseignants et 14 adolescentes délinquantes. Six adolescentes ont été présentées comme susceptibles d'avoir un développement des compétences et des performances. Les enseignants ont des attentes a priori sur les performances de ces filles : des attentes élevées pour trois filles et des attentes basses pour les autres trois filles.

L'enregistrement des interactions a permis de constater des modifications au niveau du comportement des enseignants dû à la manipulation des attentes. Les attentes orientées modifient les performances et le comportement des filles, même si les attentes initiales concernant le potentiel académique ont été basses.

Rubovitz et Maehr (1971) s'intéressent au type de comportement de l'enseignant qui pourrait modifier les performances des élèves dans une condition de manipulation des attentes. En prenant comme variables l'attention accordée par l'enseignant aux réponses des élèves, l'encouragement, l'élaboration des réponses par l'enseignant, l'omission volontaire des réponses et la louange, les chercheurs obtiennent des comportements des enseignants très différents selon l'étiquetage des élèves : doués ou non doués.

Les enseignants ont formulé plus de demandes pour les élèves doués par rapport aux élèves considérés moins doués. L'utilisation de la louange est plus fréquente pour les élèves

doués. Le fait d'être souvent sollicité à répondre aux questions produit un éclaircissement qui pourrait expliquer la confirmation des attentes positives.

Cooper et Baron (1977) relisent une étude à propos du climat socio émotionnel comme médiateur des attentes des enseignants. Ils mettent en relation les comportements déterminés par les attentes concernant les performances avec les attributions de la responsabilité personnelle. En observant le comportement des 8 enseignants envers 81 élèves pour lesquels ont été induites des attentes différentes, les chercheurs constatent que les enseignants mettent en place des climats socio émotionnels différents. Les élèves pour lesquels les enseignants manifestent des attentes élevées concernant leurs performances ont reçu plus des louanges, des encouragements par rapport aux élèves avec un niveau bas des attentes. Au contraire, les enseignants sont plutôt critiques quand il s'agit des élèves qu'ils considèrent comme faibles. Concernant le genre des élèves, les garçons sont critiqués plus que les filles pour leur comportement dans la salle de classe. De plus, le fait de se percevoir comme étant responsables de leurs succès est dans une corrélation positive avec le renforcement positif.

Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois (2006) font l'hypothèse que les élèves réagissant dans un environnement favorable au développement de l'autonomie seront moins susceptibles à se conformer aux facteurs sociaux, tels que les attentes des enseignants. Ils interrogent 421 enfants (âgés de 13 ans) et 22 enseignants d'éducation physique sur leurs perceptions concernant les performances en éducation physique et sur le climat créé par l'enseignant. Les résultats montrent que les attentes des enseignants ont une forte probabilité d'influencer les compétences des élèves dans un climat qui favorise moins l'autonomie.

1.6. Interactions enseignants- élèves

Le rôle des interactions dans la prédiction des performances scolaires a également constitué le sujet d'une expérimentation réalisée par Firestone et Brody (1975). Comme indiqué précédemment, les attentes des enseignants peuvent influencer les performances scolaires de l'enfant et peuvent également influencer les interactions entre les enseignants et leurs élèves (comme dans l'étude de Rubovitz et Maehr, 1971).

Firestone et Brody postulent que la qualité des interactions expérimentées par l'enfant dans la classe influencera les performances scolaires de l'enfant. Dans une étude longitudinale,

ils observent 79 enfants en maternelle (44 filles et 35 garçons), âgés de cinq et six ans pendant une année. Le test de QI Lorge- Thorndike, administré au début de l'année, a permis d'obtenir un premier aperçu de la performance de chaque enfant. Le niveau scolaire sera testé encore une fois à la fin de l'année en utilisant le Metropolitan Achievement Test (MAT). Les comportements observés concernent l'utilisation de la louange et de l'encouragement, l'acceptation ou l'utilisation des idées des enfants, la fréquence postures critiques et autoritaires, l'acceptation des sentiments, les directions et les ordres donnés.

Les résultats montrent que les enfants avec des résultats bas en MAT ont expérimenté plus d'interactions négatives. Une explication possible pour les résultats obtenus pourrait être l'implication des autres facteurs de personnalité qui interviennent. Les interactions négatives peuvent être dues à des caractéristiques de personnalité et de tempérament, telles que l'agressivité ou l'incapacité de rester concentré. Dans ces conditions, les interactions ne sont pas la cause des performances basses des enfants, mais elles sont provoquées par ces caractéristiques de personnalité.

Theiss et Feldman (1982) examinent les effets conjoints produits par les attentes des enseignants concernant leurs élèves, mais aussi les attentes des élèves concernant leurs enseignants. 144 étudiants, groupés en paires, jouent respectivement le rôle de l'enseignant et le rôle d'étudiant. Chaque « enseignant » doit enseigner une leçon pour des étudiants, d'une part avec un niveau élevé des acquisitions et d'autre part pour des étudiants avec un niveau bas des acquisitions. A leur tour, les « étudiants » suivent une leçon présentée soit par un excellent enseignant soit par un enseignant pas assez brillant. Ultérieurement, les « étudiants » complètent un test des performances et répondent au questionnaire qui évalue les sentiments concernant leur propre performance et la performance de leur partenaire.

Les résultats montrent que les étudiants obtiennent de bonnes performances quand l'enseignant a des attentes positives à l'égard des possibilités intellectuelles de leurs étudiants. Concernant les attentes des étudiants, la leçon est considérée comme plus intéressante et la présentation est plus claire quand les étudiants ont des attentes positives à l'égard de leur enseignant. Les étudiants sont principalement plus satisfaits quand les attentes concernant leur enseignant sont positives.

Un autre aspect concerne la perception des traitements différenciés par les élèves. Comment les élèves perçoivent-ils ces traitements ? Les études présentées ci-dessus ont mis en

évidence différentes modalités de transmission, communication des attentes de l'enseignant. Les effets de ces attentes se produisent plutôt dans la salle de classe où les différences entre les acquisitions des enfants sont agrandies.

Dans une étude longitudinale sur 378 élèves et 48 enseignants, Kuklinski et Weinstein (2001) avancent l'hypothèse que les effets des attentes seront plus forts dans les classes où les repères liés aux attentes sont saillants pour les enfants.

L'enregistrement des perceptions des enfants sur le traitement des enseignants (à l'aide du Teacher Treatment Inventory), dans une comparaison des conditions d'attentes élevées et d'attentes faibles, montre que les enfants plus jeunes ont rapporté moins des traitements différentiels par comparaison avec les enfants plus âgés. Un autre résultat rapporte que les effets des attentes des enseignants sur les attentes des enfants concernant leur propre personne augmentent avec l'âge, mais seulement quand les repères pour la performance sont saillants pour les élèves.

Un aspect mis en évidence par les recherches présentées ci-dessus concerne la visibilité des certaines caractéristiques utilisées comme variables. Le genre de l'élève, son origine ethnique ou même la classe sociale de l'élève sont directement accessibles aux enseignants qui peuvent facilement juger les élèves à partir de ces informations. Taylor (1979) étudie l'impact de ces caractéristiques quand les enseignants ne se trouvent pas dans une relation directe avec les élèves. Ils n'ont par conséquent pas accès à ces informations ni au feedback offert par les élèves. Il mène une expérimentation dans le but d'identifier des modèles du comportement des enseignants qui peut varier en fonction des attentes concernant les performances des élèves. De plus, l'expérimentateur explore l'implication de l'origine ethnique et du genre dans la performance de l'enfant, avec des changements du comportement des enseignants. 105 étudiants jouent le rôle d'enseignants pour des élèves avec différentes origines ethniques et avec des genres différents, dans une condition qui ne permet pas aux « enseignants » de voir les élèves. Les variables prises en compte sont basées sur les quatre facteurs identifiés par Rosenthal. Les résultats obtenus montrent plus d'omissions du feedback positif pour les enfants supposés être noirs ; plus d'omissions du feedback positif dans les groupes de garçons noirs et filles blanches que dans les groupes de garçons blancs et filles noires ; la manipulation de la sensibilisation décourage l'impatience chez les enfants noirs, mais encourage l'impatience chez les enfants blancs ; les enseignants ont utilisé des tonalités affectives

différentes (ils ont plus chaleureux) pour les enfants supposés être noirs avec des capacités élevées et pour les blancs avec des capacités faibles ; plus de mouvements de la tête pour les filles que pour les garçons.

1.7. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion

Le regroupement des recherches présentées ci-dessus selon 3 axes principaux (le terrain ou la population « cible », les variables utilisées et la méthodologie employée) permet une analyse de ces recherches et une comparaison entre les différentes manières d'aborder le même phénomène : l'effet Pygmalion.

1.7.1. La population « cible »

Les recherches qui font l'objet de cette analyse se sont intéressées à 5 types de public. Nous représentons ces différentes recherches par une marguerite (fig.1).

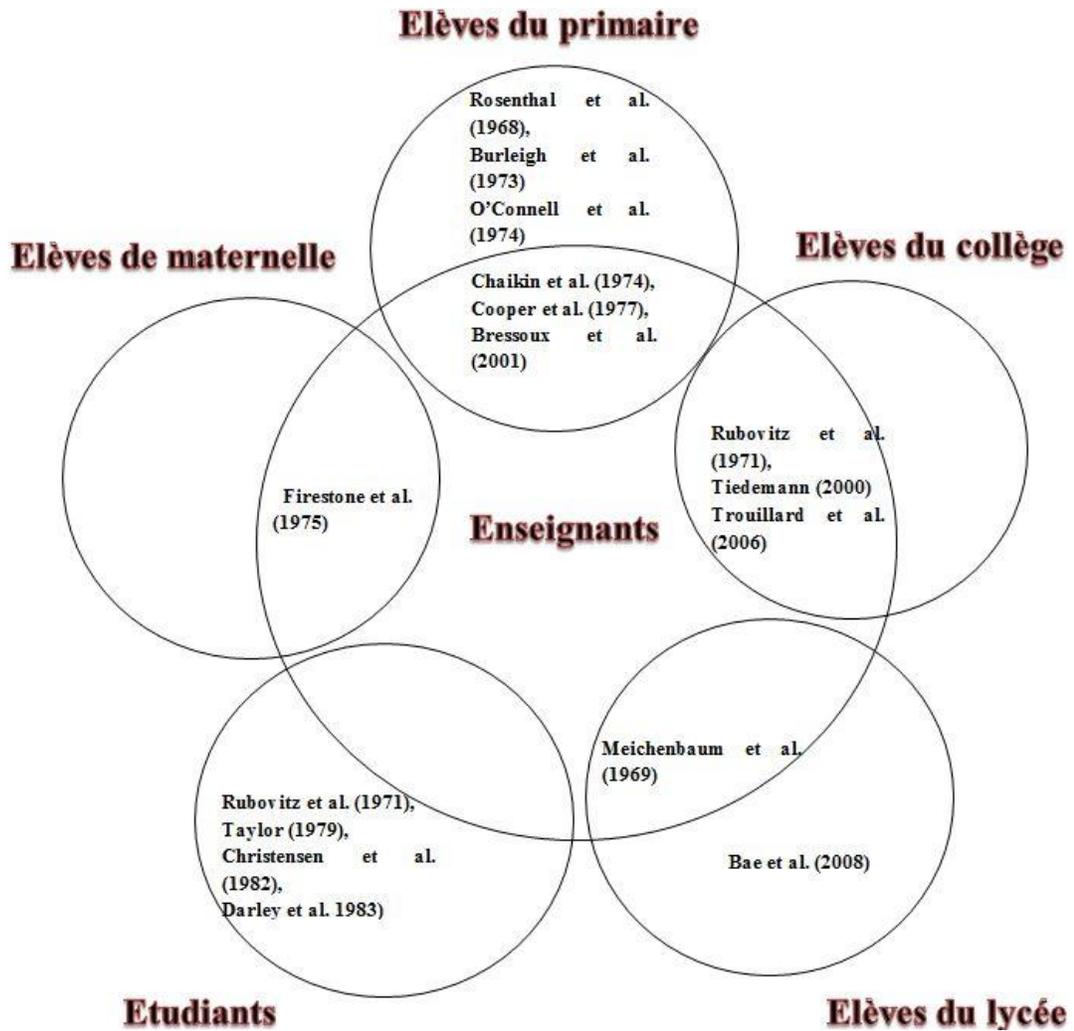


Figure 1 : Schéma regroupement selon la population « cible »

Chaque pétale représente une variable étudiée du point de vue du public évalué (élèves de maternelle, primaire, collège, université) et le cercle central permet l'articulation de cette variable avec celle qui s'intéresse aux enseignants. Par exemple, Rosenthal et Jacobson (1968) ne s'intéressent qu'à la variable élève dans le processus de représentation de l'effet Pygmalion. Au contraire, Cooper et Baron (1977) étudient l'élève et l'enseignant.

Comme on peut le remarquer dans la fig. 1, la plupart des chercheurs ont conduit leurs études auprès d'une population constituée d'élèves du primaire (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Burleigh, 1973 ; O'Connell, Dusek et Wheeler 1974 ; Chaikin, Siegler et Derlega, 1974 ; Cooper et Baron, 1977 ; Bressoux et Pansu, 2001). Mais, d'autres chercheurs (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Rubovitz et Maehr, 1971 ; Taylor, 1979 ; Theiss et Feldman, 1982 ; Darley

et Gross, 1983 ; Tiedemann, 2000 ; Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006 ; Bae, 2008) ont considéré que les attentes des enseignants auraient plus d'effets par rapport à des élèves plus âgés. D'ailleurs, dans certaines études, les sujets sont des élèves du collège (Rubovitz et Maehr, 1971 ; Tiedemann, 2000 ; Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006), des élèves du lycée (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Bae, Holloway, Li et Bempechat, 2008) ou même des étudiants (Taylor, 1979 ; Theiss et Feldman, 1982 ; Darley et Gross, 1983). Une seule étude, parmi les recherches présentées, prend comme sujets des enfants de la maternelle : la recherche de Firestone et Brody (1975).

Lié à l'âge des sujets, Rosenthal et Jacobson (1968) considèrent que les plus jeunes sont plus sensibles aux attentes des enseignants et donc plus vulnérables. Cette vulnérabilité serait expliquée par la présence d'un concept de soi pas assez clair pour cette catégorie d'âge, qui rend les enfants plus sensible aux influences de l'environnement. De plus, on peut supposer que le lien très fort entre les élèves jeunes et les enseignants constitue aussi une explication de cette vulnérabilité. Mais, selon d'autres chercheurs (Kuklinski et Weinstein, 2001), les élèves plus âgés seront plus susceptibles de saisir des différences entre les comportements des enseignants (par exemple au niveau du comportement non verbal), et donc, plus vulnérables.

L'âge de la « cible », comme facteur de vulnérabilité, reste encore un sujet de débat.

1.7.2. Variables

Dans le choix des variables utilisées, les chercheurs s'appuient plutôt sur des caractéristiques individuelles de l'élève. Au niveau de facteurs individuels, l'examen des travaux montre que des caractéristiques telles que l'intelligence mesurée par des tests de QI (Rosenthal et Jacobson, 1968), le genre (Rosenthal et Jacobson, 1968 ; Mason, 1973 ; Burleigh, 1973 ; Taylor, 1979 ; Tiedemann, 2000 ; Bressoux et Pansu, 2001), la classe socioéconomique (Darley et Gross, 1983 ; Bressoux et Pansu, 2001) ou encore, l'origine ethnique de l'élève (Taylor, 1979 ; Bae, Holloway, Li et Bempechat, 2008) déterminent le jugement de l'enseignant, les attentes de l'enseignant concernant ses élèves et implicitement les performances des élèves.

Mais, au-delà des caractéristiques de l'élève, des caractéristiques bien déterminées par l'école jouent un rôle important dans l'élaboration des jugements sur les élèves. Le niveau de la classe (Bressoux et Pansu, 2001) ou le comportement de l'enseignant (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Firestone et Brody, 1975 ; Cooper et Baron, 1977 ; Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006 ; Kuklinski et Weinstein, 2001) influence aussi la performance de l'élève.

En employant la même représentation en marguerite, utilisée pour le public des recherches, on obtient cette fois une visualisation des variables étudiées du point de vue des caractéristiques individuelles de l'élève et du comportement de l'enseignant (les pétales) articulées à la variable « performance de l'élève » (le cercle central).

Comme on peut l'observer dans la figure 2, la performance entretient une double relation, d'un côté avec les caractéristiques de l'élève (Burleigh, 1973 ; Mason, 1973 ; Chaikin, Sigler et Derlega, 1974 ; Taylor, 1979 ; Theiss et Feldman, 1982 ; Bressoux et Pansu, 2001 ; Bae, Holloway, Li et Bempechat, 2008) et, d'autre côté, avec le comportement de l'enseignant (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Firestone et Brody, 1975 ; Cooper et Baron, 1977 ; Bressoux et Pansu, 2001 ; Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006 ; Kuklinski et Weinstein, 2001).

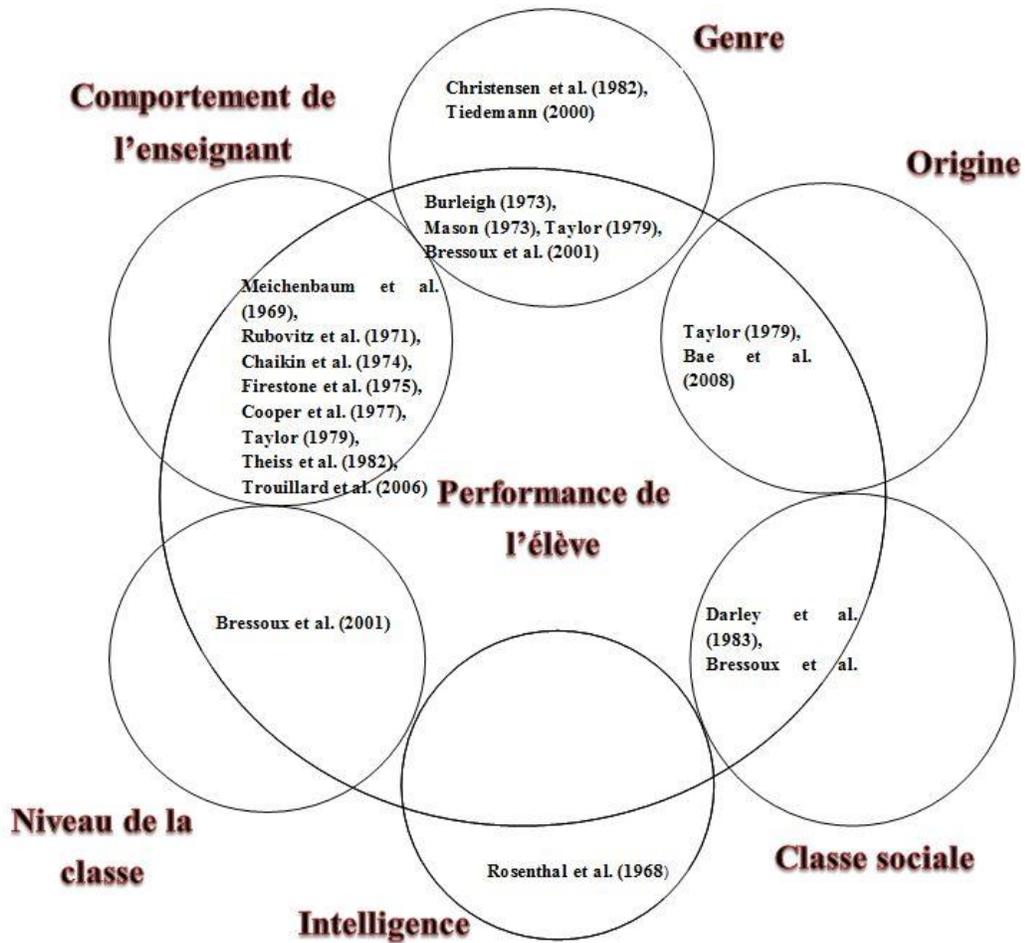


Figure 2 : Schéma regroupement selon les variables

Parmi les recherches soumises à cette analyse, seuls Rosenthal et Jacobson (1968), Christensen et Rosenthal (1982) et Tiedemann (2000) traitent des variables telles que le genre et l'intelligence de l'élève indépendamment de sa performance.

1.7.3. Méthodologie

Au niveau de la méthodologie employée, on distingue d'un côté les méthodes utilisées pour recueillir les données et, de l'autre côté, l'approche méthodologique choisie pour interpréter ces données.

Concernant les méthodes utilisées pour le recueil de données, on observe que les chercheurs emploient 5 méthodes et instruments : le questionnaire (Rubovitz et Maehr, 1971 ;

Mason, 1973 ; Tiedemann, 2000 ; Bressoux et Pansu, 2001 ; Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006) le test d'intelligence (Rosenthal et Jacobson, 1968) ou le test de performance (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Burleigh, 1973 ; O'Connell, Dusek et Wheeler, 1974 ; Theiss et Feldmann, 1982), l'entretien (Bae, Holloway, Li et Bempechat, 2008), l'observation (directe ou de l'enregistrement vidéo) et la grille d'observation (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Rubovitz et Maehr, 1971 ; Chaikin, Siegler et Derlega, 1974 ; Firestone et Brody, 1975 ; Cooper et Baron, 1977 ; Taylor, 1979), fiche de l'évaluation (Theiss et Feldman, 1982 ; Darley, 1983 ; Bressoux et Pansu, 2001).

Deux types d'observations sont proposées : une observation directe de l'interaction entre l'enseignant et les élèves (par exemple Cooper et Baron, 1977) et l'enregistrement vidéo de l'interaction enseignant - élèves (par exemple la recherche de Firestone et Brody, 1975).

Le modèle de la marguerite (Fig.3), que nous proposons aussi pour analyser les recherches du point de vue de la méthodologie, donne un aperçu sur les méthodes (les pétales de la marguerite) et leur articulation avec l'approche d'interprétation des données (le cercle central). Par exemple, Tiedemann (2000) utilise le questionnaire pour la collecte de données et l'approche quantitative pour leur interprétation. Certains chercheurs ont choisi deux méthodes pour le recueil de données, par exemple Meichenbaum et Bowers (1969) croisent les résultats des élèves aux tests de performance avec l'observation du comportement de l'enseignant.

Comme on peut le remarquer dans la fig. 3, l'entretien est utilisé seulement par Bae, Holloway, Li et Bempechat (2008). De plus, presque tous les chercheurs cités font appel à l'approche quantitative pour interpréter leurs données. La grande majorité des recherches soumises à cette analyse utilisent une analyse de variance (ANOVA) pour quantifier les données obtenues.

L'exception concerne encore une fois Bae, Holloway, Li et Bempechat (2008) qui adoptent une interprétation qualitative des données. Dans ce cas, les données sont analysées à l'aide du programme NVivo permettant d'identifier des patterns qui servent à créer des matrices. Les matrices groupent les items utilisés dans les questionnaires des élèves et permettent d'obtenir des études de cas pour chaque élève. A partir de ces études de cas, les chercheurs ont distingué des nuances montrant comment les élèves sont différents du point de vue des représentations.

L'approche quantitative semble être préférée par la grande majorité des chercheurs intéressés par l'effet Pygmalion. Selon Jussim (1989, 1991), le point de vue quantitatif serait préférable au point de vue qualitatif à cause de l'imprécision des attentes. Même des attentes très précises contiennent un certain degré d'imprécision. Par exemple, en éducation physique, un élève qui saute 5m et qui arrive à sauter 5,30m, a la fin de l'année. Les performances sont très proches, mais il existe une différence qui pourrait être interprétée comme une prophétie auto-réalisatrice. Une prophétie auto-réalisatrice « c'est, au début, une définition fautive de la situation qui provoque un comportement qui fait que cette définition initialement fautive devient vraie » (Merton, 1949). Vu l'évaluation de l'élève par note, des scores très proches peuvent indiquer en effet la présence d'une prophétie auto réalisatrice. Les différences, peut-être imperceptible via l'approche qualitative, pourront être interprétées comme le résultat d'un traitement plus ou moins favorable, dû aux attentes de l'enseignant.

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, les recherches peuvent être groupées en trois catégories : des recherches qui utilisent de gros volumes d'échantillons (par exemple la recherche de Bae, Holloway, Li et Bempechat (2008) avec environ 3000 élèves examinés) ; des recherches avec un échantillon moyen (par exemple la recherche de Bressoux et Pansu, 2001, avec un échantillon de 406 élèves et 19 enseignants, ou la recherche de Trouillard, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006, avec 421 élèves et 22 enseignants) ; des recherches avec des échantillons relativement petits par rapport aux deux autres groupes des recherches (la plupart des recherches analysées s'intéressent à des échantillons de 50 jusqu'à 80 élèves, par exemple la recherche de Cooper et Baron (1977), avec un échantillon de 74 élèves et 9 enseignants).

Dans certaines recherches, la procédure d'expérimentation suppose une comparaison entre les performances des sujets, comparaison qui demande un regroupement des sujets. Par conséquent, chaque échantillon d'élèves contient un groupe témoin (groupe de contrôle) et des groupes d'élèves pour lesquels les attentes des enseignants sont induites (un groupe avec des élèves considérés très intelligents, un groupe des élèves médiocres), par exemple dans l'expérimentation de Chaikin, Siegler et Derlega (1974). Au contraire, Burleigh (1973) utilise comme groupe témoin les frères plus âgés de ses sujets. Dans ce cas, les enseignants ont leurs propres attentes par rapport aux performances des frères qui ont été antérieurement aussi leurs élèves.