



HAL
open science

Attentes du superviseur et performance sportive du pratiquant. Amplitude et fonctionnement de l'effet Pygmalion en contexte sportif.

Philippe Sarrazin, David Trouilloud, Julien Bois

► **To cite this version:**

Philippe Sarrazin, David Trouilloud, Julien Bois. Attentes du superviseur et performance sportive du pratiquant. Amplitude et fonctionnement de l'effet Pygmalion en contexte sportif.. Bulletin de psychologie, 2005, 58 (1), pp.63-68. 10.3917/bupsy.475.0063 . hal-00388996

HAL Id: hal-00388996

<https://hal.science/hal-00388996>

Submitted on 27 May 2009

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.

**Attentes du superviseur et performance sportive du pratiquant.
Amplitude et fonctionnement de l'effet Pygmalion en contexte sportif.**

Philippe SARRAZIN^{1*}, David TROUILLOUD¹, et Julien BOIS²

Bulletin de Psychologie, 58(1), 63-68.

¹ Laboratoire Sport et Environnement Social (E.A. 540), Université J. Fourier, Grenoble 1

² Département STAPS, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

* Adresse pour correspondance : Professeur Philippe Sarrazin, Laboratoire SENS – E.A. 540, Université J. Fourier, Grenoble 1 – UFRAPS, BP 53 – 38041 Grenoble Cedex 9.
E-mail : philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr

Résumé

Depuis une trentaine d'années, des travaux ont montré que les croyances ou attentes du superviseur (e.g., un entraîneur) étaient susceptibles de modifier les comportements des supervisés (e.g., un athlète). Ce phénomène a été dénommé « prophétie auto-réalisatrice » ou « effet Pygmalion ». Cet article a pour objectif de faire un état des lieux des travaux et des connaissances sur ce thème dans le domaine des activités physiques et sportives. Plus spécifiquement, nous examinerons dans un premier temps les différentes étapes de la chaîne des événements par lesquels les attentes du superviseur peuvent modifier la motivation et la performance du supervisé. Nous nous interrogerons ensuite sur le poids de ce phénomène en développant l'idée de certains chercheurs (e.g., Jussim, 1991) selon laquelle les attentes sont généralement précises (i.e., basées sur des informations valides) et donc peu enclines à modifier « fortement » les comportements du supervisé. Les conditions limites d'apparition du phénomène seront ainsi précisées.

Mots clés : attente, croyance, effet Pygmalion, prophétie auto-réalisatrice, motivation, performance

Abstract

Since thirty years ago, several works showed that supervisors' (e.g., a coach) beliefs or expectations were likely to modify the behaviors of subordinates (e.g., an athlete). This phenomenon was called "self-fulfilling prophecy" or "Pygmalion effect". The purpose of this paper is to make an inventory of work and knowledge on this topic in the sport and physical education area. More specifically, we will examine first the various stages of the events chain by which supervisor's expectation can modify the subordinate's motivation and the performance. We will then wonder about the weight of this phenomenon by developing the idea of few researchers (e.g., Jussim, 1991) according to whom expectations are generally accurate (i.e., based on valid information) and thus not very inclined to modify "strongly" the behaviors of subordinate. The limiting conditions of the phenomenon will be thus specified.

Key words: Expectation, Belief, Pygmalion effect, self-fulfilling prophecy, motivation, performance

Qu'est-ce qui, dans la performance d'un athlète, est le résultat des croyances ou attentes de l'entraîneur à son égard ? Dans quelle mesure les premières impressions d'un professeur d'Education Physique et Sportive (EPS) relatives au talent de ses élèves déterminent-elles la motivation et les résultats de ces derniers ? Ces interrogations portent sur ce que les psychologues sociaux appellent « effet des attentes » (e.g., Miller & Turnbull, 1986). Parmi les différents mécanismes qu'il recouvre, le plus populaire est sans aucun doute celui que Merton a dénommé dès 1948, prophétie auto-réalisatrice (*self-fulfilling prophecy*). Une prophétie auto-réalisatrice (PA) désigne généralement une attente erronée qui conduit à sa propre réalisation. En contexte éducatif, le phénomène est mieux connu sous l'appellation « effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968), et caractérise toute perception ou attente imprécise de l'éducateur qui modifie les comportements des élèves de manière conforme à l'attente originelle (e.g., Good & Brophy, 2000).

Depuis 30 ans, ce thème a généré de nombreuses études en contexte académique (pour des synthèses voir, Good & Brophy, 2000 ; Jussim, Smith, Madon & Palumbo, 1998 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003) ; certaines de celles-ci ont été conduites en cours d'EPS ou en contexte sportif compétitif (pour des synthèses voir, Horn, Lox & Labrador, 1998 ; Martinek, 1991 ; Trouilloud, 2002). Si les conclusions de ces différentes revues de littérature confirment généralement la capacité des attentes du superviseur à affecter les comportements et motivations du supervisé, elles sont aussi souvent prudentes sur le « poids » du phénomène. Les attentes ne sont pas toutes auto-réalisatrices. Que ce soit en contexte scolaire (e.g., Jussim et al., 1998) ou sportif (e.g., Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002), elles sont la plupart du temps précises, et « prédisent » davantage le comportement futur du supervisé qu'elles ne le « transforment » véritablement. Cet article a pour objectif de faire un état des lieux des travaux et des connaissances sur le thème des PA dans le domaine des activités physiques et sportives (APS). Plus spécifiquement, nous examinerons (1) les processus par lesquels les attentes du superviseur sont susceptibles de conduire à leur propre accomplissement, et (2) le poids réel du phénomène ainsi que ses conditions limites.

LES PROPHÉTIES AUTO-REALISATRICES : UN MODELE EXPLICATIF

Plusieurs chercheurs ont proposé des modèles théoriques articulant les processus psychologiques et sociaux par lesquels les attentes peuvent devenir auto-réalisatrices (e.g., Good & Brophy, 2000 ; Jussim, 1986 ; Snyder & Stukas, 1999). Certains psychologues du sport ont adapté ces modèles à la spécificité de la situation sportive (e.g., Horn et al., 1998 ; Martinek, 1991). La plupart d'entre eux s'accordent sur l'existence de 4 étapes : (1) le superviseur élabore assez tôt dans l'année (ou dans une saison sportive) des attentes sur les performances ou attributs des pratiquants, (2) ces attentes conduisent à un traitement différencié des pratiquants, (3) traitement différencié qui est perçu par ces derniers, et qui (4) s'il persiste dans le temps, affecte la motivation et les performances des pratiquants, de manière conforme aux attentes initiales du superviseur. Ce processus peut être positif ou négatif. Par exemple, les attentes élevées d'un superviseur peuvent générer des performances supérieures, alors que de faibles attentes peuvent affaiblir les performances des pratiquants. Nous allons à présent examiner chacune de ces étapes en détail, en faisant état des travaux réalisés dans le domaine des APS.

Étape 1: la formation des attentes

Toute prophétie auto-réalisatrice a pour origine une attente, élaborée relativement tôt dans une interaction sociale. Ainsi, au début d'une saison sportive, la plupart des coachs élaborent des attentes sur chacun de leurs athlètes. Généralement, il s'agit d'appréciations personnelles relatives à la compétence ou au potentiel sportif de chaque athlète, basées sur les informations dont dispose le superviseur. Deux types d'informations sont principalement utilisées. En premier lieu, les attentes peuvent être fondées sur les *performances antérieures* du pratiquant, comme des scores à des tests moteurs (e.g., Trouilloud et al., 2002 ; Trouilloud et Sarrazin, 2002), les performances de la saison précédente (e.g., Martinek, 1991), ou les comportements manifestés à l'entraînement, tels la motivation, l'enthousiasme, ou la compétence sociale (e.g., Horn et al., 1998 ; Trouilloud et al., 2002). Les attentes peuvent être fondées également sur *des indices plus éloignés de la performance*

sportive, comme les oui-dire, l'apparence physique, l'âge, ou certains stéréotypes sexistes, ethniques, ou socioculturels (e.g., Horn et al., 1998 ; Martinek, 1991).

S'il semble possible qu'une multitude d'informations soit à l'origine des attentes d'un superviseur, des études révèlent néanmoins que ces dernières sont davantage influencées par les performances antérieures des pratiquants que par toute autre information (e.g., Trouilloud et al., 2002 ; Trouilloud, 2002). Ce constat est plutôt positif. En effet, l'utilisation d'indices éloignés de la performance sportive (e.g., l'apparence physique, l'âge, le sexe) conduirait à des attentes erronées susceptibles d'induire des PA. À l'inverse, les indices comportementaux objectifs comme les performances antérieures ou la motivation des pratiquants, fournissent une base fiable susceptible de conduire à des attentes précises peu enclines à générer des PA (Jussim et al., 1998).

Les attentes que les coachs élaborent pour chaque athlète au début de la saison ne sont pas automatiquement auto-réalisatrices. Il faut pour cela qu'elles affectent la manière dont le superviseur va se conduire avec les athlètes dont il a la charge. C'est la deuxième étape du processus.

Étape 2: le traitement différencié des supervisés

La plupart des recherches sur le phénomène des PA portent sur cet aspect du processus et se posent la question cruciale : « est-ce qu'un superviseur traite différemment le supervisé pour lequel il émet de faibles attentes de potentialité ou de talent (i.e., « attentes faibles »), par rapport à celui qu'il considère doué ou prometteur (i.e., « attentes élevées ») ? ». Généralement cette question a été étudiée en observant le type, la fréquence, et la qualité des comportements du superviseur, lorsqu'il s'adresse à des athlètes pour lesquels il émet des attentes variées. Les conclusions globales de ces recherches indiquent que *certain*s superviseurs manifestent des comportements différenciés (à la fois qualitativement et quantitativement) à l'égard des attentes élevées versus faibles. Il est possible d'organiser ces différences en utilisant la « théorie des 4 facteurs » de Rosenthal (1974) – un modèle qui identifie quatre grandes catégories de comportements par l'intermédiaire desquels le traitement différencié de l'élève s'opère : (1) le *climat* émotionnel qui ressort des interactions

verbales et non verbales avec les élèves, (2) les réactions des enseignants aux prestations des élèves (*feedback*), (3) le contenu pédagogique et la difficulté des tâches d'apprentissage proposées (*input*), et (4) les sollicitations et opportunités d'expression octroyées aux élèves (*output*). Les principaux résultats trouvés dans le domaine du sport et de l'EPS sont les suivants (voir les synthèses réalisées par Horn et al., 1998 ; Martinek, 1991 ; Trouilloud, 2002).

En premier lieu, les superviseurs semblent fournir un climat émotionnellement plus positif envers les « attentes élevées » : ils sont plus chaleureux et rassurants, plus encourageants et élogieux, plus attentifs et souriants. Inversement, les superviseurs semblent ménager un climat émotionnellement plus négatif envers les « faibles attentes » : ils ont des interactions moins amicales (i.e., moins de sourires, plus de distance, etc.), utilisent moins facilement leurs idées ou remarques, sont plus indifférents, plus critiques, voire plus anxiogènes.

Deuxièmement, le traitement différencié concerne également les réactions du superviseur aux prestations des athlètes : il semble davantage relever les bonnes performances et les gestes prometteurs (e.g., « bien joué », « joli coup ») des « attentes élevées », et ignorer voire excuser leurs comportements inadaptés. D'autre part, ces derniers recevraient plus de feedback informationnels et correctifs susceptibles de les renseigner sur la manière de progresser. A l'inverse, les « attentes faibles » recevraient des feedback plus brefs et apportant moins d'informations sur la performance ou la technique réalisée, et davantage de feedback relatifs à leurs attitudes (manque de coopération, d'attention, d'effort, etc.). Il est à noter certaines inconsistances dans la littérature : des études ont trouvé que les « attentes faibles » recevaient proportionnellement plus d'encouragement et d'empathie que les autres (e.g., Horn, 1984 ; Martinek, 1991). Néanmoins, les auteurs de ces études expliquent que ces fréquences plus importantes peuvent avoir un effet pervers dans la mesure où le superviseur a tendance à louer davantage les performances médiocres voire incorrectes, ou les succès obtenus sur des tâches très faciles.

Troisièmement, le superviseur aurait tendance à proposer des tâches et des contenus d'enseignement plus riches, plus difficiles et plus variés pour les « attentes élevées ». Inversement,

il serait moins exigeant envers les « attentes faibles », et comme nous l'avons vu précédemment, accepterait plus facilement des prestations médiocres ou incorrectes de leur part.

Enfin, les attentes du superviseur peuvent engendrer des différences dans les sollicitations et les opportunités d'expression des supervisés. Elles peuvent l'amener à interagir davantage avec les « attentes élevées », que ce soit en EPS (e.g., Martinek, 1991), en contexte sportif compétitif de niveau moyen (e.g., Horn, 1984 ; Solomon, Golden, Ciapponi, & Martin, 1998), ou élite (Sinclair & Vealey, 1989). D'autre part, les « attentes élevées » disposent souvent de plus de temps, pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie, ou pour pratiquer. Inversement, le superviseur aurait tendance à solliciter moins fréquemment les « attentes faibles » (si ce n'est pour les cantonner à des activités non reliées aux compétences sportives comme le ramassage des balles, ou l'enregistrement des scores), qui disposent au bout du compte d'un temps d'engagement moteur plus faible que les autres joueurs. Enfin, il peut être moins persistant dans l'aide qu'il apporte pour l'apprentissage d'une technique difficile, quand il s'agit d'« attentes faibles », par rapport aux « attentes élevées ».

Bien que la plupart des recherches soutiennent l'existence d'un traitement différencié des athlètes en fonction des attentes, il convient néanmoins d'être prudent à l'égard de ces résultats. Tout d'abord, il existe certains biais méthodologiques récurrents. Par exemple, les sollicitations plus importantes dont bénéficient les « attentes élevées » peuvent être en partie, le résultat de l'initiative de ces derniers. S'ils sont effectivement meilleurs que les autres, ils peuvent être plus motivés, intéressés et demander davantage d'informations à leur superviseur. Dans le même ordre d'idées, les éloges supérieures que reçoivent les « attentes élevées » sont également en partie, logiques. Les athlètes les meilleurs ont plus de chance que les autres de réaliser une bonne performance et donc d'être loués pour cela. D'autre part, l'existence d'un traitement différencié ne doit pas nous mener à la conclusion qu'il est essentiel pour les superviseurs de traiter tous les athlètes de manière rigoureusement identique. Chaque athlète étant différent en termes d'aptitudes, de niveau technique ou de personnalité, il est fortement souhaitable que les entraîneurs ou enseignants individualisent

leur pédagogie afin de gérer au mieux la diversité. Loin d'entraver les progrès de l'athlète, une pédagogie différenciée est plutôt un gage d'efficacité. Néanmoins, si le traitement différencié qu'un athlète ou un groupe d'athlètes reçoit *régulièrement* de leur superviseur, à l'entraînement et en match, limite (ou augmente) les opportunités d'apprentissage de ces derniers, alors un tel traitement est susceptible de conduire à des PA.

Des différences importantes dans le traitement des pratiquants peuvent affecter les comportements de ces derniers, à la fois directement comme nous venons de le voir, à travers des opportunités d'apprentissage plus ou moins grandes, mais également indirectement par l'intermédiaire de processus cognitifs, tels que la perception et l'interprétation par les pratiquants de ce traitement différencié (e.g., Jussim, 1986). C'est précisément la troisième étape du processus des PA.

Étape 3 : Perception et interprétation par les pratiquants

Selon les théories socio-cognitives actuelles, pour que les attentes de l'intervenant influencent les comportements des pratiquants, ces derniers doivent percevoir des comportements différenciés de l'intervenant, les interpréter, et se les approprier afin de s'y conformer (e.g., Weinstein & McKown, 1998). Dans le domaine des APS, les résultats des rares études sur ce thème (voir Trouilloud, 2002, pour une synthèse) confirment que les supervisés ont conscience de l'existence d'un traitement différencié de *certaines* superviseurs. Plus précisément, par opposition aux « attentes faibles », les « attentes élevées » disent être plus souvent félicités que réprimandés, plus encouragés et soutenus (même si, comme nous l'avons vu précédemment, il se peut qu'objectivement ce soit l'inverse), et bénéficier de davantage d'informations techniques.

Étape 4 : la performance et la motivation de l'athlète se conforment aux attentes initiales du superviseur

De façon assez surprenante, il existe peu d'études dans le domaine des APS qui aient examiné les conséquences des attentes chez le supervisé. Les rares travaux sur ce thème ont exploré

l'effet des attentes du superviseur sur deux grandes caractéristiques des pratiquants : leurs comportements objectifs, et leurs motivations.

En premier lieu, le traitement différencié évoqué précédemment, en particulier la richesse du contenu proposé, le temps d'engagement moteur aménagé, les conseils techniques et le soutien affectif offerts, peuvent influencer la performance du supervisé dans le sens des attentes du superviseur. Par exemple, deux études effectuées durant des cycles de natation en EPS (Trouilloud et al., 2002 ; Trouilloud et Sarrazin, 2002) ont montré que les attentes de l'enseignant en début de cycle avaient une influence sur la performance des élèves 10 séances plus tard. Plus elles étaient élevées meilleure était la performance, même après avoir contrôlé le niveau initial des élèves.

Le traitement différencié peut également avoir un impact sur certaines variables motivationnelles du pratiquant, telles que ses perceptions de capacité (e.g., habileté perçue, attente de performance) et les buts qu'il poursuit. Des feedback positifs plus nombreux, un soutien plus fort, un temps d'engagement plus grand sont susceptibles – entre autres choses – d'influencer positivement les perceptions d'habileté du pratiquant, tout comme sa motivation autodéterminée (voir Cury et Sarrazin, 2001). Des études ont montré que les attentes initiales du superviseur prédisaient significativement l'habileté perçue (e.g., Trouilloud et al., 2002) ou la motivation autodéterminée (e.g., Trouilloud, 2002 ; Trouilloud et Sarrazin, 2002) des pratiquants à la fin d'un cycle d'apprentissage, même après avoir contrôlé le niveau initial de ces variables. Ces variables motivationnelles avaient en retour une influence sur la performance finale produite.

Cette confirmation comportementale est un composant important du processus des PA, dans la mesure où elle renforce le sentiment du superviseur sur le bien-fondé de son estimation initiale, et sur sa capacité à apprécier le potentiel sportif d'un athlète dès le début de la saison (« je l'avais bien dit qu'il ne valait pas un clou ! »). Parfois, la confirmation comportementale existe uniquement dans « l'esprit » du superviseur. Les attentes agissent comme une sorte de filtre conduisant à une distorsion de la réalité : le superviseur ne voit *que* les comportements du supervisé qui sont conformes aux attentes, et ignore ou oublie ceux qui ne le sont pas. Ces « préjugés perceptifs »

(e.g., Jussim, 1986, 1991) ou cette « confirmation perceptive » (Miller & Turnbull, 1986) peuvent se manifester également dans les évaluations et appréciations (e.g., les notes attribuées) de l'athlète effectuées par le superviseur.

PROPHETIES AUTO-REALISATRICES : POIDS REEL ET CONDITIONS LIMITEES

Une fois développés les processus par lesquels les attentes précoces du superviseur conduisent à leur propre réalisation, il convient de s'intéresser au poids du phénomène. Est-il omniprésent ou au contraire marginal ? Les différentes méta-analyses réalisées sur les études expérimentales font état d'effets modestes, de l'ordre de .10 à .30 en terme de coefficients de corrélation (voir Jussim et al., 1998 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003). Pourtant les études en milieu naturel rapportent des corrélations sensiblement plus élevées (de l'ordre de .50 à .80) entre les attentes précoces du superviseur et la performance ultérieure du supervisé (voir Jussim et al., 1998). Peut-on conclure que le phénomène est plus important en situation réelle qu'en situation de laboratoire ? Selon le modèle « reflet – construction » de Jussim (1991), et les travaux réalisés en contexte scolaire (voir les synthèses de Jussim et al., 1998 ; Trouilloud et Sarrazin, 2003) et sportif (e.g., Trouilloud et al., 2002), la réponse est non.

En situation naturelle, le lien entre les attentes des superviseurs et les performances des supervisés est essentiellement le résultat de la grande précision (i.e., exactitude) des premiers dans leur estimation du potentiel des seconds. A l'école par exemple, les travaux de Jussim (e.g., Jussim et al., 1998) ont montré que l'enseignant élaborait des attentes relativement précises sur les élèves dans la mesure où celles-ci étaient très corrélées à des indicateurs fiables du niveau des élèves (e.g., leur performance antérieure et leur motivation). Ainsi, les attentes que l'enseignant peut émettre sur les performances futures de ses élèves ne sont pas forcément prophétiques (i.e., elles ne sont pas responsables d'une « transformation » du comportement de l'élève), elles peuvent n'être que le reflet précis des potentialités du sujet (i.e., l'enseignant a simplement prédit – sans influencer – la performance de l'élève). Tant que le superviseur base ses attentes sur des indicateurs fiables, il

prédira avec succès la performance future du supervisé, plus qu'il ne la causera (Jussim, 1991). Dans le domaine des APS, seules 2 études (Trouilloud et al., 2002 ; Trouilloud et Sarrazin, 2002) ont mesuré empiriquement cet aspect de la précision des attentes de l'intervenant. Conformément à la situation scolaire, les résultats font ressortir une forte précision des attentes du superviseur : environ 70 % de la corrélation entre les attentes précoces du superviseur et la performance finale du supervisé relève de la précision ; le reste pouvant être dû à une PA. Autrement dit, si les comportements des pratiquants ont confirmé les attentes des superviseurs, c'est essentiellement lié au fait que ces derniers avaient les compétences pour formuler des attentes initiales précises. Néanmoins, malgré cette grande précision, il reste toujours une partie de la variance des performances finales des athlètes – modeste mais significative – que l'on peut attribuer aux PA.

Ainsi, selon Jussim (1991), le phénomène de la précision vs. influence des attentes, doit être appréhendé d'un point de vue quantitatif, plutôt que qualitatif. Même des attentes très précises, sont toujours partiellement imprécises. Il est souvent difficile de savoir exactement au début d'une saison sportive ce que va faire un athlète en milieu ou fin d'année. Par exemple, il y a peu d'entraîneur capables de prévoir qu'un athlète donné réussira 7 mètres 30 en saut en longueur à la fin de la saison. Cependant, un coach qui prédirait une performance de 7 mètres serait extrêmement proche (i.e., précis), en tout cas beaucoup plus proche qu'un autre entraîneur ayant prédit une performance de 6 mètres 50 ou 8 mètres. Selon la définition « quantitative » de la précision adoptée par Jussim (1991), même des attentes en grande partie précises peuvent créer des PA, parce que par définition, une attente en grande partie précise est *partiellement imprécise*. C'est cette part d'imprécision des attentes qui est susceptible de conduire aux PA. Par exemple, le coach d'un athlète qui réalise 7 mètres au saut en longueur en début de saison, peut estimer qu'il sautera 7 mètres 30 en fin de saison. Sept mètres et 7 mètres 30 sont des performances assez proches ; en ce sens, les attentes du coach sont en grande partie précises (car basées sur des éléments pertinents). Cependant, dans la mesure où 7 mètres 30 est différent de 7 mètres, des PA peuvent se produire. Ainsi le coach, notamment par l'intermédiaire d'un traitement plus favorable, peut amener le

pratiquant à sauter effectivement 7 mètres 30 à la fin de la saison.

Outre le degré d'imprécision des attentes, il faut d'autres éléments fondamentaux pour qu'une PA se produise. Nous avons vu précédemment toute la cascade d'événements nécessaire à l'apparition de ce phénomène. Ainsi, il faudrait encore que ces attentes imprécises soient relativement stables dans le temps, qu'elles génèrent un traitement particulier, que ce traitement soit perçu, etc. Les effets auto-réalisateurs des attentes des superviseurs se produisent seulement lorsque tous les éléments de la chaîne causale sont présents. Bien souvent, un ou plusieurs éléments manquent. Dans ce cas, les attentes n'auront pas d'effets auto-réalisateurs. Enfin, les supervisés ne sont pas tous malléables au point de se conformer passivement aux attentes du superviseur. Certains pratiquants peuvent empêcher les attentes de s'auto-réaliser en leur résistant ou en agissant de façon à inciter l'intervenant à réviser ses attentes originelles.

En définitive, l'effet Pygmalion est un phénomène « probabiliste » (Babad, 1998) : il ne se produit pas dans tous les contextes, pour tous les superviseurs, ni pour tous les supervisés. Les résultats mentionnés précédemment correspondent à des effets « moyens » : superviseurs et supervisés étant regroupés dans un seul et unique groupe. Or ces études peuvent masquer une forte variabilité dans l'amplitude du phénomène. Une compréhension plus complète des PA nécessite donc d'identifier les conditions amplifiant ou diminuant le phénomène (i.e., les modulateurs). S'il existe quelques rares travaux dans ce sens en contexte académique (voir Jussim et al., 1998), une seule étude à notre connaissance, a exploré ce questionnement dans le domaine moteur (Trouilloud, 2002). Les résultats de cette recherche conduite en EPS auprès de 421 élèves et leurs 22 enseignants révèlent que l'effet des attentes est plus important (1) quand les attentes sont positives versus négatives (un résultat rassurant qui suggère que les attentes sont peut être plus susceptibles de résoudre des problèmes scolaires que d'en créer), (2) quand règne un climat motivationnel contrôlant et peu informationnel, et (3) auprès des garçons.

CONCLUSION

Depuis deux décennies, les recherches effectuées dans le domaine du sport et de l'éducation physique ont commencé à établir des connaissances relativement convaincantes sur le rôle joué par les attentes du superviseur dans le contexte des APS. Le premier constat est le poids relativement modeste du phénomène. Plutôt que d'être des agents majeurs dans la « construction » des performances sportives, les attentes des superviseurs sont plutôt le « reflet » précis de leur potentialité (Jussim, 1991). Néanmoins, en dépit de leur grande précision, les attentes du superviseur ont, au moins par moments une influence significative sur les performances des pratiquants (de .10 à .30, en termes de coefficients standardisés de régression). Par l'intermédiaire d'un traitement particulier, les attentes peuvent contribuer à créer des inégalités entre les pratiquants. D'autre part, il semble exister des conditions et des individus pour lesquels les effets sont plus importants. Il paraît donc essentiel pour les travaux futurs d'identifier et de délimiter ces conditions majorantes de l'effet Pygmalion. Cette recherche des variables modulatrices, tant sur le plan individuel que contextuel, devrait permettre de repérer les superviseurs et les supervisés particulièrement sensibles aux PA ; une condition nécessaire pour élaborer des programmes de formation des coachs destinés à limiter ou éradiquer les aspects négatifs de ce phénomène.

Notes de bas de page

Le terme « superviseur » fait référence à l'individu qui élabore des attentes, et peut aussi bien désigner un entraîneur qu'un enseignant d'EPS. Pour la même raison, les termes « supervisé » et « pratiquant » renvoient aux personnes cibles de ces attentes, et peuvent correspondre à un athlète ou un élève.

Références

Babad (Elisha). – Preferential affect : The crux of the teacher expectancy issue, *Advances in Research on Teaching*, 7, 1998, p. 183-214.

- Cury (François), Sarrazin (Philippe). – Théories de la motivation et pratiques sportives : Etat des recherches, Paris, PUF, 2001.
- Good (Thomas), Brophy (Jere). – *Looking in classrooms (8th ed.)*, New York, Longman, 2000.
- Horn (Thelma). – Expectancy effects in the interscholastic athletic setting : Methodological concerns, *Journal of Sport Psychology*, 6, 1984, p. 60-76.
- Horn (Thelma), Lox (Curt), Labrado (Francisco). – The self-fulfilling prophecy theory : When coaches' expectations become reality, dans Williams (Jean), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, Mountain view, CA, Mayfield, 1998, p. 74-91.
- Jussim (Lee). – Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review, *Psychological review*, 93, 1986, p. 429-445.
- Jussim (Lee). – Social perception and social reality : A reflection-construction model, *Psychological review*, 98, 1991, p. 54-73.
- Jussim (Lee), Smith (Alison), Madon (Stephanie), Palumbo (Polly). – Teacher expectations, *Advances in research on teaching*, 7, 1998, p. 1-48.
- Martinek (Thomas). – *Psycho-social dynamics of teaching physical education*, Dubu, Brown et Benchmark, 1991.
- Merton (Robert). – The self-fulfilling prophecy, *Antioch Review*, 8, 1948, p. 193-210.
- Miller (Dale), Turnbull (William). – Expectancies and interpersonal processes, *Annual review of psychology*, 37, 1986, p. 233-256.
- Rosenthal (Robert), *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms*, New York, MSS Modular Publications, 1974.
- Rosenthal (Robert), Jacobson (Lenore). – *Pygmalion in the classroom*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, trad. fr. *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 1971.
- Sinclair (Dana), Vealey (Robin). – Effects of coaches' expectations and feedback on the self-perceptions of athletes, *Journal of Sport Behavior*, 11, 1989, p. 77-91.
- Solomon (Gloria), Golden (Alfred), Ciapponi (Traci), Martin (Antoinette). – Coach expectations

and differential feedback: Perceptual flexibility revisited, *Journal of Sport Behavior*, 21, 1998, p. 298-310.

Snyder (Mark), Stukas (Arthur). – Interpersonal processes : The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction, *Annual Review of Psychology*, 50, 1999, p. 273-303.

Trouilloud (David). – *L'effet Pygmalion en EPS : réalité, processus médiateur et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves*, thèse de doctorat, Université J. Fourier–Grenoble 1, 17 octobre 2002.

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

Trouilloud (David), Sarrazin (Philippe), Martinek (Thomas), Guillet (Emma). – The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes: Pygmalion revisited, *European Journal of Social Psychology*, 32, 2002, p. 591-607.

Trouilloud (David), Sarrazin (Philippe). – L'effet Pygmalion existe-t-il en Éducation Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves, *Science en motricité*, 46, 2002, p. 69-94.

Weinstein (Rhona), McKown (Clark). Expectancy effects in "context": Listening to the voices of students and teachers, dans Brophy (Jere), *Advances in research on teaching : Vol. 7. Expectations in the classroom*, Greenwich, CT : JAI, 1998, p. 215-242.