

Les attentes des enseignants

L'effet Pygmalion comme élément explicatif des différences de réussite entre élèves en EPS ?

Résumé

Le concept d'effet Pygmalion suggère que les attentes élaborées par les enseignants à l'égard de leurs élèves jouent un rôle central dans la relation pédagogique et sur la réussite des élèves, en augmentant la probabilité que les élèves se conforment aux attentes formulées initialement par leurs enseignants. Les attentes des enseignants peuvent en cela contribuer à perpétuer, voire accentuer, des différences de réussite entre les élèves. Cet article présente un aperçu des connaissances sur l'effet Pygmalion et ses mécanismes explicatifs en EPS, ainsi que sur les conditions susceptibles de l'accentuer ou de l'atténuer.

Mots-clés : Attentes des enseignants — effet Pygmalion — relation pédagogique — réussite des élèves

Introduction

Il est aujourd'hui largement admis que l'enseignant, par ses attitudes et ses pratiques pédagogiques, peut avoir un impact significatif sur le développement et la réussite scolaire d'un enfant. Parmi les éléments susceptibles d'expliquer cet « effet-enseignant » (Bressoux, 2011), les attentes élaborées par ce dernier à l'égard de ses élèves jouent un rôle central, en raison de leurs incidences potentielles sur la relation pédagogique et la réussite des élèves (pour une synthèse, voir Trouilloud & Sarrazin, 2003). Connu sous le nom d'effet Pygmalion, ce phénomène suggère qu'à partir du moment où un enseignant entretient des attentes spécifiques à l'égard d'un élève, ces attentes, notamment par l'intermédiaire de leurs effets sur les interactions en classe, peuvent amener l'élève à se comporter de manière à confirmer les attentes de l'enseignant. Il convient néanmoins de nuancer ces éléments et de dépasser cette vision relativement déterministe. Ce phénomène n'apparaît pas systématiquement auprès de tous les élèves et pour tous les enseignants. Cet article se propose donc de présenter l'effet Pygmalion et

ses mécanismes explicatifs en EPS, ainsi qu'un aperçu des connaissances sur les conditions susceptibles de l'accentuer ou de l'atténuer.

Comment expliquer l'effet Pygmalion ?

Les travaux sur l'effet Pygmalion proposent l'existence de trois principales étapes (Trouilloud, 2007) : en premier lieu, l'enseignant forme, relativement tôt dans l'année scolaire, des attentes spécifiques à propos de ses élèves. Ces attentes peuvent engendrer un « traitement » particulier des élèves par l'enseignant. Enfin, ce traitement, notamment s'il est perçu par les élèves, est susceptible d'affecter la motivation, les comportements et la réussite de ces derniers.

Étape 1 : Le développement des attentes de l'enseignant à l'égard de ses élèves

Les attentes sont des prévisions élaborées, plus ou moins consciemment, par l'enseignant à propos des caractéristiques futures de ses élèves (e.g., résultats scolaires, motivation). Deux types d'informations servent aux enseignants pour élaborer leurs attentes : des informations relatives aux caractéristiques scolaires de l'élève (réussite antérieure, comportements adoptés en classe, etc.), mais également des informations liées à son appartenance à certains groupes sociaux et aux stéréotypes qui y sont associés. Par exemple, une étude conduite lors de cycles de gymnastique en EPS (Chalabaev, Sarrazin, Trouilloud, & Jussim, 2009) a fait ressortir l'impact potentiel des stéréotypes sexués, en montrant que les enseignants peuvent émettre des attentes de performances plus positives quand il s'agit d'un garçon, indépendamment du niveau objectif de ce dernier. Néanmoins, s'il apparaît que les attentes des enseignants peuvent occasionnellement être biaisées par certaines caractéristiques « socioculturelles » (ex., origine sociale, sexe), les études sur ce thème révèlent que la plupart des impressions des enseignants sont essentiellement basées sur des indices pertinents (ex., performances des élèves, attitudes en classe).

Étape 2 : l'expression comportementale des attentes de l'enseignant

Sur la base de leurs attentes, les enseignants peuvent se comporter de façon spécifique vis-à-vis des élèves. Ces différences de « traitement » sont susceptibles de porter sur quatre aspects de la relation pédagogique (Trouilloud & Sarrazin, 2003) : le contenu des activités proposées, les sollicitations et opportunités d'expression offertes, la quantité et le type de renforcements fournis, et la nature du climat affectif mis en place.

Tout d'abord, les enseignants peuvent avoir tendance à mettre en place des tâches et des contenus d'enseignement plus riches, plus difficiles, et plus variés auprès des élèves affublés d'attentes élevées. Inversement, ils peuvent être moins exigeants envers les « attentes faibles », et accepter plus facilement des prestations incorrectes de leur part. D'autre part, les enseignants peuvent être amenés à interagir davantage avec les « attentes élevées », et à leur donner plus de temps pour pratiquer ou préparer leurs réponses. Inversement, les enseignants sollicitent parfois moins fréquemment les « attentes faibles », leur laissent moins d'autonomie, et persistent moins dans l'aide qu'ils leur apportent lors d'activités complexes. De plus, les enseignants peuvent avoir tendance à donner plus de feedbacks centrés sur les apprentissages aux élèves « attentes élevées », à relever davantage leurs bonnes performances, et à ignorer (voire excuser) leurs moindres performances. À l'inverse, les élèves affublés de faibles attentes reçoivent parfois moins d'informations susceptibles de les faire progresser, mais davantage de retours relatifs à leurs attitudes (manque d'attention, d'effort, etc.). Enfin une relation plus chaleureuse peut être établie par les enseignants envers les élèves bénéficiant d'attentes élevées, en étant plus rassurants, plus encourageants, et plus attentifs à leur égard. Inversement, les enseignants peuvent instaurer un climat plus négatif envers les élèves pour lesquels ils élaborent de faibles attentes (moins de sourires, plus de distance, plus de critiques, etc.).

Étape 3 : les conséquences sur les élèves

Les différences dans les attitudes pédagogiques évoquées précédemment peuvent avoir des répercussions affectives et comportementales sur les élèves. En effet, des sollicitations plus fréquentes, la confrontation à des tâches adaptées, des renforcements plus nombreux, ou un soutien affectif plus important, sont susceptibles – entre autres choses – d'influencer positivement la motivation et l'intérêt de l'élève pour l'activité, ainsi que son sentiment de compétence. Inversement, attendant moins d'un élève en échec ou peu motivé, l'enseignant peut modifier inconsciemment son attitude envers lui, ce qui

peut entraîner chez l'élève un désintérêt progressif pour l'activité. En conséquence, le traitement différencié généré par des attentes spécifiques peut affecter les apprentissages et les résultats scolaires des élèves. Cette confirmation des attentes dans la performance véritable des élèves est un élément important, car elle peut renforcer le sentiment de l'enseignant sur le bien-fondé de son jugement initial (« Je l'avais bien senti qu'il n'était pas doué pour la gym ») (Trouilloud & Sarrazin, 2011).

En conclusion : l'effet Pygmalion quand et pour qui ?

Les travaux sur l'effet Pygmalion indiquent donc que lorsqu'un enseignant élabore une attente particulière envers un élève, il augmente la probabilité que les comportements de cet élève aillent dans la direction attendue. Les élèves sont susceptibles de tirer bénéfice d'attentes élevées élaborées à leur égard, tout comme ils peuvent subir des préjudices dans le cas de faibles attentes. La trajectoire scolaire des élèves ne s'explique pas uniquement par leurs caractéristiques intrinsèques. Les attentes des enseignants participent parfois à la reproduction des caractéristiques sur lesquelles elles se fondent, puisqu'elles peuvent amener à stimuler davantage les élèves déjà « promis » à une meilleure réussite, et inversement. De ce fait, ces attentes sont susceptibles de perpétuer (voire d'accentuer) des inégalités entre les élèves, participant ainsi à une reproduction des hiérarchies scolaires. Il convient cependant de relativiser le poids de ce phénomène. Les attentes des enseignants ne conduisent pas toujours à leur propre réalisation. Elles n'ont qu'une influence moyenne « modeste » sur les résultats des élèves (Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018). Quoi qu'il en soit, si ces effets s'accumulent dans le temps et avec chaque enseignant, ils peuvent avoir des conséquences importantes sur le parcours scolaire d'un enfant (Trouilloud, 2007). De plus, l'amplitude du phénomène semble varier en fonction de facteurs individuels et contextuels. Les travaux sur ce thème (voir Jussim, Robustelli, & Cain, 2009) indiquent que les élèves stigmatisés, en raison de leur appartenance à un groupe démographique particulier (classe sociale défavorisée, minorité ethnique) ou de leurs antécédents scolaires (résultats antérieurs et sentiment de compétence faible) sont plus sensibles à l'effet Pygmalion. Cela serait dû non seulement à des attentes plus négatives de la part de leurs enseignants, mais aussi à un manque de ressources des élèves pour résister aux conséquences de ces attentes, enclenchant ainsi une « spirale » de l'échec. En ce sens, sensibiliser les enseignants sur les conséquences comportementales et perceptives de leurs attentes constitue un levier intéressant pour réduire les effets négatifs de ce phénomène.

David Trouilloud[1]
[1]*Laboratoire Sport et Environnement Social, UFR-STAPS, Université Grenoble-Alpes, France*
Contact : david.trouilloud@univ-grenoble-alpes.fr



Bibliographie

Bressoux, P. (2011). Effet-maître et pratiques de classe, in E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* (2e éd.), Paris, PUF, 221-231.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., & Jussim, L. (2009). Can sex-undifferentiated teacher expectations mask an influence of sex stereotypes? Alternative forms of sex bias in teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology, 39*(10), 2469–2498.

Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In K.R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Trouilloud, D. (2007). L'effet Pygmalion en E.P.S. *Revue EPS, 323,* 57-59.

Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, *145*, 89–119.

Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2011). Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ?, in F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon (Ed.). *L'évaluation, une menace ?* Presses Universitaires de France.

Wang, S., Rubie-Davies, C. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years, *Educational Research and Evaluation*, *24*(3-5), 124-179.