



HAL
open science

Pygmalion dans le processus de transmission. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion

Iuliana Lunca-Popa, Alain Jaillet

► To cite this version:

Iuliana Lunca-Popa, Alain Jaillet. Pygmalion dans le processus de transmission. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00863848

HAL Id: halshs-00863848

<https://shs.hal.science/halshs-00863848>

Submitted on 19 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n° 176- Atelier 11 : Approche longitudinale des pratiques pédagogiques

Pygmalion dans le processus de transmission. Analyse des recherches sur l'effet Pygmalion

Iuliana Lunca-Popa, Alain Jaillet, Sciences de l'Education, Université de Cergy-Pontoise.

Résumé

L'article revient sur une problématique qui a fait l'objet de débat depuis l'apparition, en 1968, du livre de Rosenthal et Jacobson, « Pygmalion à l'école », celle de l'effet Pygmalion. Sans prétentions exhaustives et sans vouloir faire un bilan des recherches sur ce thème, nous proposons un parcours parmi des recherches s'intéressant à ce sujet tout en dégagant les points de vue de leurs auteurs au niveau de la méthodologie employée par chacun d'entre eux. Quelques recherches sont soumises à une analyse afin de délimiter des points de convergence entre les différents travaux de recherche sur lesquels notre analyse s'appuie. Dans cette logique, nous proposons des représentations graphiques de la méthodologie employée par les chercheurs pour « percer » le phénomène.

Mots clés : effet Pygmalion, attentes, transmission des attentes, performance, analyse des recherches

Introduction

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 envers), les chercheurs commencent à s'intéresser au phénomène rapporté à des humains. Appliquées aux personnes, certains chercheurs ont obtenu des résultats conformes aux espérances qu'ils entretiennent.

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 Jacobson, 1968).

En extrapolant dans 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, ils pré-testent tous les enfants en utilisant un test non-verbal d'intelligence. Suit au pré-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 de ces 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.

Les résultats obtenus amènent les deux chercheurs à conclure que les attentes des enseignants ont eu comme résultat la tendance de l'élève à se conformer à ces attentes. Comme le roi Pygmalion, qui tombe amoureux de la statue qu'il a sculptée et qui demande à Aphrodite de lui donner la vie, les enseignants attribuent aux élèves des faux qualificatifs qui parfois se matérialisent et deviennent bien réels.

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.

De l'impact de la recherche du 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.

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 (2001) examinent la construction du jugement scolaire des enseignants, plus précisément, comment les enseignants de C.E.2 construisent leur jugement sur la valeur scolaire de leurs élèves (8-9 ans). 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, donc il base 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 identique avec 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) qui 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 étudiants en psychologie de l'éducation et scolaire. 34 étudiants et 45 étudiantes regardent l'enregistrement vidéo de 4 enfants (2 garçons et 2 filles) en train de passer un test (Boehm Test of Basic Concepts - lecture). En parallèle, les futurs enseignants reçoivent des rapports concernant les élèves (informations d'ordre intellectuel, émotionnel, familial, général). Deux rapports sont écrits de manière positive, deux de manière négative quant au troisième rapport il reste neutre. Le genre de l'enfant décrit dans le rapport n'est pas précisé. Après avoir regardé l'enregistrement, le chercheur leur a demandé 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 de répondre mieux que l'enfant de rapport. Les enseignants ont attribué les erreurs aux enfants quand ils ont lu le rapport neutre ou le rapport défavorable. Les informations négatives ont plus d'influence sur les enseignants que les informations positives. De plus, dans cette condition, ils ont manifesté une tendance à apprécier les performances des garçons plus favorablement que les performances des filles.

L'idée que les enseignants ne jugent pas leurs élèves seulement par rapport aux résultats obtenus à des évaluations standardisées on la retrouve aussi chez Tiedemann (2000). Il examine l'impact produit par les croyances des enseignants sur le développement d'acquisition en mathématique pour les garçons vs. filles, en essayant d'apercevoir si les enseignants évaluent les élèves sans prendre en compte leurs propres perceptions concernant le genre de l'élève.

52 enseignants évaluent 312 élèves en se rapportant aux performances des élèves en mathématiques. Dans un premier temps, chaque enseignant doit indiquer les noms de trois filles et trois garçons qu'il considère comme les meilleurs, les moyens et les moins doués en mathématiques. Une fille et un garçon seront inclus dans chaque catégorie. Ensuite, les enseignants remplissent un questionnaire sur les compétences, l'attribution des performances courants, l'attribution des erreurs, pronostic des futures performances, l'attribution du progrès, l'évaluation du concept de soi, de chaque élève 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. Les échecs des filles sont expliqués par leur faible capacité (pour les garçons - par manque d'effort). Les filles, par comparaison avec les garçons, doivent déposer plus d'effort pour atteindre un certain niveau. Le concept de soi, corrélé avec les mathématiques reste au niveau le plus bas pour les filles par rapport aux garçons.

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. Qu'est-ce que se passe dans une situation dans laquelle 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 ? C'est ce que cherchent dans leur étude Christensen et Rosenthal (1982), qui tentent d'observer comment les attentes interpersonnelles sont influencées par le genre de la personne qui percevait (« perceiver ») et par les modalités non- verbales de décodage de la cible.

Ils organisent des entretiens ayant comme sujets 50 étudiants de sexe masculin et 50 étudiantes (femme) groupés en groupes de 5 (3 hommes et 2 femmes ou 2 hommes et 3 femmes). Dans chaque groupe, 1 homme et 1 femme jouent le rôle d'intervieweur

(perceivers) et, 2 hommes et 2 femmes sont les interrogés (cibles). 10 intervieweurs hommes et 10 intervieweurs femmes participent, chacun, dans 4 interactions, résultant 80 des interactions dyadiques (- 1 intervieweur homme pour les groupes de 3 hommes et 2 femmes et 1 intervieweur femme pour les groupes de 2 hommes et 3 femmes). Des instructions différentes données aux intervieweurs, sur les personnes interrogées (très sociable vs. peu sociable pour deux participants sur l'ensemble du groupe) 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, par rapport aux femmes, manifestent plus d'enthousiasme et ils sont plus confiants dans la condition de haute sociabilité.

Pour éliminer l'artificialisme et rendre l'expérimentation plus naturelle, Burleigh (1973) utilise comme sujets des paires des 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 4 facteurs : le niveau de la performance du frère plus âgé (élevé et bas), la 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 qu'on reçoit ne suffisent pas pour être « adopter » et utiliser par une personne et, 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 des 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.

Darley et Gross (1983) présentent à 74 étudiants l'enregistrement vidéo d'une fille qui vit dans des conditions modestes (attentes négatives) vs. des 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). Les autres sujets ne reçoivent pas des informations d'ordre social. A la fin, une fiche d'évaluation permettra 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.

Comportements des enseignants

Les caractéristiques des élèves, à partir desquelles les enseignants construisent leurs attentes, déterminent des comportements différents chez les 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 enseignantes. Comment les enseignants communiquent 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. 42 enseignants reçoivent, avant l'expérimentation, 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 d'approchement 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 dans le but d'investiguer le comportement comme médiateur des attentes des enseignants appartient à Meichenbaum et Bowers (1969). Ces auteurs trouvent que le changement du comportement en classe pourrait être une mesure pour l'effet des attentes des enseignants. Pendant 5 semaines, ils ont enregistré les interactions entre 4 enseignants et 14 adolescentes délinquantes. 6 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 3 filles et des attentes basses pour les autres 3 filles).

L'enregistrement des interactions a permis de constater des modifications 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 au niveau 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 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.

Trouilloud, 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 enseignantes. 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.

Interactions enseignants- élèves

Le rôle des interactions dans la prédiction des performances scolaires a constitué aussi le sujet d'une expérimentation réalisée par Firestone et Brody (1975). Comme on a déjà vu, 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 5 et 6 ans pendant une année. Le test de QI Lorge- Thorndike, administrée au début de l'année a permis d'obtenir une première aperçue sur la performance de chaque enfant. Le niveau scolaire sera teste 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, acceptations 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 pairs, jouent le rôle de l'enseignant, respectif, le rôle d'étudiant. Chaque « enseignant » doit enseigner une leçon pour des étudiants avec un niveau élevé des acquisitions vs. des étudiants avec un niveau bas des acquisitions. A leur tour, les

« étudiants » suivent une leçon présentée par un excellent enseignant vs. un enseignant pas assez brillant. Ultérieurement, les « étudiants » complètent un test des performances ainsi qu'ils répondent au questionnaire qui évalue les sentiments concernant leur propre performance et la performance de leur partenaire.

Les résultats montrent que les étudiants obtiennent des bonnes performances quand l'enseignant a des attentes positives concernant les possibilités intellectuelles de ses étudiants. Concernant les attentes des étudiants, la leçon est considérée plus intéressante quand les étudiants ont des attentes positives sur leur enseignant. De plus, la présentation est plus claire quand les étudiants ont des attentes positives concernant leur enseignant. Les étudiants sont 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 mises 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. De plus, les effets des attentes des enseignants sur les attentes des élèves concernant leur propre personne 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 condition des attentes élevées vs. 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 (donc ils n'ont pas accès à ces informations ainsi qu'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, le chercheur explore l'implication de l'origine ethnique et du genre sur la performance de l'enfant, avec des changements du comportement des enseignants. 105 étudiantes 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 4 facteurs identifiés par Rosenthal. Les résultats obtenues 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.

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.

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).

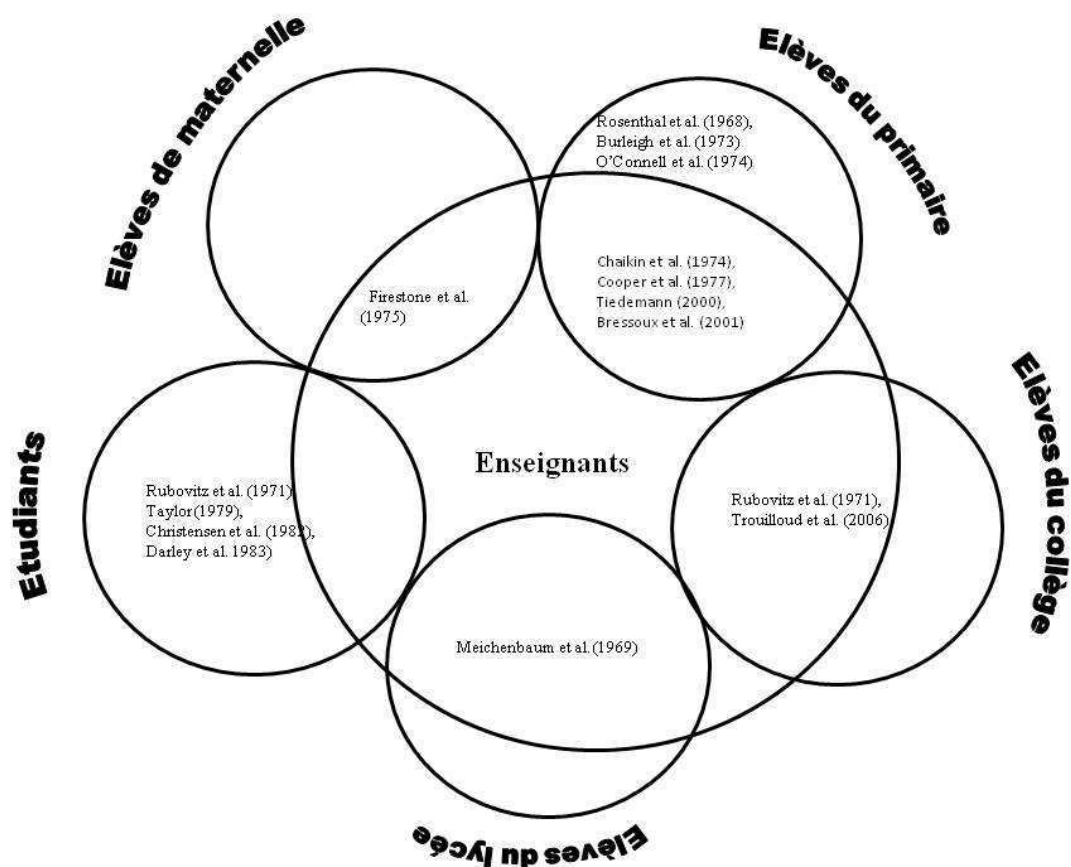


Fig. 1

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 ; Trouilloud, 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.

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 ; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006 ; Kuklinski et Weinstein, 2001) influence aussi la performance de l'élève.

En employant la même représentation en marguerite, utilisé 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).

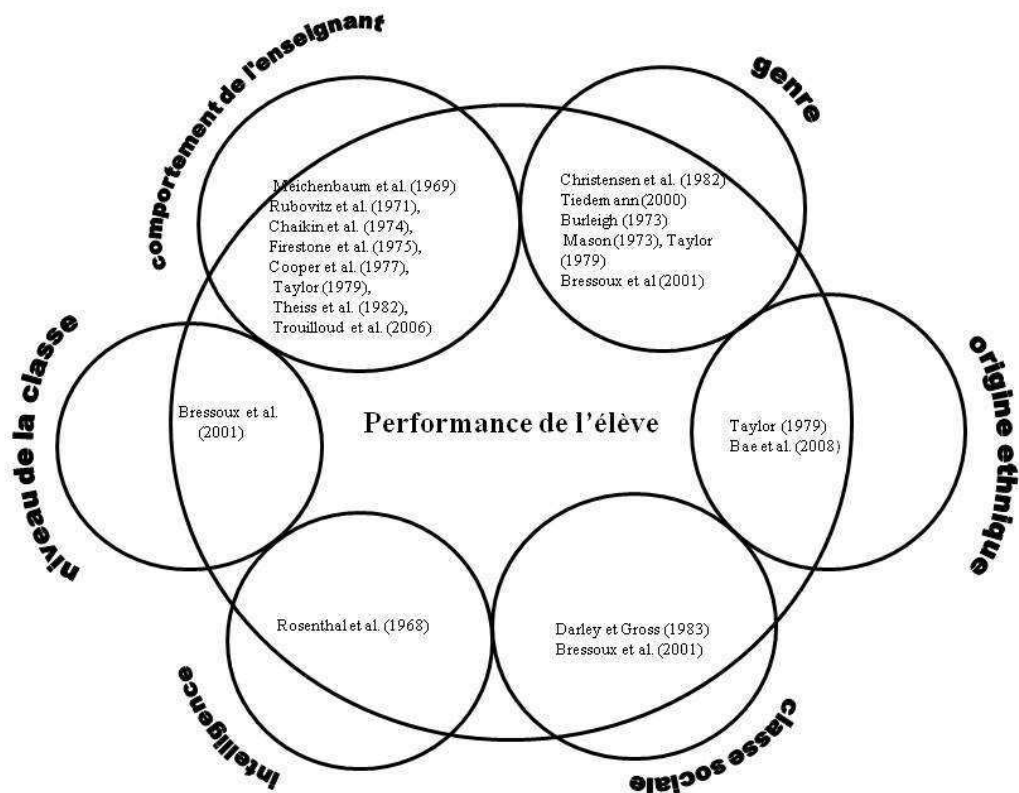


Fig. 2

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, de l'autre côté, avec le comportement de l'enseignant (Meichenbaum et Bowers, 1969 ; Firestone et Brody, 1975 ; Cooper et Baron, 1977 ; Bressoux et Pansu, 2001 ; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006 ; Kuklinski et Weinstein, 2001).

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.

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 ; Trouilloud, 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 proposés : 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 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. Les données sont analysées, dans ce cas, 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). Vue 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.

Au niveau de la taille de l'échantillons, les recherches peuvent être groupées en 3 catégories : des recherches qui utilisent des gros échantillons (comme par exemple la recherche de Bae, Holloway, Li et Bempechat (2008) avec environ 3000 élèves examinés) ; des recherches avec un échantillon moyen (comme par exemple la recherche de Bressoux et Pansu, 2001, avec un échantillon de 406 élèves et 19 enseignants, ou la recherche de

Trouilloud, Sarrazin, Bressoux et Bois, 2006, avec 421 élèves et 22 enseignants) ; des recherches avec des échantillons relativement petits par rapport au deux autres groupes des recherches (la plupart des recherches analysées s'intéressent à des échantillons de 50 jusqu'à 80 élèves comme 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 conséquence, chaque échantillon d'élèves contient un groupe témoin (groupe de control) 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), comme 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.

Concernant la durée de l'expérimentation, certaines recherches surveillent les sujets pendant une année (par exemple, l'expérimentation de Firestone et Brody, 1975). D'autres recherches se déroulent sur des périodes de temps plus courtes (par exemple, Cooper et Baron (1977) utilisent comme données les résultats des observations d'environ 5 heures).

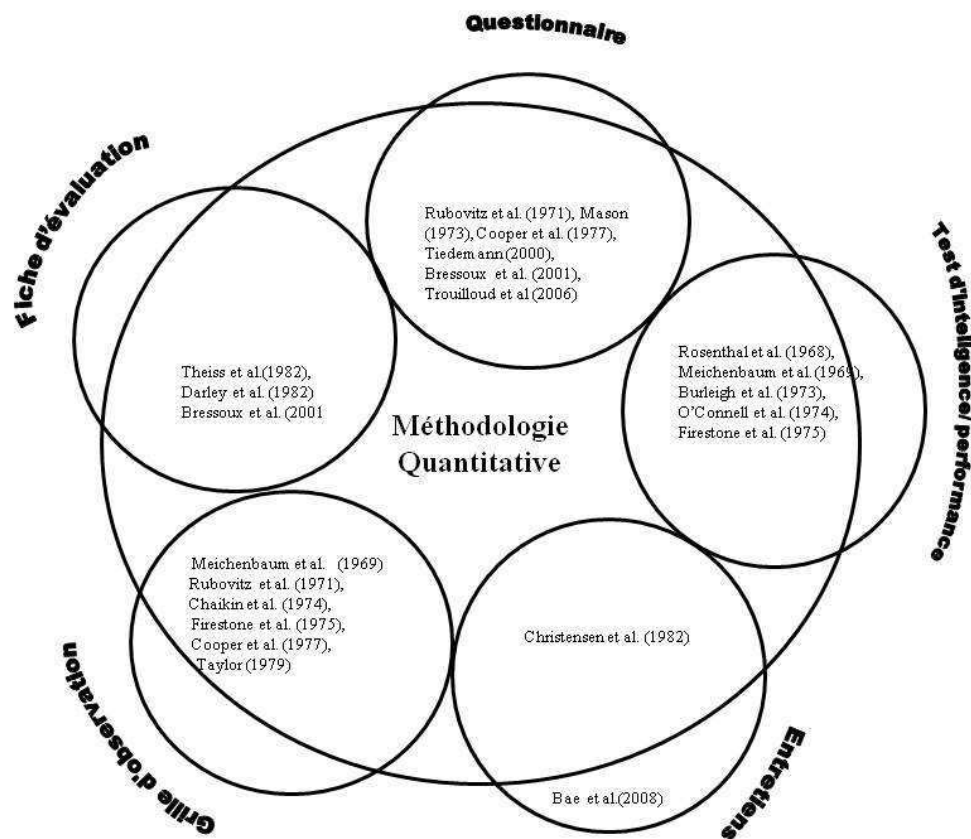


Fig. 3

Ce travail d'analyse de quelques recherches qui traitent la problématique de l'effet Pygmalion offre aux personnes intéressées (chercheurs, étudiants, enseignants etc.) des pistes de réflexions sur un phénomène toujours présent dans notre société. De plus, l'analyse que nous proposons selon trois axes (la population « cible », les variables utilisées et la méthodologie employée) peut constituer un point de départ pour des futures recherches dans la mesure où elle offre un vue d'ensemble sur des éléments de méthodologie mise en œuvre pour étudier l'effet Pygmalion.

Bibliographie

- Bae S., Holloway S.H., Li J., Bempchat J. (2008) – Mexican- American student's perceptions of teachers' expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels? In *Urban Review*, 40:210-225
- Bressoux P., Pansu P. (2001) – Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, n°3, 353-371
- Burleigh S.W. (1973) – Effects of naturally induced teacher expectancies. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 28, No. 3, 333-342
- Chaikin A.L., Sigler E., Derlega V. (1974) – Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 30, No. 1, 144-149
- Christensen D., Rosenthal, R. (1982) – Gender and nonverbal decoding skill as determinants of interpersonal expectancy effects. 1. *Pers. Soc. Psyc hol.* 42:75-87
- Cooper H. M., Baron R.M. (1977) – Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 69, No.4, 409-418
- Darley J.M., Gross P.H. (1983) – A hypothesis- confirming bias in labeling effects. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, No.1, 20-33
- Firestone G., Brody N. (1975) – Longitudinal investigation of teacher-student interactions and their relationships to academic performance. In *Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, No. 4, 544-550
- Kuklinski M., Weinstein R. (2001) – Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. In *Child development*, 72, n°5, 1554-1578
- Mason E. (1973) – Teachers' observations and expectations of boys and girls as influenced by biases psychological reports and knowledge of the effects of bias. In *Journal of Educational Psychology*, Vol.65, No.2, 238-243
- Meichenbaum D.H., Bowers K.S. (1969) – A behavioral analysis of teacher expectancy effect. In *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 13, No.4, 306-316
- Rosenthal R., Jacobson L. (1971) – Représentations interpersonnelles et prophéties autoréalisatrices. In *Pygmalion à l'école - L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris, Casterman, 245-255

Rosenthal (1973) – The mediation of Pygmalion effects: A four-factor theory. In Papua New Guinea Journal of Education, 9 (1), 1-12

Rubovitz P.C., Maehr M.L. (1971) – Pygmalion analyzed: toward an explanation of the Rosenthal- Jacobson findings. In Journal of Personality and Social Psychology, Vol.19, No.2, 197-203

Taylor M.C. (1979) – Race, sex, and the expression of self- fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. In Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 37, No.6, 897-912

Theiss, Feldman (1982) – The teacher and student as Pygmalions: joint effects of teacher and student expectations. In Journal of Educational Psychology, Vol.74, No. 2, 217-223

Tiedemann J. (2000) – Gender- related beliefs of teachers in elementary school mathematics. In Educational Studies in Mathematics, 41, 191-207

Trouilloud D., Sarrazin Ph., Bressoux P., Bois J. (2006) – Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. In Journal of Educational Psychology, 98, 1, 75-86

