



Fiche d'informations

Les prophéties autoréalisatrices et l'effet Pygmalion

Définition

Un grand éventail de résultats de recherches montre que les convictions et les attentes que des personnes nourrissent par rapport à une situation peuvent considérablement la modifier. Deux effets importants pour l'enseignement et l'apprentissage à l'école sont les prophéties autoréalisatrices et l'effet Pygmalion, qui est une manifestation de celles-ci. Les prophéties autoréalisatrices (selon le terme «self-fulfilling prophecies» utilisé par Merton en 1957) sont des pronostics sur un événement futur ou des attentes portant sur l'avenir. Les individus adaptent leur comportement en fonction de ces attentes de telle sorte qu'au final, ils font eux-mêmes advenir ce qu'ils attendaient. La pièce de théâtre de George Bernard Shaw *Pygmalion* (qui a inspiré la comédie musicale *My Fair Lady*, mieux connue du public) est l'une des représentations les plus marquantes de ce phénomène de prophéties autoréalisatrices. Par un enseignement approfondi, le professeur Henry Higgins transforme une jeune fille de la rue en femme distinguée de la bonne société. Alors qu'elle est introduite dans des milieux plus aisés, justement en tant que demoiselle distinguée, elle semble l'être et on la perçoit ainsi.

L'effet Pygmalion, c'est-à-dire l'influence des attentes sociales, a été étudié dans une multitude de contextes et de disciplines. Ses répercussions ont été confirmées par de nombreuses études. Dans le contexte scolaire, cet effet a été étudié sous un nouvel angle dans une expérience devenue célèbre, conduite par le psychologue Robert Rosenthal et la directrice d'école Leonore Jacobson. On l'appelle donc aussi «effet Rosenthal».

L'étude de Rosenthal et Jacobson (1968)

Rosenthal et Jacobson ont voulu étudier si les enseignant-e-s qui nourrissaient des attentes particulières quant à l'intelligence de leurs élèves contribuaient à ce que ces attentes se concrétisent. En début d'année scolaire, le corps enseignant d'une école primaire de Boston a été informé par l'équipe de recherche que selon les résultats d'un test d'intelligence, certains de leurs élèves présentaient un haut potentiel et étaient capables de progrès très rapides. Les élèves eux-mêmes n'en ont rien su. Les enseignant-e-s croyaient donc que ces élèves particuliers étaient prometteurs sur le plan intellectuel et qu'ils allaient réaliser des progrès inhabituels durant l'année scolaire. En vérité, ce pronostic ne reposait sur aucun fondement objectif. Le nom de ces élèves «prometteurs» avait été sélectionné au hasard. Au final, presque tous ces enfants ont cependant obtenu au moins 10 points de QI de plus que lors du test réalisé au début de l'année scolaire. Pour 30 % d'entre eux, le gain de QI était même de 22 points en moyenne vers la fin de l'année. Pourtant, tous ces élèves «prometteurs» avaient été sélectionnés de manière arbitraire. L'amélioration observée dans la performance intellectuelle était bien plus élevée que dans un groupe de contrôle constitué de camarades de classe ayant débuté l'année avec le même QI en moyenne (Rosenthal et Jacobson, 1968; voir aussi Kunter et Pohlmann, 2015). Les attentes des enseignant-e-s avaient donc conduit à ce que les élèves progressent selon leurs représentations: la prophétie s'était autoréalisée.

En substance, on constate que durant leurs cours, les enseignant-e-s se concentrent davantage sur les «bons éléments» et font savoir aux bons comme aux mauvais élèves – directement mais encore plus fréquemment de façon indirecte – ce qu'ils pensent de leurs capacités et, souvent en lien avec celles-ci, de leur personne. L'image que les élèves se font d'eux-mêmes a tendance à correspondre à celle que les enseignant-e-s se font d'eux et leur transmettent (Oelkers, J., p. 5).





Effet Pygmalion: l'essentiel

On peut se demander comment les attentes erronées des enseignant-e-s décrites ci-dessus ont pu se traduire par une aussi bonne performance des élèves. Rosenthal (1974) indique au moins quatre processus par le biais desquels les attentes des enseignant-e-s ont pu être concrétisées.

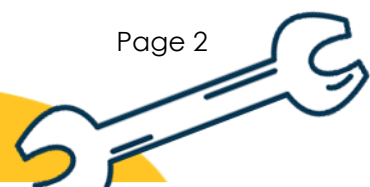
- Les enseignant-e-s se sont comportés de manière plus chaleureuse et plus aimable envers les élèves «prometteurs», ce qui a créé un climat d'estime sociale et d'acceptation.
- En outre, ils ont placé les élèves dont ils attendaient beaucoup devant des exigences plus élevées, au niveau de la difficulté des contenus à assimiler comme de la qualité.
- Les enseignant-e-s ont donné des feed-back immédiats et clairs (critiques comme louanges) sur le travail des élèves présentés comme prometteurs.
- Par ailleurs, ils ont offert à ces élèves particuliers plus de possibilités de participer durant les cours, d'obtenir un feed-back sur leur travail et de présenter ce qu'ils avaient fait. Ainsi, les «élèves prometteurs» ont eu des preuves manifestes qu'ils étaient vraiment aussi bons que ce que les enseignant-e-s supposaient.

Ce que Rosenthal et Jacobson ont démontré dans leur étude s'observe aussi dans la réalité. Ainsi, des enseignant-e-s partent par exemple du principe que certains élèves obtiendront de bons résultats parce qu'ils commencent le cours avec de meilleures qualifications; et ces élèves sont généralement ceux qui réussissent le mieux. Madon, Jussim et Eccles (1997) constatent que c'est sur la vie des élèves ayant de mauvais résultats que les prophéties autoréalisatrices ont le plus d'influence. Lorsque des enseignant-e-s s'attendent à ce que des élèves réussissent mal, ceux-ci seront même parfois encore plus mauvais; à l'inverse, s'ils s'attendent à un bon niveau, cette attente peut influencer de manière fondamentalement positive la vie scolaire des élèves. Dans d'autres domaines de la vie aussi, des chercheuses et des chercheurs ont trouvé des éléments indiquant que des présupposés et des attentes erronés peuvent avoir une influence sur ce qui se passe véritablement ensuite (voir Madon, Guyll, Spoth et Willard, 2004).

L'effet Pygmalion dans le cadre du programme myidea

Imaginons que vous vous réjouissiez de traiter la thématique «Pensée et action entrepreneuriales» avec votre classe. Vous vous attendez à ce que les apprenant-e-s abordent ce sujet avec enthousiasme et apprennent beaucoup de choses, et à ce qu'ils développent et présentent des idées entrepreneuriales convaincantes. À l'inverse, un de vos collègues part du principe que ses élèves ne seront pas motivés par le programme myidea, n'apprendront pas grand-chose de nouveau et ne seront certainement pas en mesure d'élaborer de bonnes idées entrepreneuriales. Représentez-vous concrètement ces deux états d'esprit qui s'oppose. Comment votre collègue va-t-il introduire cette thématique, aborder la recherche d'idées, etc.? Et vous, comment le ferez-vous? Ces différentes attitudes et leurs répercussions sur votre comportement et celui de votre collègue peuvent influencer la manière dont les apprenant-e-s eux-mêmes abordent la thématique et travaillent dessus avec vous.

Qui d'entre vous aura probablement plus de plaisir à suivre le programme myidea avec les apprenant-e-s et quelle classe profitera vraisemblablement le plus de cette thématique? Les présupposés qui pèsent sur les classes par rapport aux métiers et à la durée des apprentissages suivent le même schéma. Durant la phase pilote du projet, on a pu entendre à plusieurs reprises des enseignant-e-s raconter que leurs apprenant-e-s n'étaient pas créatifs, ne faisaient quasiment pas preuve d'initiative et ne pourraient en aucun cas devenir des fondatrices ou des fondateurs. Après tout, ces apprenant-e-s ne fai-



saient qu'un apprentissage de trois ans et n'étaient donc certainement pas capables de penser et d'agir en entrepreneurs. Ces présupposés ont fortement influé sur les cours de ces enseignant-e-s puisqu'ils n'avaient quasiment aucune confiance dans les capacités de leurs apprenant-e-s. Il est intéressant de noter que beaucoup d'entre eux ont par la suite donné tort à leurs enseignant-e-s en présentant des idées créatives et en faisant preuve d'un incontestable talent entrepreneurial.

La thématique «Pensée et action entrepreneuriales» se nourrit du fait que les apprenant-e-s développent leurs propres idées et les testent de manière autonome, mais aussi font leur propres erreurs. Les enseignant-e-s jouent plutôt un rôle de coaching ou d'accompagnement dans l'apprentissage. Comparé à d'autres thématiques, le travail lié au programme myidea ainsi qu'à la pensée et à l'action entrepreneuriales suit un format relativement libre. Faire confiance aux capacités des apprenant-e-s et faire preuve de cohésion tout au long du processus est donc encore plus important que pour des thématiques transmises de manière plus rigide.

Références

- Kunter, M. & Pohlmann, M. (2015). Lehrer. Dans: E. Wild, J. Möller (éd.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin Heidelberg: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-41291-2_11.
- Madon, S., Jussim, L., & Eccles, J. (1997). In Search of the Powerful Selffulfilling Prophecy. *Journal of Personality & Social Psychology*, 72, 791–809.
- Madon, S., Guyll, M., Spoth, R., & Willard, J. (2004). Self-fulfilling Prophecies: The Synergistic Accumulative Effect of Parents' beliefs on Children's Drinking Behavior. *Psychological Science*, 15(12), 837–845.
- Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: The Free Press.
- Oelkers J. (2007). *Beurteilen und autonomes Lernen im Gymnasium*. Exposé présenté à l'École cantonale d'Olten. Olten.
- Rosenthal, R. (1974). *On the Social Psychology of the Self-Fulfilling Prophecy: Further Evidence for Pygmalion Effects and their Mediating Mechanisms*. MSS Modular Publications, New York, Module 53, 1-28.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart, & Winston. / *Pygmalion à l'école*, traduit de l'américain par Audebert, S., et Rickards, Y., collection « Orientations », Casterman, Paris, 1971

