

École Normale Supérieure de Cachan — Année Universitaire 2004-2005

**MASTER** COMMUNICATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE : CONTENUS, OUTILS, PRATIQUES

**M 2 MENTION RECHERCHE : DIDACTIQUE DES SCIENCES ET TECHNIQUES**

École doctorale **SCIENCES PRATIQUES**

# **EFFETS DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT SUR L'ELEVE**

Mémoire Bibliographique

**Corinne LAFFAYE**

**2004-2005**

## SOMMAIRE

<b><u>INTRODUCTION</u></b> .....	<b>3</b>
<b><u>1. ELABORATION DES ATTENTES</u></b> .....	<b>7</b>
<b><u>1.1 DÉFINIR LES ATTENTES</u></b> .....	<b>7</b>
<b><u>1.2 QUELS TYPES D'ATTENTES ?</u></b> .....	<b>8</b>
1.2.1 <i>Dans quel domaine ?</i> .....	8
1.2.2 <i>Quel niveau d'attente ?</i> .....	8
1.2.3 <i>Période d'élaboration.</i> .....	9
<b><u>1.3 PRÉCISION DES ATTENTES</u></b> .....	<b>10</b>
1.3.1 <i>Quels indicateurs ?</i> .....	11
1.3.2 <i>Quels outils ?</i> .....	12
<b><u>2. TRAITEMENT DIFFÉRENTIEL DES ÉLÈVES</u></b> .....	<b>19</b>
<b><u>2.1 COMPORTEMENT DE L'ENSEIGNANT</u></b> .....	<b>19</b>
2.1.1 <i>Attitude de l'enseignant</i> .....	19
2.1.2 <i>climat instauré</i> .....	20
<b><u>2.2 MÉTHODES D'APPRENTISSAGE PROPOSÉES</u></b> .....	<b>21</b>
2.2.1 <i>contenu d'apprentissage</i> .....	21
2.2.2 <i>temps d'apprentissage</i> .....	22
2.2.3 <i>feedback</i> .....	23
2.2.4 <i>évaluation.</i> .....	24
<b><u>3. RÉACTION DES ÉLÈVES AU TRAITEMENT DIFFÉRENTIEL</u></b> .....	<b>26</b>
<b><u>3.1 LES EFFETS DES ATTENTES</u></b> .....	<b>26</b>
<b><u>3.2 PERCEPTION DES ATTENTES EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES</u></b> .....	<b>29</b>
<b><u>3.3 PERCEPTION DES ATTENTES EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS</u></b> .....	<b>33</b>
<b><u>3.4 PERCEPTION DES ATTENTES EN FONCTION DU CONTEXTE</u></b> .....	<b>34</b>
<b><u>3.5 HABILITÉ PERÇUE, CONCEPT DE SOI</u></b> .....	<b>35</b>
<b><u>3.6 RÉUSSITE</u></b> .....	<b>36</b>
3.6.1 <i>Réussite intellectuelle</i> .....	36
3.6.2 <i>Réussite scolaire</i> .....	37
3.6.3 <i>Performance physique</i> .....	37
<b><u>3.7 EFFORT</u></b> .....	<b>38</b>
<b><u>3.8 MOTIVATION</u></b> .....	<b>39</b>
<b><u>3.9 ATTENTES DE PERFORMANCE DE LA PART DE L'ÉLÈVE</u></b> .....	<b>41</b>
<b><u>CONCLUSION</u></b> .....	<b>44</b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b> .....	<b>46</b>

## INTRODUCTION

Dans la Grèce Antique, le roi de Crète, Pygmalion n'aimait pas les femmes et s'était juré de ne jamais se marier. Il leur reprochait toujours quelque petit défaut...Aucune femme n'était assez belle à son goût. En conséquence, il décida de sculpter lui-même la statue d'une femme parfaite. Après des jours et des nuits de travail, il parvint finalement à sculpter la femme idéale...dont il tomba éperdument amoureux tant elle semblait réelle. Ce n'était bien sûr qu'une statue en ivoire, froide et indifférente. Il en fut tellement désespéré que la déesse Aphrodite eut pitié de lui et donna la vie à sa statue qu'il nomma Galatée...Cette légende traduit pour les romantiques le pouvoir de l'amour alors que les psychosociologues y voient la capacité de l'être humain à construire sa propre réalité sociale. En d'autres termes, si nous attribuons de nombreuses qualités ou bien de nombreux défauts à une personne, elle s'en trouvera alors affublée ! Les attentes (ou les croyances) d'une personne sur une autre peuvent donc transformer les comportements de cette dernière de manière à ce que les attentes originales de la première s'avèrent exactes. En 1948, cette capacité est baptisée « prophétie autoréalisatrice »(P.A) par Robert Merton. Il s'agit alors d'une « croyance initialement fautive de la situation qui suscite des comportements nouveaux conformes à cette croyance erronée » (Merton, 1948, p195). Les croyances deviennent alors réalités (Snyder, 1984). Une prophétie autoréalisatrice apparaît donc quand une croyance erronée conduit à sa propre réalisation (Jussim et al, 1998).

Ce phénomène peut permettre d'expliquer, selon Merton, différents comportements sociaux comme les crashes boursiers, qui reposent souvent sur des rumeurs infondées, et qui pourtant entraînent des désastres économiques, des conflits armés ou des comportements discriminatoires.

Dans le domaine de l'éducation, les faibles attentes de l'enseignant apparaissent, dès 1952 (Becker,1952 ; Clark, 1963), comme l'une des causes de la moindre réussite des élèves dans les écoles ghettos. Il faut pourtant attendre 1968 avec la parution de l'ouvrage de Rosenthal et Jacobson, « Pygmalion à l'école », pour que le thème des attentes de l'enseignant pénètre la scène éducative en suscitant de nombreuses investigations empiriques. Dans leur étude conduite à l'école primaire d'Oak, Rosenthal et Jacobson ont fait croire à des enseignants que certains élèves de leur classe avaient une forte probabilité de faire des progrès importants durant l'année (les « prometteurs »). En fait, ces élèves avaient été sélectionnés au hasard, et ils ne présentaient pas de différence particulière avec les autres élèves de la classe. Pourtant, à la fin de l'année scolaire, le quotient intellectuel (QI) des « prometteurs » était plus élevé que

celui des autres enfants. Autrement dit, en progressant au niveau du QI, ils avaient confirmé les fortes espérances placées en eux. La prophétie s'est accomplie, et a été dénommée par les auteurs « effet Pygmalion ».

De nombreuses réactions contradictoires ont suivi la parution de cet ouvrage. Les « enthousiastes » se sont retrouvés confrontés aux « sceptiques ».

Pour certains, ces résultats représentaient un moyen permettant de supprimer les inégalités scolaires alors que d'autres ont dégagé de cette étude des arguments en faveur d'un rôle des attentes dans la création d'injustices. Pour les premiers, une attente positive de l'enseignant représente un atout dans la lutte contre l'échec scolaire alors que pour les seconds, cet effet est à l'origine même d'inégalités aussi bien scolaires que sociales.

Jussim et al.(1998) font l'analyse suivante :

- 1) Rosenthal et Jacobson n'ont jamais examiné le rôle des stéréotypes dans la formation des attentes de l'enseignant ;
- 2) ils ont uniquement manipulé les attentes *positives*, laissant ouverte la question empirique des effets des attentes négatives ;
- 3) les effets qu'ils ont trouvés ne sont pas particulièrement puissants ;
- 4) ces effets auraient même tendance à s'affaiblir au fil du temps.

Ainsi, les résultats de cette étude ne semblent pas de nature à soutenir fortement l'affirmation concernant le pouvoir des attentes de l'enseignant à créer des injustices sociales.

Cette étude a également engendré une importante remise en question concernant l'existence des P.A. (Elashoff et Snow, 1971 ; Jensen, 1969 ; Rowe, 1995 ; Thorndike, 1968 ; Wineburg, 1987). Les critiques émises par les « sceptiques » incriminent le manque de fiabilité du test de Q.I utilisé, la manière dont les attentes ont été manipulées, les méthodes statistiques employées ainsi que le nombre réduit d'élèves étudiés...Les arguments de ces derniers comme ceux des « enthousiastes » ont d'ailleurs fait l'objet de plusieurs travaux (McNatt, 2000 ; Rosenthal, 1974 ; Spitz, 1999).

Rosenthal et Rubin réalisent, en 1978, la première méta-analyse- une technique statistique destinée à synthétiser les résultats de multiples études- basée sur 345 premières expériences concernant les effets des attentes. Ils ont ainsi mis en évidence, dans 37% des études, l'existence des P.A. L'importance de ce pourcentage ne permet plus de renier ce phénomène. L'influence des attentes de l'enseignant n'a d'ailleurs jamais été remise en cause par l'une des nombreuses notes de synthèse publiées sur ce thème (Attali & Bressoux, 2002 ; Bressoux et Pansu, 2003 ; Brophy, 1983 ; Brophy et Good, 1974 ; Cooper, 1979 ; Croizet et Claire, 2003 ;

Harris et Rosenthal, 1985 ; Hilton et Darley, 1991 ; Jussim, 1986, 1991 ; Jussim *et al.*, 1998 ; Miller et Turnbull, 1986 ; Raudenbush, 1984 ; Rosenthal, 1974 ; Rosenthal et Rubin, 1978 ; Snyder, 1984 ; Snyder et Stukas, 1999).

Si l'existence des P.A dans les salles de classe, les laboratoires ou le monde du travail, ne peut être remise en cause, il faut cependant relativiser leur fréquence et leur « puissance » (Cooper et Hazelrigg, 1988 ; Harris et Rosenthal, 1985 ; Rosenthal et Rubin, 1978 ; Smith, 1980).

La formation d'«impressions» sur autrui n'est pas l'apanage de la sphère éducative mais est constitutive de la vie sociale (Jones, 1986 ; Miller et Turnbull, 1986 ; Olson et al, 1996 ; Snyder et Stukas, 1999). Il est rare d'interagir avec les autres sans avoir quelques attentes sur la manière dont ils vont se comporter, chacun ayant besoin de comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements. Ces impressions, croyances, perceptions ou autres attentes (*expectations*) que nous avons à l'égard d'une personne peuvent orienter nos pensées et nos comportements envers elle, et en retour influencer les pensées et comportements de celle-ci (Snyder et Stukas, 1999). Dès lors, ce phénomène peut nous amener à nous interroger sur ce qui, dans ce que nous sommes, est la conséquence des perceptions, croyances ou attentes de différents « autrui significatifs » tels que nos parents, enseignants ou pairs.

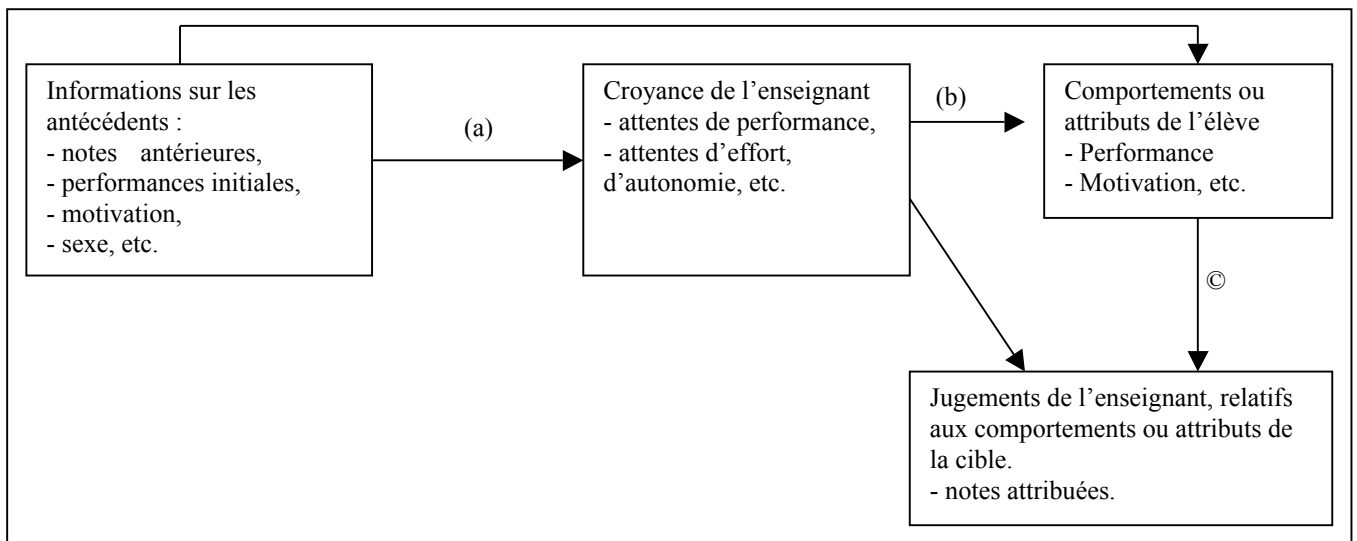
Le processus de l'effet Pygmalion, ou prophétie autoréalisatrice, comporte 3 étapes (Jussim, 1986) :

- a / l'enseignant, en se basant sur des indices multiples (les performances antérieures de l'élève, les croyances de l'enseignant), développe en début d'année des attentes variées à l'égard des élèves;
- b/ en s'appuyant sur ses attentes, l'enseignant va se comporter différemment avec les élèves;
- c/ en percevant ce traitement différentiel, les élèves vont se comporter de manière à confirmer les attentes originelles de l'enseignant.

L'élaboration des attentes de l'enseignant va donc influencer sur le comportement de l'élève et donc sur ses résultats. Selon Trouilloud et Sarrazin (2002) les attentes précoces de l'enseignant et la performance finale de l'élève sont fortement corrélées, parce qu'elles sont toutes deux reliées à une troisième variable : des indicateurs pertinents de la réussite d'un élève comme son niveau initial, ses capacités et sa motivation. Ainsi, plutôt que d'être des agents majeurs dans la construction de la réussite des élèves, les attentes des enseignants

seraient – en grande partie – le « reflet précis » de cette réussite (Brophy, 1983 ; Jussim, 1989 ; West et Anderson, 1976).

En nous basant sur le modèle reflet-construction des relations entre la perception et la réalité sociale de Jussim (1991), appliqué au domaine scolaire, nous ferons donc l'hypothèse suivante : les attentes de l'enseignant créent la réalité sociale et la prédisent sans l'influencer. En d'autres termes, l'enseignant base l'élaboration de ses attentes sur des indicateurs suffisamment pertinents pour traduire les capacités de l'élève et prédire ainsi sa performance future.



**Modèle reflet-construction de Jussim 1991.**

Dans une première partie, nous étudierons l'élaboration des attentes de l'enseignant avant, dans un second temps, de mettre en évidence le traitement différentiel des élèves engendré par ses attentes. Enfin, nous analyserons la réaction des élèves à ce traitement différentiel.

## **1. ELABORATION DES ATTENTES**

### **1.1 Définir les attentes**

Les attentes représentent, pour Trouilloud (2002), les mécanismes à travers lesquels les expériences passées et les connaissances sont utilisées pour prédire le futur.

Le terme « attente » renvoie à 2 concepts :

- les attentes probabilistes = croyances relatives au futur (que peut-il se passer ?)
- les attentes normatives = obligation et prescription perçues par les individus (que doit-il se passer ?)

Les deux interagissent mais nous baserons notre étude sur les attentes probabilistes.

Ces attentes sont construites par l'individu à partir de son vécu et de l'idée qu'il se fait du monde. Elles fonctionnent comme des hypothèses implicites qui donnent du sens aux informations, aident notre interprétation et guident nos choix, orientent et facilitent nos actions.

Bien qu'il n'existe aucune catégorisation particulière du « contenu » de ces attentes (Snyder et Stukas, 1999), il est possible de les classer comme étant :

- 1) positives ou négatives,
- 2) propres à un élève ou communes à un groupe d'élèves, voire à une classe entière,
- 3) relatives aux compétences et performances de l'élève ou à certaines de ses caractéristiques scolaires et « morales » (travailleur/fainéant ; autonome/dépendant ; sympathique /antipathique ; sociable /associable, etc.),
- 4) circonscrites à un domaine (la performance future en mathématiques ou en éducation physique) ou portant sur des dispositions générales (la possession de dons, d'aptitudes ; le niveau de quotient intellectuel).

Nous considérerons les attentes positives comme des attentes « élevées » alors que les attentes négatives seront nommées « faibles ». D'autre part, nous limiterons notre analyse aux effets des attentes sur un élève et non sur le groupe classe. Les attentes étant donc multiples, nous commencerons par rechercher les domaines dans lesquels elles auront un impact important sur l'élève.

## **1.2 Quels types d'attentes ?**

### **1.2.1 Dans quel domaine ?**

Dans le domaine sportif, la détection des talents permet d'évaluer, à long terme, les chances de réussite sportive d'un jeune pratiquant. Elle se distingue de la sélection qui est, quant à elle, une prédiction à court terme. Lorsqu'on sélectionne, on évalue, en effet, les possibilités d'un sportif à fournir, dans l'avenir immédiat, une meilleure performance que les autres.

Dans le domaine scolaire, la valeur du quotient intellectuel d'un élève est aujourd'hui encore un indicateur des capacités de l'élève et de sa précocité. Le terme de détection est alors également employé afin de permettre aux enfants dits « intellectuellement précoces » de sauter une ou plusieurs classes. Il s'agit alors pour l'enseignant de déterminer si l'enfant sera apte à suivre dans la classe supérieure et donc de prédire son adaptation.

Les attentes de l'enseignant peuvent également porter sur la motivation de l'élève, traduite par son investissement dans la discipline. En effet, le nombre de tentatives en cas d'échec, la persistance dans l'action, sont des indicateurs fiables des efforts fournis par l'élève.

### **1.2.2 Quel niveau d'attente ?**

Nous avons vu précédemment les appellations concernant les attentes positives et négatives.

Rosenthal (1974) propose quatre grandes catégories de comportements par l'intermédiaire desquelles le traitement différentiel de l'enseignant s'opère :

- Les enseignants fournissent un climat émotionnellement plus chaleureux et rassurant, envers les élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées (Brophy et Good, 1974 ; Martinek et Johnson, 1979) et moins amical et rassurant d'un point de vue affectif, envers les élèves pour lesquels ils émettent des attentes faibles (Martinek et Karper, 1982 ; Rist, 1970).
- Ils donnent des feedback davantage positifs, précis et centrés sur leur performance aux élèves qui bénéficient d'attentes élevées (Brophy & Good, 1974), alors que les élèves affublés d'attentes faibles reçoivent des feedback plus brefs et apportant moins d'informations sur la performance réalisée (Cooper, 1979).
- Ils proposent des contenus plus riches, plus difficiles, et plus variés aux élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées (Rosenthal, 1974), et ils demandent moins

et acceptent plus de réponses médiocres des élèves pour lesquels ils ont de faibles attentes (Martinek & Johnson, 1979).

- Ils passent plus de temps avec eux et fournissent davantage d'occasions de s'exprimer aux élèves envers lesquels ils émettent des attentes élevées (Rist, 1970), par rapport à ceux dont ils espèrent peu (Rubovitz et Maehr, 1971).

Par ailleurs, ces attentes peuvent être flexibles ou rigides (Jussim, 1986). On évoque la flexibilité des attentes de l'enseignant lorsque celui-ci est capable de réviser ses attentes initiales en présence de preuves qui les contredisent : quand par exemple, un élève perçu comme incompetent réussit de manière régulière une tâche. A l'inverse, on parle de rigidité des attentes si, malgré des informations qui les contredisent, l'enseignant ne révisé pas ses attentes (Chanal, 2002).

Selon Jussim (1986), deux facteurs importants sont à l'origine de la formation d'attentes rigides : la confiance élevée de l'enseignant dans les attentes formulées (son degré de certitude), et l'élaboration d'attentes à partir de facteurs stables prédisant la réussite ou l'échec comme la motivation de l'élève ou son niveau initial. Le caractère de l'enseignant, son adaptabilité, son expérience et sa confiance en ses indicateurs sont donc à la base d'une certaine rigidité des attentes.

### **1.2.3 Période d'élaboration.**

Toute prophétie auto-réalisatrice a pour origine une attente ou perception élaborée relativement tôt dans l'année, parfois même avant toute interaction avec l'élève.

Les enseignants développent donc tôt dans l'année des attentes relatives aux comportements et à la réussite future de leurs élèves (Brophy, 1983 ; Brophy et Good, 1974 ; Durand et Riff, 1992). Ces attentes peuvent être définies comme des inférences faites par les enseignants à propos du comportement futur de leurs élèves, basées sur ce qu'ils savent actuellement d'eux (Good, 1987).

Les observations de Rist (1970) fournissent un exemple classique de la manière dont la dynamique des prophéties autoréalisatrices peut façonner la vie des élèves. Ce chercheur a observé pendant 3 ans le comportement des instituteurs et la trajectoire scolaire d'enfants de ghettos américains âgés de 5 ans. Il conclut que le destin de certains était scellé dès les 8 premiers jours d'école maternelle. Au bout d'une semaine de classe, l'instituteur avait «déjà» identifié les élèves rapides et lents, et les avait assignés à des tables de travail différentes; les

plus rapides au premier rang, et les autres derrière. En contexte éducatif, toute PA a pour origine une attente ou une perception élaborée relativement tôt dans l'année par l'enseignant (Trouilloud et Sarrazin, 2002).

Dès les premières semaines de l'année scolaire, donc, les enseignants peuvent désigner des élèves susceptibles d'avoir un comportement plus ou moins favorable aux apprentissages (travailleur, autonome, fainéant), possédant des dispositions plus ou moins grandes pour réussir (prometteur, doué, intelligent), et enclins à établir des performances plus ou moins élevées dans le futur.

Même tôt dans l'année, les attentes des enseignants peuvent prédire le comportement des élèves tout simplement parce que ces attentes sont fortement précises .

### **1.3 Précision des attentes**

Si l'enseignant élabore des attentes à partir d'indicateurs qui sont eux-mêmes fortement corrélés avec la performance finale de l'élève (comme sa motivation, ou son niveau initial), alors la forte corrélation qu'il y aura entre les attentes de l'enseignant et la réussite future de l'élève n'est pas une preuve des prophéties autoréalisatrices.

Une partie de cette corrélation est due à la précision des attentes, c'est-à-dire à la capacité des attentes de l'enseignant à « refléter » ou à prédire la réalité sans l'influencer, plutôt qu'à la « créer » (Brophy, 1983 ; Cooper & Good, 1983 ; Good, 1987 ; Jussim, 1989, 1991).

En EPS, peut-être plus que dans d'autres disciplines scolaires, on peut s'attendre à ce que les attentes de l'enseignant soient plus « précises » que « prophétiques » dans la mesure où il voit plus souvent ses élèves en « action » (Sarrazin.P, 2001)

Cette spécificité de l'EPS est également mise en avant par Trouilloud (2002), pour qui « les attentes des enseignants d'EPS sont largement précises, et par conséquent, leurs effets autoréalisateurs sont relativement faibles ».

Dans son étude, 79% au moins de la prédiction des attentes des enseignants relatives à la compétence de leurs élèves apparaissent comme dus à la précision de ces attentes.

La précision prédictive (sans influence) des attentes représente alors 65% de la corrélation entre les attentes et la réussite des élèves. L'effet des attentes est donc de 35%.

En 1984, Raudenbush, par exemple, a montré que lorsque les enseignants connaissaient leurs élèves depuis au moins deux semaines, l'introduction d'attentes erronées sur les performances futures des élèves avait peu d'effets.

Les enseignants savent donc relever des indicateurs pertinents afin de prédire le comportement de leurs élèves.

### 1.3.1 Quels indicateurs ?

Cette corrélation à 70% entre les attentes de l'enseignant et la performance finale (30% P.A) reflète l'habileté des enseignants à estimer précisément le potentiel scolaire des élèves plutôt qu'un effet réel de l'enseignant sur l'élève.

Selon Sarrazin (2001), les attentes peuvent être qualifiées de précises quand elles reposent sur des antécédents pertinents de la performance future d'un élève, tels que son niveau préalable et sa motivation.

Pour Trouilloud (2002), 41% de la variance des attentes des enseignants d'EPS sont expliqués par 2 variables : le niveau initial des élèves et leur pratique sportive extra-scolaire.

La performance finale des élèves est essentiellement prédite par trois éléments (78%) :

- la performance initiale,
- le sexe,
- la compétence perçue initiale.

La performance initiale est alors un prédicteur des attentes de l'enseignant et de la performance finale. Les résultats obtenus sur des professeurs d'EPS sont similaires à ceux obtenus en mathématiques par Jussim (1989). Les indicateurs choisis par les enseignants semblent donc pertinents.

La performance initiale des élèves représente 58% de la base des attentes et se retrouve associée, à un degré moindre, aux notes obtenues par l'élève.

Les attentes de l'enseignant sont essentiellement fondées sur les résultats scolaires antérieurs de l'élève, comme les notes et les commentaires effectués par les enseignants des classes précédentes, les résultats aux tests d'aptitudes effectués dans certaines classes, mais surtout les performances réalisées lors des premiers contrôles (Brophy, 1983 ; Jussim et Eccles, 1992, 1995 ; Jussim et al, 1996 ; Parsons et al, 1982 ; Ross et Jackson, 1991 ; West et Anderson, 1976 ; Williams, 1976). Ce constat est valable pour les élèves de maternelle (Stoner et Purcell, 1985), de niveau élémentaire (Hopkins, George et Williams, 1985), de collège et de lycée (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992), dans des disciplines intellectuelles (voir Jussim et Eccles, 1995, pour une revue de littérature), ou en éducation physique et sportive (Martinek et Karper, 1982 ; Trouilloud et al, 2002).

Selon Jussim et al (1998), la contribution de la performance et de la motivation antérieures de l'élève dans l'élaboration des attentes de l'enseignant est trois à cinq fois supérieure à celle de toutes les autres influences combinées.

Selon la discipline, la pertinence d'un même indicateur pourra varier. En effet, en EPS, la moyenne générale de l'élève l'année précédente ne sera d'aucune aide à l'enseignant s'il ne connaît pas les activités physiques alors pratiquées. En effet, un élève peut avoir une excellente note en natation mais ne présenter aucune aptitude en football.

De plus, la spécificité de chaque activité doit également être prise en compte. En effet, les activités barémées pourront favoriser le relevé d'indices pertinents et fiables basés sur des performances à des tests prédéterminés alors qu'une activité non barémée comme la danse exigera de l'enseignant l'élaboration d'attentes d'effort et de motivation.

Les recherches en EPS sur ce thème des attentes utilisent d'ailleurs, quasi exclusivement, des activités barémées proposant une mesure objective de la performance pour l'enseignant mais aussi pour l'expérimentateur. Par exemple, Trouilloud a choisi la natation pour base de ses études. Les résultats, obtenus dans ce cadre avec une population de 124 élèves et de 7 enseignants, montrent une précision élevée des attentes des enseignants (Trouilloud et Sarrazin, 2002).

Les expérimentations doivent donc s'appuyer également sur des outils fiables d'analyse des capacités, voire pour certaines activités, de prédiction de la performance.

### **1.3.2 Quels outils ?**

#### **1.3.2.1 Capacités physiques**

Massias (1984), entraîneur national de tennis, écrit dans la revue EPS, à propos de la sélection des jeunes pour entrer à la section sport-études de l'INSEP : « pour la décider (la valeur), nous ne disposons actuellement que du « coup d'œil » de l'expert, c'est-à-dire des capacités de jugement et d'observation de l'entraîneur national. Bien que le système ait jusqu'à présent donné satisfaction, il conviendra certainement de l'améliorer dans l'avenir par l'élaboration d'une batterie de tests spécifiques. Il faut moduler et relativiser ces critères, surtout le critère « résultat ». En effet, le garçon champion de France à 14 ans ne sera pas obligatoirement le meilleur cinq ou six ans plus tard ».

Cette observation met en garde contre le caractère non-prédicteur des résultats précoces.

Il est difficile de prédire longtemps à l'avance la performance sportive future d'un jeune pratiquant en se fondant uniquement sur les résultats précoces. C'est pourquoi, les chercheurs, préoccupés par la détection des talents en sport, se sont penchés sur les capacités et les attributs propres à chaque individu et susceptibles de déterminer leur niveau de performance ultérieur. C'est à partir de ces facteurs, indépendants de l'habileté technique et de l'entraînement que doit pouvoir s'articuler la possibilité de détecter les talents sportifs et de prédire la performance future. Une grande partie de la recherche sur la détection des talents en sport a donc consisté, et consiste encore, à identifier lesquels, parmi les facteurs morphologiques, physiologiques, psychologiques, sociologiques, etc., affectent la performance et peuvent servir de fondement à la construction d'un instrument de détection (Famose et Durand, 1988).

Pour juger de l'efficacité d'un test, plusieurs critères sont admis :

- 1/ la validité ;
- 2/ la fidélité ;
- 3/ l'accessibilité.

Un test est valide lorsqu'il mesure réellement ce qu'il est censé mesurer. Il est fidèle lorsque, exécuté à plusieurs reprises, il donne les mêmes résultats. Enfin, il est accessible si on peut l'utiliser avec les moyens disponibles.

En 1977, « le comité d'experts sur la recherche en matière de sport » reconnaît pour la première fois la nécessité d'évaluer la valeur physique des enfants d'âge scolaire en Europe et d'établir des normes pour cette population. De nombreux tests ont alors été élaborés.

Le test de capacité de travail – CT170- utilise une bicyclette ergométrique et un enregistrement cardiaque. Ce test en laboratoire apparaît alors comme le plus simple et le meilleur pour évaluer l'endurance cardio-respiratoire des enfants d'âge scolaire. Toutefois, les résultats de l'expérimentation sur ce test divergent quant aux modalités les plus adaptées aux enfants (charge initiale, augmentation de la charge, nombre de charges, durée et rapidité de pédalage). De plus, les établissements scolaires ne possèdent pas de bicyclette ergométrique. Il était donc nécessaire de concevoir des tests plus accessibles.

La batterie de test élaborée en 1957 avec le soutien de l'Association américaine de la santé, l'éducation physique et le loisir (AAHPER) comporte six tests destinés à mesurer la valeur physique des garçons et des filles de 6 à 18 ans.

Selon Fleishman (1964), ces six tests élaborés empiriquement par des praticiens ne mesurent que trois facteurs de la valeur physique : la force dynamique, la force explosive et

l'endurance. Il préconise donc, à la suite de ces recherches, une batterie de 10 tests qui fournissent des mesures efficaces de neuf facteurs de condition physique.

Fleishman a réalisé son étude sur des adultes entraînés alors que ces tests doivent être adaptés à des enfants de 12 à 19 ans. De plus, il n'en a pas contrôlé la fidélité (Simons et al, 1983).

Tous ces tests ont servi de base à l'élaboration de la batterie de tests Eurofit dont le rôle est de mettre en évidence la force statique des membres supérieurs, la force explosive des membres inférieurs, la force dynamique des membres supérieurs, la force du tronc, la vitesse de course, la vitesse des membres, la souplesse statique, l'équilibre général et enfin, l'endurance cardio-respiratoire.

Les tests composant la batterie Eurofit sont à l'origine de la batterie « France-Eval ». Cette dernière n'a retenu de la batterie Européenne que les tests accessibles dans le domaine éducatif et pédagogique Français. Elle se compose de 11 tests mesurant huit qualités motrices fondamentales.

Les aptitudes psychomotrices des élèves sont difficilement mesurables en condition naturelle d'enseignement. De nombreux tests permettent en effet l'étude de la précision, de la vitesse de décision, de la vitesse de réaction, de la dextérité...mais tous ces tests demandent l'utilisation d'un matériel spécifique non présent dans les établissements scolaires. Ce manque d'accessibilité ne permet donc pas à l'enseignant d'évaluer les capacités de ses élèves dans ce domaine.

Suivant les activités physiques, un certain nombre de tests peuvent être proposés.

En natation, par exemple, un test standardisé consiste à mesurer la distance parcourue par l'élève en dix minutes.

Les activités athlétiques ont également fait l'objet d'études dont le but était l'élaboration d'un outil de détection des capacités athlétiques. Le calcul de la VMA à l'aide de tests tels celui de Cooper ou de Leger Boucher permet l'estimation des capacités d'un coureur en course de longue durée.

En triple saut, une étude Cubaine montre une correspondance entre la performance réalisée dans l'activité et un test de cinq foulées bondissantes départ arrêté.

En saut en hauteur, l'association du résultat à un test de détente appel un pied, de la taille du sauteur et du niveau d'expertise attendu permet le calcul de la performance théorique réalisable par l'athlète suivant une équation prédictive ( Laffaye, 2001).

Le calcul de l'écart existant entre la performance théorique et la performance réalisée sur le sautoir détermine le niveau d'habileté de l'élève et permet donc d'évaluer la maîtrise de l'exécution (Laffaye & Laffaye, 2004).

Ces différents outils sont utilisés par le milieu fédéral dans un but de détection de futurs champions mais également par l'enseignant d'EPS afin de comparer le résultat obtenu en fin de cycle avec le résultat théorique.

Dans le milieu fédéral, le sportif a choisi telle ou telle activité mais l'élève, lui, doit se plier aux exigences de son enseignant et accepter les choix faits par ce dernier en fonction des contraintes institutionnelles aussi bien que matérielles.

La motivation de l'élève sera alors un facteur déterminant dans son investissement et donc dans ses résultats : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes reproduisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la pertinence du comportement » (Vallerand et Thill, 1993).

Il est donc également important pour un enseignant d'évaluer le degré et le genre de motivation qui animent ses élèves.

#### 1.3.2.2 Motivation, style attributionnel et compétence perçue

Un certain nombre de facteurs peuvent influencer sur le comportement des enseignants. Ajoutée à leur propre style de relations interpersonnelles, à la situation dans laquelle ils exercent leurs fonctions, la façon dont ils perçoivent la motivation de leurs élèves semble engendrer un mode d'intervention plus axé sur l'information auprès de ces derniers s'ils les considèrent comme motivés intrinsèquement et plus axé sur le contrôle en cas de manque d'automotivation. (Vallerand et al, 1987).

Le questionnaire de l'échelle de motivation en Sport (EMS) permet le calcul de l'indice d'autodétermination (I.A) par la mise en évidence du type de motivation animant le sujet (Sarrazin et al., 2001). Le style attributionnel peut lui aussi être évalué à l'aide d'une Echelle Sportive de Mesure (Martin-Krumm et al, 2005).

La compétence perçue est, quant à elle, mesurable à l'aide d'une échelle en 7 points, basée sur un questionnaire de 4 items élaborés par Nicholls (1989).

Si ces outils sont difficilement utilisables en milieu scolaire dans le cadre des enseignements, ils sont, par contre, facilement exploitables lors d'expérimentations en milieu naturel.

#### **2.3.3 stabilité, biais.**

Pour certains auteurs, la confirmation des attentes de l'enseignant se réalise davantage dans l'esprit et l'appréciation des enseignants que dans le comportement réel des élèves (Jussim,

1986, 1991 ; Jussim et Eccles, 1992 ; Madon et al, 1997 ; Miller et Turnbull, 1986). Cette hypothèse repose sur l'existence de biais perceptifs : les attentes de l'enseignant pourraient être utilisées comme des filtres interprétatifs et conduire à des distorsions lorsqu'il perçoit, interprète et explique les actions d'un élève. Autrement dit, l'enseignant pourrait être amené à percevoir, à interpréter et à juger en fonction de ce qu'il s'attend à voir (ses attentes), et cela sans se soucier des preuves objectives (Sarrazin, 2001).

Ainsi, les attentes des enseignants peuvent prédire leur perception de la réussite d'un élève (la note), non pas parce qu'elles ont influencé sa performance objective, mais parce qu'elles ont conduit à une évaluation biaisée de celle-ci (Darley et Gross, 1983 ; Jussim, 1989, 1991 ; Miller et Turnbull, 1986).

Les attentes des enseignants mesurées tôt dans l'année sont davantage reliées à leur propre jugement de la réussite des élèves (les notes qu'ils leur mettent) qu'à des mesures indépendantes et objectives de leur réussite (des scores à des tests standardisés), et cela même quand toutes les variables susceptibles d'influencer la note (le niveau de performance véritable de l'élève, et sa motivation) sont contrôlées (Sarrazin, 2001).

Si les attentes de l'enseignant ne reposent pas sur des indicateurs fiables, ou si elles sont reliées à d'autres antécédents qui n'ont aucun lien avec la performance future (la couleur de la peau, la tenue vestimentaire, l'attractivité physique, le sexe, la filiation), alors les attentes de l'enseignant peuvent être imprécises.

De nombreux préjugés peuvent donc intervenir dans le processus d'élaboration des attentes de l'enseignant. La méta-analyse de Dusek et Joseph (1983), n'a pas fait ressortir d'influence significative du sexe des élèves dans cette élaboration.

Par contre, d'autres facteurs, comme par exemple la performance des frères et sœurs (Seaver, 1973), ou des généralisations abusives basées sur les caractéristiques stéréotypiques associées à certains groupes sociaux peuvent entrer en jeu.

Par exemple, des expériences conduites aux États-Unis dans lesquelles l'origine ethnique de l'élève a été manipulée (à l'aide de photo, de vidéo, etc.) montrent que les enseignants expriment des attentes plus élevées pour les enfants blancs, même lorsque les informations disponibles à propos du niveau de l'élève sont équivalentes (Baron et al., 1985 ; Dusek et Joseph, 1983 ; Jones, 1989 ; Wigfield et al, 1999). De plus, une étude effectuée en cours préparatoire montre que les enseignants tendent à moins fréquemment féliciter et interagir avec les enfants noirs, par rapport aux enfants blancs (Grant, 1988).

D'autres études en milieu naturel (Haller, 1985 ; Jussim et al., 1994) n'ont cependant pas rapporté de preuves en faveur d'un préjugé ethnique. Les disparités dans les jugements des

élèves afro-américains ou caucasiens correspondent généralement aux différences réelles dans des mesures objectives de performance (Jussim et al., 1996). Les résultats concernant l'influence de l'origine ethnique des élèves sur les attentes des enseignants sont donc mitigés. Des études (Williams, 1976 ; VanMatre et al., 2000 ; Jussim et Eccles, 1995 ; Baron et al, 1985) ont montré que les enseignants avaient des attentes plus élevées pour les élèves des classes moyennes que pour ceux des classes défavorisées.

Néanmoins, la classe sociale et l'origine ethnique étant généralement fortement associées, il est difficile d'identifier la variable qui affecte le plus les attentes de l'enseignant. Selon Dusek et Joseph (1983) la classe sociale semble influencer davantage les attentes de l'enseignant que l'ethnie, le sexe ou l'attractivité physique.

Pourtant, selon une étude de Martinek (1981), portant sur 2 enseignants et 100 élèves, l'attractivité physique s'avère être une des bases des attentes de performances motrices et de relation sociale en agissant sur la variable « acceptation » et « utilisation » par l'enseignant des idées des élèves. Associé à Karper, en 1984, il confirme ce lien entre attractivité et attentes en étudiant 3 enseignants et 128 élèves de maternelle.

Si certains enseignants expriment des attentes plus élevées pour les élèves qu'ils estiment attractifs physiquement, ces différences semblent faibles et tendent à disparaître au fur et à mesure des interactions entre l'enseignant et ses élèves (Eagly et al, 1991).

Les effets des attentes émanant de préjugés ne semblent donc pas être stables dans le temps. Martinek (1980) a mené une étude sur 3 enseignants d'école élémentaire afin de vérifier la validité et la stabilité de la mesure des attentes de performances motrices, de relations sociales, de comportements coopératifs et de capacité à raisonner. Cette stabilité apparaît comme modérée sur une courte période de temps.

Associées à cette instabilité des attentes, les mesures empiriques menées sur l'accumulation de leurs effets n'ont donné quasiment aucune preuve de cette accumulation et va même vers une dissipation des attentes. L'élève a qui l'ont a dit pendant plusieurs années qu'il n'était pas bon en mathématiques semble donc tout prêt à croire le contraire ! Par contre, le passage d'attentes « élevées » à des attentes « faibles » risque d'engendrer une trop grande perturbation de l'estime de soi de notre élève. Une évaluation précise de ses capacités sera donc primordiale afin de ne pas heurter ses propres représentations de compétences.

Babad et al (1982) ont étudié 26 enseignants et 202 élèves du secondaire afin de mesurer si la capacité des enseignants à biaiser les informations modère l'effet des attentes en nommant 3

attentes « élevées » et 3 attentes « faibles » par classe. Il n'y a pas d'effet des attentes des enseignants biseaux alors que les attentes des enseignants non biseaux ont un effet sur les comportements dogmatiques des enseignants et sur certaines performances des élèves (pompes et abdominaux). L'élève préserve donc son estime de soi face à des attentes erronées de la part de son enseignant et élabore ses propres perceptions de compétence.

Un certain nombre de facteurs peuvent donc influencer sur l'élaboration des attentes de l'enseignant mais les choix pertinents dont font acte les enseignants limitent les risques d'apparition de biais perceptifs.

Les résultats, obtenus dans le cadre de séances de natation en EPS avec une population de 124 élèves et de 7 enseignants, montrent d'ailleurs une absence de biais perceptifs de la part des enseignants (Trouilloud et Sarrazin, 2002).

Les enseignants, après avoir fait appel à des indicateurs pertinents pour élaborer leurs attentes, adaptent leurs interventions en fonction de ces attentes.

## **2. TRAITEMENT DIFFERENTIEL DES ELEVES**

### **2.1 Comportement de l'enseignant**

Dans la plupart des modèles explicatifs des prophéties auto-réalisatrices, ce ne sont pas les attentes en elles-mêmes qui influenceraient l'élève, mais plutôt les comportements particuliers des enseignants engendrés par ces attentes (Jussim, 1986). Les modèles présument, en effet, que les enseignants vont agir et réagir de manière différente avec les élèves, en fonction des attentes qu'ils formulent à leur égard (Brophy et Good, 1974 ; Cooper, 1979 ; Darley et Fazio, 1980 ; Jussim, 1986 ; Rosenthal, 1974 ; Snyder, 1984).

Dans une méta-analyse de la littérature relative au traitement différentiel de l'enseignant, Harris et Rosenthal (1985) ont pu constater que les différences liées d'une part, aux contenus proposés et à la difficulté des tâches, et d'autre part, au climat affectif créé par l'enseignant, sont celles dont les répercussions sur la performance de l'élève sont les plus importantes.

#### **2.1.1 Attitude de l'enseignant**

Les PA illustrent donc la capacité des attentes des enseignants à influencer la réussite de leurs élèves, notamment en affectant les comportements adoptés par l'enseignant envers ces derniers (Smith, 1980).

Rosenthal (1974) désigne quatre catégories de comportement des enseignants en rapport aux attentes élevées :

- le contenu pédagogique et la présentation des tâches d'apprentissage proposées aux élèves qui sont plus nombreuses et plus difficiles ;
- l'organisation de ces tâches d'apprentissage fournissant plus de temps de pratique, plus de feedback informatifs avec davantage d'interrogations ;
- leurs réactions aux prestations des élèves à l'aide de plus de feedback positifs ;
- le climat socio-émotionnel des interactions verbales et non verbales associé à plus de chaleur, plus d'encouragements, plus de sourires, plus de regards et plus de soutien affectif.

Des facteurs comme le climat ou le choix des méthodes d'apprentissage instaurées par l'enseignant sont donc bien caractéristiques de ce traitement différentiel des élèves.

### 2.1.2 climat instauré

Les enseignants peuvent créer des différences au niveau du climat socio-émotionnel qu'ils instaurent lors des interactions pédagogiques. Ils semblent mettre en place un climat plus chaleureux et plus rassurant avec les élèves qu'ils perçoivent compétents (Rejeski et al., 1979). Les «attentes élevées» bénéficient donc d'un climat davantage propice aux apprentissages, le style des interactions employé fait appel à l'autonomie des élèves alors que pour les attentes « faibles », l'enseignant utilise un style plus « contrôlant » (Trouilloud, 2002). Pourtant, en EPS, ce style contrôlant est adopté à plus de 90% pour des raisons de sécurité.

Certains travaux (Martinek et Karper, 1982, 1984) ont mis en relation les attentes d'effort avec un traitement différencié de l'enseignant et ont montré que plus l'élève était perçu comme faisant des efforts, plus les enseignants soutenaient et encourageaient cet élève. Inversement, plus il était perçu comme fainéant, plus les enseignants avaient tendance à créer autour de lui un climat peu chaleureux et plutôt contrôlant.

Dans un climat contrôlant, la perception des attentes par les élèves est supérieure à celle d'un climat autonome. Or, l'effet des attentes est significatif quand le climat soutient faiblement l'autonomie et la compétence (Trouilloud, 2002). Un climat soutenant l'autonomie et la compétence des élèves augmente le sentiment d'autodétermination : les attentes des enseignants ont alors moins d'influence car les élèves sont plus autodéterminés. Dans un climat contrôlant, le sentiment de compétence et d'autodétermination est alors plus faible. Selon la théorie de l'autodétermination (TAD), le style de communication favorisant l'autonomie a davantage d'impact sur la perception de soi des élèves.

L'enseignant peut, par contre, fournir davantage d'encouragements pour les attentes faibles afin de motiver ses élèves (Martinek, 1980).

Ces différences dans le climat socio-émotionnel mettent en jeu à la fois des processus verbaux comme les louanges et non verbaux comme des sourires, des hochements de tête, des regards tout en se situant plus près de l'élève.

Afin de mettre en évidence un indice représentatif du climat motivationnel établi par l'enseignant, Pelletier et Otis ( ?) ont élaboré une « échelle des comportements interpersonnels ».

Selon Martinek (1980), 3 climats d'apprentissage peuvent être perçus:

- compétitif ;
- individualisé ;

- coopératif.

Les climats compétitifs et individualisés sont utilisés en majorité avec les attentes « élevées » alors que le climat coopératif apparaît davantage avec les attentes « faibles ».

Plus l'élève a des difficultés, plus il a besoin de soutien, d'encouragements mais l'enseignant ne doit pas pour autant baisser son niveau d'exigences. Il doit lui proposer des méthodes adaptées qui, par des moyens détournés, vont lui permettre d'arriver au même niveau que les autres élèves. Les contenus, le temps imparti et les feedback varieront donc en fonction du niveau d'attentes.

## **2.2 Méthodes d'apprentissage proposées**

Les différences de comportement en fonction des attentes sont visibles selon 3 aspects (Trouilloud, 2002):

- contenu des interactions ;
- fréquence des interactions entre l'enseignant et l'élève ;
- style des interactions.

La fréquence des interactions peut provenir de l'enseignant et de son désir d'aller vers l'élève mais également de l'élève qui pourra solliciter plus ou moins souvent son enseignant. Ces sollicitations traduisent alors la motivation de l'élève et son estime de soi.

Le style des interactions correspond aux types de feedback utilisés et traduit également le climat instauré par l'enseignant.

Le contenu des interactions désigne, quant à lui, l'aspect technique, tactique ou évaluatif des dires de l'enseignant. Le vocabulaire employé traduit effectivement les attentes de ce dernier : l'enseignant utilisera des termes spécifiques s'il pense qu'ils sont accessibles à l'élève.

En mathématiques, il détaillera, par exemple, une démonstration pour des attentes « élevées » alors qu'il demandera aux attentes faibles d'apprendre le théorème. Les exigences sont bel et bien différentes même si l'évaluation finale reste la même pour tous.

### **2.2.1 contenu d'apprentissage**

Le traitement différentiel de l'enseignant peut affecter directement le comportement de l'élève par les opportunités plus ou moins grandes de pratiquer qu'il lui laisse, par le contenu à s'approprier qu'il lui propose. Le contenu des interactions est supérieur pour les attentes élevées : l'enseignant donne plus d'informations techniques (Trouilloud, 2002).

Par contre, dans son étude portant sur 77 élèves et 3 enseignants ayant 13 ans d'expérience en primaire, Morency (1990) montre qu'il n'y a pas d'effet des attentes sur la structuration des tâches et sur les possibilités de pratique offertes aux élèves.

En EPS, la spécificité des activités physiques et sportives engendre une absence de consensus. En effet, l'enseignant se heurte au problème de la sécurité pour les élèves les plus faibles et ne peut donc pas « l'oublier » au fond de la classe ! Il est donc obligé d'adapter ses contenus afin de les lui rendre accessibles.

### **2.2.2 temps d'apprentissage**

Les enseignants semblent offrir plus d'opportunités de répondre aux élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées (Adams et Cohen, 1974 ; Rist, 1970), leur laissent davantage de temps pour organiser leurs réponses et travailler en autonomie (Allington, 1980 ; Martinek et Karper, 1982), leur offrent plus d'opportunités de pratique et leur posent plus souvent des questions (Crowe, 1979) ; ces élèves disposent en fin de compte d'un temps de pratique plus important que les autres (Weinstein et al., 1987). Inversement, les enseignants auraient tendance à donner plus rapidement les solutions aux « attentes faibles », plutôt que d'essayer de leur faire approfondir leur raisonnement en leur donnant des indices ou en répétant la question (Brophy et Good, 1970). De même, ils interrogent moins fréquemment ces élèves (Rubovits et Maher, 1971) et, quand c'est le cas, leur posent des questions faciles (Martinek et Johnson, 1979).

Dans une étude sur 1 enseignant et 3 élèves d'école élémentaire réalisée par Martinek et Karper (1983), les attentes « élevées » ont également démontré un plus grand temps d'apprentissage, se sont davantage engagées dans des activités non-motrices comme l'écoute des consignes tout en recevant davantage de feedback techniques.

De même, Cousineau et Luke (1990) montrent sur 6 enseignants et 36 élèves de 6<sup>ème</sup> que le niveau d'attente a un effet positif sur le temps d'apprentissage alors que Spallanzani (1995) met en évidence avec 2 enseignants et 15 élèves de primaire que le temps d'engagement moteur ne varie pas en fonction du niveau d'attente.

Le temps d'apprentissage proposé aux élèves ne pourra avoir une réelle incidence sur les apprentissages que s'il est associé à des feedback adaptés de la part de l'enseignant. En effet, un élève en difficulté pourra être mis à l'écart avec un exercice à finir et autant de temps qu'il le désire pour le terminer, si l'enseignant ne lui fournit aucune aide pour trouver la réponse, ce temps important ne sera d'aucune utilité.

### 2.2.3 feedback

Les réactions des enseignants varient avec le niveau des attentes. Plus elles sont « élevées », plus les réactions sont positives et de type félicitations ou encouragements (Morency, 1990). Les enseignants ont, en effet, tendance à donner davantage de feedback positifs (Rejeski et al., 1979), précis et centrés sur la performance (Brophy et Good, 1974), aux élèves qu'ils estiment compétents. La fréquence des interactions est donc supérieure envers les attentes « élevées ». Plus les enseignants ont des attentes de travail élevées envers leurs élèves, plus ils leur fournissent des feedback évaluatifs positifs et techniques. De plus, les feedback évaluatifs positifs influencent positivement les perceptions d'autonomie des élèves (Trouilloud, 2002). Les attentes « élevées » de 5 enseignants en élémentaire et de 100 élèves ont davantage de contacts dyadiques avec leurs enseignants et reçoivent davantage d'encouragements, d'éloges et d'acceptation de leurs idées, de questions analytiques, et de feedback correctifs (Martinek et Johnson, 1979). De même, Cadopi et al (1994) montrent avec 10 enseignants stagiaires que les attentes « élevées » reçoivent plus de feedback verbaux, de sollicitations, d'encouragements et de contacts corporels.

À l'inverse, les attentes « faibles » reçoivent globalement moins d'informations en rapport avec leurs performances (Cooper, 1979 ; Rejeski et al., 1979), et davantage de feedback centrés sur leurs attitudes en classe (comportements disciplinaires, manque de coopération, agressivité). De plus, les enseignants auraient tendance à utiliser des renforcements inappropriés à leur égard : ils récompensent des comportements inadaptés ou des mauvaises réponses (Graham, 1984 ; Weinstein, 1976), et omettent de donner des feedback lors de certaines de leurs prestations (Brophy et Good, 1974 ; Good et al, 1973).

A l'inverse, selon une étude de Martinek et Karper (1984 a) menée sur 3 spécialistes d'EPS jouant le rôle d'enseignants avec 126 élèves de maternelle et d'élémentaire, les attentes « faibles » reçoivent plus d'encouragements et d'empathie dans des climats aussi bien compétitif que non compétitif.

De plus, Martinek (1988) analyse le comportement de 11 enseignants non spécialistes d'EPS et de 60 élèves d'élémentaire. Les attentes « élevées » reçoivent alors davantage de feedback disciplinaires alors qu'ils seront d'ordre correctifs et associés à des encouragements pour les attentes « faibles ».

Les communications peuvent avoir 6 sortes de contenu (Trouilloud, 2002):

- communication d'ordre organisationnel ;

- communication d'ordre technique ;
- communication de nature « évaluation positive » ;
- communication de nature « évaluation négative » ;
- communication de nature « affective positive » ;
- communication de nature « affective négative ».

En EPS, il y a prédominance de communication organisationnelle et technique. Pour les attentes faibles, la communication est souvent de nature « affective négative » (Trouilloud, 2002). Selon cette classification, les attentes faibles auront à faire face à une communication de nature plutôt « affective » : positive dans les cas où l'enseignant cherche à motiver l'élève et « négative » dans le cas où il souhaite le sanctionner.

Contrairement aux autres études, dans sa thèse, Trouilloud ne trouve pas d'effet des attentes sur le nombre d'interactions. Le codage utilisé est en fait différent car seules les interactions provoquées par l'enseignant sont comptabilisées. En effet, 60% des communications sont initiées par l'enseignant et sont en direction d'un élève mais les 40 % restant peuvent représenter un biais dans les autres études. Les élèves ayant une habileté élevée ont souvent davantage de demandes envers leur enseignant : ce n'est donc pas l'enseignant qui donne volontairement plus d'indications.

#### **2.2.4 évaluation.**

Les attentes peuvent prédire ses perceptions de la performance d'un élève sans influencer la performance objective de ce dernier mais en effectuant une évaluation biaisée de celle-ci. L'évaluation représente alors la confirmation perceptive des attentes. Les attentes influent donc sur l'évaluation des professeurs (Smith, 1980).

La confirmation des attentes de l'enseignant se réaliserait donc davantage dans l'« esprit » et l'appréciation des enseignants (Darley et Fazio, 1980 ; Jussim, 1989 ; Miller et Turnbull, 1986) que dans la performance véritable des élèves. Cette hypothèse repose sur l'existence de *biais perceptifs* : l'enseignant utiliserait ses attentes comme des filtres interprétatifs, susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité lorsqu'il perçoit, interprète, et évalue les actions d'un élève (Smith et al, 1997).

Les attentes élaborées par un enseignant peuvent affecter d'une part ses perceptions – en l'incitant à accorder plus de crédit aux informations qui s'ajustent à ses attentes et à minimiser celles qui ne s'ajustent pas –, et d'autre part ses évaluations – en l'incitant à juger et noter les

élèves davantage en fonction de ses *a priori*, et ce malgré des preuves objectives contradictoires (Darley et Fazio, 1980 ; Snyder, 1984).

Par exemple, des études longitudinales en mathématiques ont montré que les attentes de l'enseignant au début de l'année prédisaient plus fortement les notes finales des élèves qu'elles ne prédisaient leurs performances sur des tests standardisés (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992). Dans ces études, les enseignants avaient tendance à sur-noter les élèves pour lesquels ils émettaient des attentes élevées d'effort (ceux qu'ils pensaient fortement enclins à travailler et à faire des efforts), alors que le comportement objectif de l'élève ne justifiait pas une telle faveur dans l'appréciation.

Selon Trouilloud (2002), l'évaluation est basée à 60% sur le comportement objectif de l'élève, par exemple, sur sa performance à des tests standardisés.

L'évaluation est donc fortement basée sur la performance au test final mais aussi à un degré moindre sur le niveau d'habileté perçue. Elle ne semble donc pas biaisée par les attentes initiales de l'enseignant (Trouilloud, 2002).

Les critères pris en compte pour l'évaluation sont donc primordiaux. Dans le cas où des outils fiables de prédiction de la performance sont utilisés, les biais perceptifs sont effectivement limités mais ces outils sont encore peu nombreux et ne sont pas toujours facilement utilisables par l'enseignant.

Les PA et les biais perceptifs montrent donc la capacité, même limitée, des attentes de l'enseignant à influencer la réussite scolaire de l'élève de manière objective par le biais des PA ou de manière subjective à l'aide de biais perceptifs tels que l'évaluation de l'élève par l'enseignant.

Des différences saillantes dans le traitement des élèves par l'enseignant peuvent affecter les comportements scolaires, sociaux et motivationnels des élèves, à la fois directement à travers des opportunités d'apprentissage plus ou moins grandes comme nous venons de le voir, mais également indirectement par l'intermédiaire de processus socio-cognitifs médiateurs, tels que la perception et l'interprétation par les élèves du traitement différentiel de l'enseignant (Brophy et Good, 1974 ; Kuklinski et Weinstein, 2000 ; Weinstein et Middlestadt, 1979 ; Weinstein et McKown, 1998).

Voyons à présent comment l'élève perçoit ces différences de traitement et y réagit.

### **3. REACTION DES ELEVES AU TRAITEMENT DIFFERENTIEL**

#### **3.1 Les effets des attentes**

Les attentes de l'enseignant influencent donc le comportement de l'élève mais ces effets peuvent être d'ordres différents : l'effet « Pygmalion » traduit la capacité à rendre réelles les attentes d'un sujet mais l'enseignant peut également avoir à faire face à un effet inverse, les « prophéties suicidaires ». L'élève, par réaction, peut chercher à prouver à son enseignant qu'il se trompe sur ses capacités, soit en lui montrant qu'il est plus fort qu'il y paraît, soit, au contraire, si la difficulté de la tâche n'est pas adaptée, en lui mettant en avant son incapacité à résoudre le problème posé.

L'élève formule alors des expectations (probabilités subjectives, chances qu'il pense avoir d'atteindre son objectif) concernant les performances qu'il pense pouvoir obtenir au vu de ses actions. Parmi ces possibles performances, certaines revêtent un attrait particulier qui les fait préférer à d'autres. Autrement dit, un pratiquant a une « idée » sur les conséquences possibles de ses actes et il fait le choix conscient parmi ces conséquences, leurs probabilités d'occurrence et leurs valeurs pour lui. Cela vaut pour toutes les activités impliquant un choix : la prise de risque, la prise de décision, la motivation, l'apprentissage (Famose, 1993).

La difficulté de la tâche agit sur la représentation qu'il se fait de ses chances de réussite : elle est liée à la représentation qu'il va avoir de son niveau de compétence, à son sentiment de compétence lui-même, ou encore à son habilité perçue. « A l'école, les élèves mal classés sont ceux qui ont la plus mauvaise image d'eux-mêmes » (Journet, 1994).

Lorsque nos élèves, disent « ce n'est pas de ma faute » ou « je suis nul, on me l'a toujours dit », ils font des attributions. « Une attribution est une inférence ayant pour but d'expliquer pourquoi un événement a eu lieu ou encore qui essaie de déterminer les dispositions d'une personne » (harvey et Weary, 1990). Cette notion d'attribution a une influence déterminante dans les comportements de l'individu. Ce processus répond à un besoin d'organiser son environnement de façon cohérente, afin de le rendre plus prévisible (Monteil, 1997).

Sarrazin (1995) décrit une rentrée scolaire de la manière suivante :

« C'est le début de l'année. Ils ont échoué ici, dans cette école-ci, devant ce professeur-là. "Échoué" est le mot. Rejetés sur la rive, quand leurs copains d'hier ont pris le large à bord de lycées paquebots en partance pour les grandes "carrières". Epaves abandonnées par la marée scolaire. C'est ainsi qu'ils se

décrivent eux-mêmes dans la traditionnelle fiche de la rentrée: Nom, prénom, date de naissance...

Renseignements divers:

*“J’ai toujours été nul en math...” “Les langues ne m’intéressent pas”... “Je ne suis pas bon pour écrire”... “Je ne comprends rien à la physique”... “J’ai toujours eu zéro en orthographe”... “Je n’arrive pas à comprendre”... “J’aimerais bien dessiner mais je suis pas trop doué pour”... “C’était trop dur pour moi”... “Je manque de bases”...*

Finis...C’est ainsi qu’ils se présentent. Finis avant d’avoir commencé.

Bien sûr, ils forcent un peu le trait. C’est le genre qui veut ça. La fiche individuelle, comme le journal intime, tient de l’autocritique: on s’y noircit d’instinct. Et puis, à s’accuser tous azimuts, on se met à l’abri de bien des exigences. L’école leur aura au moins appris cela: le confort de la fatalité. Rien de tranquillisant comme un zéro perpétuel en math ou en orthographe: en excluant l’éventualité d’un progrès, ils suppriment les inconvénients de l’effort.

Quel enseignant n’a jamais entendu un élève se dévaloriser de la sorte en espérant ainsi que le professeur l’oubliera toute l’année dans le fond de la classe ? Le proverbe latin « Tibi ut opus est facto fact » (Seneque, 551 av.J.C) traduit bien cette peur de l’échec qui se trouve être à l’origine de nombreuses inhibitions : « mieux vaut ne pas commencer que de s’arrêter ».

La façon dont les gens se conçoivent joue un rôle fondamental dans les conduites humaines et notamment dans l’activité physique et sportive. Ces perceptions sont en partie ce qui peut motiver une personne à adopter une pratique physique, à acquérir des habiletés motrices ou à orienter ses buts d’accomplissement (Guérin et Famose, 2005).

La troisième étape du modèle de Jussim (1986) porte sur les transformations cognitives, affectives et comportementales liées au traitement différentiel de l’enseignant. Mais les effets du traitement différentiel sur le comportement des élèves (leur performance), peuvent être également indirects, par l’intermédiaire de facteurs motivationnels, en particulier le type de buts poursuivis par l’élève (Jussim, 1986).

La fixation de buts constitue une technique largement utilisée dans le monde industriel pour augmenter « la motivation de l’employé » (Sarrazin et Famose, 2005). Un des présupposés de base de la recherche sur la fixation de buts, dans le domaine du sport, est que les buts conscients sont les régulateurs les plus immédiats et les plus directs de l’action humaine (Locke, 1968). Plus c’est difficile et mieux je réussis !

Les buts poursuivis par les pratiquants donnent un sens à la situation ou à la tâche et déterminent à la fois la direction de leur comportement et la quantité d'investissements qu'ils y consacrent (Famose et al, 2003). « L'activité du sujet est dirigée vers, et réglée par, un résultat à atteindre, c'est-à-dire un but cognitivement présent qui concrétise le besoin du sujet » (Nuttin, 1985).

Le concept de but correspond à « une représentation mentale d'un niveau de performance à accomplir » (Famose, 1993 ; Garland, 1985). Il est mesurable et au moins ordinal (on peut le situer sur une échelle ayant un pôle positif et un pôle négatif). Par exemple, un athlète peut se fixer comme but d'atteindre un temps particulier sur une épreuve donnée pour la prochaine compétition. Un autre peut décider d'acquérir telle ou telle technique avant la fin de l'année. Enfin, une équipe de football peut envisager de finir le championnat avec un certain nombre de points, ou quinze victoires et dix matchs nuls.

Deux approches peuvent expliquer la façon dont les buts influencent le comportement (Weinberg et Gould, 1995) :

- l'approche directe mécanique : les buts conscients sont les régulateurs les plus immédiats et les plus directs de l'action humaine. Ils influencent la performance de 4 façons (Locke et Latham, 1985). Ils guident l'attention vers les aspects importants de la tâche à accomplir : quand un entraîneur fixe à des joueurs un but, il oriente l'attention de ses joueurs vers les compartiments de jeu à perfectionner. Les buts incitent alors l'exécutant à l'effort. En admettant qu'il soit accepté par l'athlète, plus le but est difficile à atteindre, plus l'effort fourni est élevé. De plus, les buts amènent les participants à persévérer plus longtemps, jusqu'à ce que le but ou les sous-buts soient atteints tout en favorisant la mise au point de nouvelles stratégies d'apprentissage.
- L'approche indirecte par les processus : les buts favorisent la performance par leur action sur des variables intermédiaires telles que le niveau de confiance, d'anxiété ou de satisfaction (Burton, 1984,1989 ; Famose,1993 ; Garland, 1985 ; Sarrazin et al, 1999).

Le but que se fixe l'individu affecte la performance par l'intermédiaire de deux variables principales :

- les attentes (expectations) de succès ;
- la valence (puissance d'attraction ou de répulsion) que représente le but à atteindre.

L'attente de succès est un concept proche de celui de la confiance en soi. Il correspond au degré de confiance qu'a l'athlète en ses capacités à atteindre le but fixé. Plus la confiance est élevée, meilleure est la performance (Famose et al, 1999).

En effet, l'investissement personnel est au service d'un but qu'il s'est fixé ou que l'enseignant lui a fixé (par exemple, atteindre tel ou tel niveau de performance) et qu'il s'efforce d'atteindre. Le but que l'élève tente d'atteindre est la représentation anticipée d'un résultat ou d'un état désiré (Famose, 2004). La pertinence de l'évaluation diagnostique sera donc primordiale. Elle constituera pour l'élève un élément contribuant à la définition d'un projet de performance, d'un but à atteindre, facteur de déclenchement de la motivation tout en guidant l'enseignant dans son choix d'un mode d'entrée dans l'activité (Laffaye, 2005).

Les attentes de l'enseignant, en terme de performance scolaire, seront alors basées sur les résultats de l'élève à cette évaluation diagnostique et agiront sur le comportement futur de ce dernier.

L'effet des attentes pourra varier en fonction du niveau de ces attentes. En effet, plusieurs études ont démontré que les attentes négatives ont plus d'impact que les attentes positives selon la théorie de la « mise en valeur de soi ». Un individu est amené à penser du bien de lui-même et se verra plus affecté si les attentes de l'enseignant ne sont pas valorisantes pour lui.

L'hypothèse inverse a également été défendue par Trouilloud (2002) qui a montré que les attentes positives ont plus d'impact que les attentes négatives. En effet, l'élève préserve son estime de soi en refusant de reconnaître un manque de capacité dans tel ou tel domaine : soit il tentera de prouver le contraire à son enseignant en réussissant à résoudre les problèmes posés, soit il attribuera ses échecs à un manque d'effort. Deux élèves pourront donc réagir de manière différente à un même traitement de la part de l'enseignant : les caractéristiques de l'élève devront donc être prises en compte. Ce dernier percevra donc différemment les attentes de son enseignant et aura un comportement variable en fonction de ses propres caractéristiques.

### **3.2 Perception des attentes en fonction des caractéristiques des élèves**

Selon les théories socio-cognitives actuelles, pour que les attentes de l'enseignant influencent les comportements des élèves, ces derniers doivent percevoir les attentes de l'enseignant à leur égard et/ou l'existence d'un traitement différencié envers certains élèves. Plusieurs études effectuées en classe (Babad, 1993, 1995 ; Weinstein, 1985) ont montré que les élèves étaient très sensibles au traitement différencié de leur enseignant car ils étaient capables de le décrire

de façon précise. Par exemple, les élèves affublés d'attentes faibles ou élevées perçoivent des différences dans les feedback et les pratiques évaluatives de leur enseignant, ainsi que dans l'utilisation des règles à leur égard. Les élèves semblent également être conscients de différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignant (Babad, 1995). Par exemple, les élèves en difficulté déclarent recevoir moins de soutien affectif que les autres.

L'élève perçoit donc des différences au niveau des feedback, des pratiques évaluatives, de l'utilisation des règles, des choix offerts (autonomie) et du climat émotionnel (soutien affectif, expression faciale, langage corporel).

La manière dont se comporte l'enseignant avec l'élève (influence directe), selon la façon dont ce dernier le perçoit (influence indirecte) renseigne l'élève sur le niveau d'attente de son enseignant à son sujet. L'incidence de cette communication des attentes dépendra de la capacité de l'élève à le percevoir. En effet, les élèves qui perçoivent beaucoup les différences de traitement sont plus sensibles aux effets des PA.

Le degré de perception varie en fonction des caractéristiques des élèves. Plusieurs facteurs sont modérateurs de ces effets.

### **3.2.1 Le niveau des attentes**

Martel et al (1999) ont réalisé une étude sur 3 enseignants ayant 14 et 15 ans d'expérience et 81 élèves de 10 à 12 ans afin de vérifier si les perceptions des élèves au sujet des comportements de leur enseignant diffèrent en fonction de la nature des attentes dont ils font l'objet. Ils ont ainsi mis en évidence 8 catégories de comportements révélateurs d'un faible niveau d'appréciation (sanction fréquente, faible sollicitation, peu d'interactions) et 10 catégories de comportements révélateurs d'un haut niveau d'appréciation (peu de sanctions, plus de sollicitations, de félicitations et d'aide).

En passant moins de temps et d'énergie avec les attentes « faibles » (et peut-être plus de temps avec les élèves les meilleurs), les enseignants qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle peuvent davantage exacerber des différences de traitement entre les élèves bénéficiant d'attentes « élevées » et ceux affublés de « faibles » attentes (Cooper, 1979 ; Midgley et al, 1989 ; Swann et Snyder, 1980).

Dans le même ordre d'idée, des études ont montré que les enseignants faisaient plus d'efforts dans les classes les plus « prestigieuses », par rapport aux classes réputées les plus mauvaises (Evertson, 1982), apportant un soutien indirect à l'idée selon laquelle ils se sentent plus

capables (ou estiment que cela en vaut davantage la peine) d'enseigner aux élèves les meilleurs.

Lors d'une étude longitudinale effectuée en cours de mathématiques (Madon et al., 1997), les élèves initialement les plus faibles, ainsi que ceux ayant une faible compétence perçue dans cette discipline, étaient plus sensibles aux attentes de leurs enseignants en comparaison aux élèves les plus forts ou qui se percevaient comme tels. Les attentes positives semblent avoir davantage d'effet sur la performance des élèves que les attentes négatives (Babad et al, 1982). Par ailleurs, Martinek (1988) observe une différence entre les comportements réels et les comportements perçus : les attentes « élevées » estiment être davantage félicitées que réprimandées alors qu'objectivement, c'est l'inverse. Les attentes « faibles » sont elles, plus précises dans leur perception des comportements.

Le niveau des attentes influent donc bien sur la capacité de perception des élèves en accentuant plus ou moins la différence de traitement effectué par l'enseignant.

### **3.2.2 L'origine ethnique**

Les enfants afro-américains semblent plus particulièrement sensibles aux attentes de leurs enseignants, aussi bien en cours de mathématiques (Jussim et al., 1996) qu'en cours de lecture (McKown et Weinstein, 2002).

Les enfants de classe sociale défavorisée seraient plus vulnérables que ceux des classes favorisées aux effets des attentes de leurs enseignants (Jussim et al., 1996). Cette étude a montré que les effets de l'origine ethnique étaient indépendants de ceux de la classe sociale : quand les élèves afro-américains sont exclus des analyses, les effets de la classe sociale demeurent inchangés, et réciproquement, les effets de la classe sociale sont toujours présents quand seuls les élèves afro-américains sont pris en compte dans l'analyse.

L'origine ethnique accentue donc les effets des attentes. Les professeurs principaux entendent en effet régulièrement les élèves d'origine étrangère expliquer leurs échecs dans une discipline parce que « le professeur est raciste ! ». Cet élève interprétera la moindre différenciation de traitement, non comme un signe d'incapacité de sa part à réussir, mais comme un rejet de la part de l'enseignant, dû à ses origines. Son interprétation souvent déformée de la réalité le rend donc plus sensible aux différences pédagogiques.

### **3.2.3.Le genre**

L'effet des attentes de l'enseignant varie en fonction du sexe de l'élève. Dans le cas où les attentes sont extrêmes (sur ou sous-estimées), les effets sont légèrement supérieurs envers les filles en mathématiques mais pas en lecture (Trouilloud, 2002).

Dans le domaine du sport, il a été mis en évidence que les orientations d'accomplissement chez les hommes et les femmes sont différentes. Beaucoup d'études montrent que les hommes sont plus sensibles à la comparaison sociale et plus orientés vers la victoire que les femmes, ces dernières s'inquiétant plus de leur amélioration personnelle et poursuivant plus fortement des buts d'affiliation que les hommes (Duda, 1988 ; Duda et Nicholls, 1992 ; Famose et al, 1992 ; Fontayne et al, 1997 ; Gill, 1986 ; Gill et Deeter, 1988 ; Ryckman et Hamel, 1993). Il faut en effet se rappeler que succès et échec ont un caractère subjectif et dépendent fortement des buts que poursuivent les individus (comme par exemple : être reconnu, compétent, sensible, fort ou loyal). De fait, l'existence de variations socio-culturelles dans ces buts valorisés (en particulier concernant les qualités ou comportements « souhaitables » pour une fille ou un garçon) implique nécessairement une interprétation différente des situations de succès ou d'échec, en fonction du genre.

Les attentes sont fonctions de la compétence perçue, de la perception de la difficulté de la tâche, des attributions causales et des stéréotypes liés au genre (Fontayne et Sarrazin, 2001). Généralement, les individus typés au niveau du genre ont des attentes de succès plus élevées dans les activités qui sont congruentes avec leur genre (activités féminines pour les individus typés féminins, et activités masculines pour les individus typés masculins), et des attentes plus faibles quand ces activités correspondent au genre opposé (Wigfield et Eccles, 1992). C'est une des raisons pour lesquelles les garçons se sentent généralement plus compétents que les filles dans le domaine sportif (Eccles et Harold, 1991). Néanmoins, les filles qui estiment que le sport est un domaine d'accomplissement approprié aux filles se sentent généralement plus compétentes que celles qui estiment le contraire (Eccles et Harold, 1991).

### **3.2.4 L'âge des élèves**

Dès l'école élémentaire, les élèves semblent capables de percevoir des différences dans les feedback et les attitudes de leur enseignant : généralement, les « attentes faibles » estiment recevoir plus de feed-back négatifs, davantage d'injonctions relatives aux règles à suivre, et déplorent disposer de moins d'autonomie.

Rosenthal et Jacobson (1968) ont suggéré une sensibilité plus grande aux PA parmi les élèves les plus jeunes. Cette hypothèse a trouvé un certain écho dans d'autres travaux (Weinstein et al., 1987 ; West et Anderson, 1976 ; Raudenbush, 1984 ; Rosenthal et Rubin, 1978). La raison de cette sensibilité plus importante est probablement à chercher du côté du concept de soi. Les élèves les plus jeunes ont généralement un concept de soi scolaire peu clair et « incertain » (Harter, 1999), qui peut les rendre particulièrement malléables et sensibles aux diverses influences de l'environnement dans lequel ils se trouvent (Swann et Ely, 1984). Néanmoins, la méta-analyse de Raudenbush (1984) a aussi montré que les effets les plus importants se situaient non seulement au cours préparatoire et au CE1, mais également en classe de 6<sup>ème</sup>. Plus l'enfant grandit, plus il serait à même d'évaluer avec précision les comportements différenciés (en particulier non verbaux) de son enseignant.(Zuckerman et al, 1978).

En EPS, les attentes « élevées » pour les élèves plus âgés (8 à 12 ans) ont droit à un traitement de faveur de la part de leur enseignant alors que ce traitement est en faveur des attentes « faibles » pour les élèves plus jeunes (4 à 7 ans). L'enseignant considère qu'un enfant plus jeune a encore une chance de réussir, qu'il n'est pas encore entré dans une spirale de l'échec!(Trouilloud, 2002).

Il n'y a donc pas de consensus sur l'influence de l'âge sur la perception des attentes.

### **3.3 Perception des attentes en fonction des caractéristiques des enseignants**

Les enseignants dogmatiques, autoritaires ou sensibles aux préjugés peuvent être particulièrement enclins à développer des attentes rigides et stables (Jussim, 1986). L'étude de Babad et al (1982), par exemple, a montré que les formateurs qui avaient des préjugés élevés traitaient leurs élèves essentiellement sur la base des attentes précoces qu'ils élaboraient à leur égard.

L'expérience de l'enseignant semble également constituer un modulateur des PA (Jussim et al., 1998). Bien qu'il n'y ait pas de données empiriques sur ce point, on peut penser que les enseignants les plus expérimentés ont davantage d'expertise et de compétences pour évaluer correctement leurs élèves. Dans ce cas, leurs impressions seront plus précises et donc moins auto-réalisatrices.

La nature des attentes dépendra des caractéristiques des enseignants. Des attentes « flexibles » (Eccles et Wigfield, 1985) sont dues à une confiance de la part de l'enseignant en ses aptitudes à enseigner à des élèves de différents niveaux, à une perception de l'échec comme

quelque chose d'instable en estimant que les élèves faibles sont quand même susceptibles d'apprendre.

Des attentes « rigides » apparaissent par contre comme un facteur aggravant de l'effet des PA. L'enseignant a confiance dans la validité de ses attentes initiales et les maintient malgré les progrès de l'élève. Cet enseignant se perçoit comme peu efficace, et sera défini comme plutôt autoritaire et dogmatique (Trouilloud, 2002).

### **3.4 Perception des attentes en fonction du contexte**

Lors de son entrée dans une nouvelle institution (CP, 6<sup>ème</sup>), l'élève offre moins de possibilités objectives à son enseignant pour évaluer son potentiel scolaire.

La matière enseignée pourra elle aussi intervenir dans la modération des effets des PA. Les effets de ces dernières sont d'ailleurs plus importants en lecture qu'en mathématiques (Trouilloud, 2002).

Par ailleurs, la taille de la classe a également une influence. Plus les élèves sont nombreux, plus les effets de PA sont importants. La « capacité cognitive » de l'enseignant étant limitée, il utilise donc des raccourcis cognitifs comme stéréotypes. De plus, moins il y a d'élèves, plus la connaissance de chacun est importante : les attentes sont donc plus précises.

Le fonctionnement en groupes de niveaux permet également à l'enseignant de passer plus de temps avec le groupe élevé en déclenchant ainsi un effet « d'étiquetage ». Il y a donc accentuation des effets des PA : les élèves du groupe fort deviennent forts et les élèves du groupe faible deviennent faibles.

Les élèves sont conscients de différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignant (Babad, 1990, 1995) ; par exemple, les « attentes faibles » déclarent recevoir moins de soutien affectif. Les élèves les plus âgés sont même capables de détecter des différences subtiles dans les expressions faciales et dans le langage corporel des enseignants, quand ils s'adressent aux élèves en réussite ou aux élèves en difficulté (Babad et al, 1989).

La manière dont l'enseignant se comporte avec chacun de ses élèves renseigne ces derniers sur ses attentes à leur égard. Cette communication des attentes est susceptible d'avoir un impact sur l'élève, et notamment sur ses cognitions, comportements, performances scolaires, concept de soi et motivation..

### **3.5 Habileté perçue, concept de soi**

L'habileté perçue est un déterminant majeur de la dynamique motivationnelle. Les attentes de l'enseignant en début de cycle jouent de manière significative sur l'image qu'a l'élève de sa propre habileté en fin de cycle. Elle apparaît alors comme un médiateur de l'effet des attentes. En effet, ces dernières influent sur l'habileté perçue qui influe à son tour sur la performance (Sarrazin, 2001).

Cette habileté perçue sera également influencée par le genre de l'élève et par le niveau des attentes.

En effet, selon Trouilloud (2002), l'habileté perçue des filles n'est pas affectée par les attentes de l'enseignant alors que celle des garçons s'en trouve affectée. Par contre, ce résultat est contradictoire avec les travaux de Jussim (1996) pour qui les garçons ne sont pas affectés par les attentes. La différence de motivation pour la discipline en fonction du genre peut-être à l'origine de cette différence de résultat. En effet, les travaux de Jussim porte sur les mathématiques alors que ceux de Trouilloud prennent pour support l'EPS. Selon Eccles et Harold (1991), les filles valorisent moins l'importance de réussir en sport que les garçons. Ce manque de motivation de la part des filles envers les activités physiques peut expliquer leur détachement apparent envers les attentes de leur enseignant d'EPS.

Concernant le niveau des attentes, Trouilloud (2002) démontre que les attentes « élevées » prédisent significativement l'habileté perçue finale alors que les attentes « faibles » ne la prédisent pas.

L'habileté perçue est déterminante dans l'entrée dans l'activité de l'élève. Elle va influencer sur son concept de soi représenté par ses expériences et leur interprétation. La confrontation à des tâches adaptées, les sollicitations plus fréquentes, les feedback positifs ou l'obtention de notes élevées peuvent améliorer le concept de soi scolaire (la compétence perçue dans le domaine scolaire), le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi des élèves. Le niveau d'attente des enseignants influence sur le concept de soi de l'élève.

En effet, Karper et Martinek (1982), à l'aide de 3 enseignants et de 136 enfants d'école élémentaire, ont mis en évidence que les attentes de l'enseignant à propos de la capacité à raisonner sont l'un des prédicteurs significatifs du concept de soi des élèves.

Le niveau des attentes va également influencer sur ce concept de soi. Dans une étude sur 5 enseignants en école élémentaire et 100 élèves, Martinek et Johnson (1979) ont démontré l'influence des attentes de performance motrice sur les interactions en classe. Dans trois des 5

classes, les attentes « élevées » ont élaboré un concept de soi supérieur à celui des attentes « faibles ».

### **3.6 Réussite**

Plusieurs études ont montré que les attentes des enseignants en début d'année scolaire pouvaient affecter la réussite des élèves à la fin de celle-ci (objectivée par des résultats à des tests standardisés ou par les notes obtenues), aussi bien dans des contextes expérimentaux que naturels (Babad, 1993 ; Jussim et Eccles, 1995 ; Jussim et al, 1998 ; Smith, 1980), dans des matières diverses comme la lecture (Kuklinski et Weinstein, 2001), les mathématiques (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992) ou l'éducation physique et sportive (Trouilloud et Sarrazin, 2002 ; Trouilloud et al, 2002).

#### **3.6.1 Réussite intellectuelle**

Smith (1980) a réalisé une méta-analyse basée sur l'effet des attentes sur le QI des élèves.

Plusieurs études (Alvidrez et Weinstein, 1999 ; Spitz, 1999) ont confirmé l'existence d'un effet des attentes des enseignants sur le QI des élèves. Il semblerait que celles-ci ne soient pas exemptes de reproches d'ordre méthodologique et statistique (Snow, 1995 ; Wineburg, 1987), et que l'effet soit – somme toute – très modeste. Par exemple, la méta-analyse de Raudenbush (1984) a fait ressortir une amplitude moyenne de l'effet de 0.11 en unité d'écart-type, ce qui est relativement faible.

Cependant, la plupart de ceux qui ont fortement critiqué l'idée selon laquelle les attentes des enseignants pouvaient modifier l'intelligence des élèves s'accordent sur l'existence d'autres conséquences plus immédiates sur l'élève, notamment sur sa performance scolaire et sa motivation (Spitz, 1999).

Dans l'étude de Sutherland et Goldschmid (1974), les résultats penchent plutôt en faveur d'un poids plus important des PA négatives sur celui des positives : les attentes négatives de l'enseignant ont diminué les scores de QI des élèves à QI initialement élevé, tandis que les attentes positives n'ont pas eu d'effet significatif sur les scores des élèves à faible quotient intellectuel. Néanmoins, les conclusions de l'étude de Madon et al (1997) suggèrent plutôt l'inverse. Dans celle-ci, les élèves bénéficiant d'attentes élevées ont obtenu des scores supérieurs (par rapport à ceux de leurs camarades de classe), à des tests standardisés de mathématiques, et les élèves affublés de faibles attentes ont obtenu des scores inférieurs.

Cependant, l'augmentation des premiers était plus importante que la diminution des seconds ; un résultat qui plaide en faveur d'une puissance plus grande des PA positives sur les PA négatives.

### 3.6.2 Réussite scolaire

La réussite scolaire est plus aisément exploitable que des tests de QI, les biais présents dans l'étude de Rosenthal et Jacobson sont plus facilement contrôlables.

En effet, de nombreux travaux ont mis en évidence une forte corrélation (de .40 à .90) entre les attentes de compétence de l'enseignant et la réussite des élèves (Alvidrez et Weinstein, 1999 ; Brophy et Good, 1974 ; Jussim, 1989 ; Brophy, 1983 ; Jussim, 1991 ; Jussim et Eccles, 1995). Autrement dit, plus un enseignant a des attentes élevées de réussite pour un élève dans le domaine scolaire, plus cet élève tend de manière concomitante à réussir.

### 3.6.3 Performance physique

Les attentes des enseignants en début d'année sont corrélées de manière significative avec la performance des élèves en fin d'année (Sarrazin, 2001).

Les attentes ont un effet indirect sur la performance de fin de cycles dû aux deux variables suivantes :

- la perception de compétence,
- le niveau d'autodétermination.

Si un enseignant émet des attentes d'habileté initiales élevées concernant un élève, ce dernier va se percevoir comme plus compétent en fin de cycle. Ceci va influencer sur sa **motivation** autodéterminée qui agira ensuite sur sa performance.

Dans notre mémoire de Master, nous avons émis l'hypothèse suivante : la connaissance de la performance théorique réalisable en saut en hauteur permet d'augmenter la motivation de l'élève et d'influer sur son apprentissage. Nous avons montré que cette connaissance n'agit pas sur la performance elle-même mais que, par l'aide qu'elle apporte dans la fixation du but chez le sujet, elle favorise les apprentissages en terme de maîtrise de l'exécution. (Laffaye, 2005).

De plus, les résultats, obtenus dans le cadre de séances de natation en EPS (Trouilloud et Sarrazin, 2002) avec une population de 124 élèves et de 7 enseignants, montrent un faible effet des attentes des enseignants sur la performance des élèves.

L'étude de Babad et al (1982) réalisée en éducation physique, a, elle aussi, trouvé des résultats mitigés. Plusieurs performances ont été mesurées chez les élèves (puissance abdominale et des bras ; distance en saut en longueur ; vitesse), et la configuration des résultats était différente suivant les variables appréhendées : un poids supérieur des PA négatives sur les PA positives est apparu en saut en longueur ; aucune différence d'amplitude n'est ressortie entre les PA positives et négatives pour la puissance abdominale ou brachiale ; enfin aucune PA n'est apparue pour la vitesse.

Le traitement différentiel de la part de l'enseignant a donc une influence le plus souvent indirecte sur la performance de l'élève par le biais d'une augmentation de la motivation, de l'habileté perçue ou des efforts fournis.

### **3.7 Effort**

On parle d'approbation sociale lorsque le résultat obtenu par l'individu suscite de la part d'autrui significatif, des louanges, des satisfactions ou des blâmes. Cette approbation sociale est liée à la manifestation "d'intentions vertueuses" (Maehr & Nicholls, 1980). Un élève particulièrement sensible au désir de faire plaisir à ses parents, ou de plaire à son enseignant, est particulièrement attentif aux jugements de valeur prodigués par ces différentes personnes. Parmi les résultats vertueux, une place toute spéciale est à accorder, dans le domaine scolaire, aux démonstrations d'efforts (Covington et Omelich, 1979, 1979); certainement parce que l'effort (contrairement à l'habileté) est attaché principalement à la volition. Le sujet qui recherche l'approbation sociale produira des niveaux élevés d'effort pour manifester ses intentions vertueuses.

L'expression d'effort est bien liée aux attentes (Martinek et Karper, 1982, 1984). Les attentes « élevées » sont perçues comme fournissant d'avantage d'effort que les attentes « faibles » selon Martinek et Karper (1984).

Le niveau d'attente des enseignants joue sur le temps d'engagement moteur de l'élève (Sarrazin, 2001). L'apprentissage moteur étant, entre autre, basé sur le nombre de répétitions du geste, l'élève ayant eu un temps de pratique plus important obtiendra de meilleurs résultats. Plus les attentes d'effort et d'autonomie sont importantes, plus la perception d'autonomie et de compétence augmente en même tant que la motivation autodéterminée et inversement. En effet, les attentes en rapport avec l'effort et l'autonomie sont fortement corrélées avec les attentes de compétence. Lorsqu'un élève a le choix entre tenter à nouveau de résoudre un problème ou abandonner, il évaluera le coût de son action en terme de

bénéfices avant de faire son choix. Il fournira les efforts suffisants s'il se sent compétent et donc apte à réussir la tâche proposée.

La vie des élèves se trouve influencée par la dynamique des P.A (Rist, 1970) : les élèves lents intériorisent l'image que l'enseignant leur renvoie en manifestant un retrait pour les tâches scolaires et en se montrant hostiles envers les autres élèves. Le manque d'efforts fournis provient alors du découragement engendré par sa propre perception de compétence.

### **3.8 Motivation**

Selon Philippe Sarrazin (1995), la motivation caractérise le « processus par lequel des ressources personnelles de temps, d'énergie, etc., sont allouées en vue d'atteindre un but, un objet ou un résultat quelconque. Comme agent de régulation continu du comportement, la motivation préside au déclenchement et à l'interruption d'une activité, au changement de direction et d'objet but, règle l'intensité et la persévérance dans l'effort. »

La théorie de l'autorégulation permet d'analyser le comportement motivationnel des élèves confrontés à une tâche. Elle repose sur l'idée principale que le comportement est régulé par des comparaisons entre une valeur de référence (appelée aussi but ou standard) et le résultat (ou feed-back) qui découle de ses tentatives d'égaliser la valeur de référence. Cette théorie, appliquée aux comportements des élèves en classe, affirme que ces derniers agissent par rapport à des buts qu'ils s'efforcent d'atteindre, qu'ils enregistrent leurs résultats (ou états) présents et les comparent aux buts poursuivis. S'ils perçoivent un écart (appelé discrédance) entre ces deux éléments, un ajustement comportemental est effectué afin de le réduire. S'ils perçoivent qu'une bonne quantité de progrès vers le but se produit, autrement dit s'ils progressent vers la réduction de la discrédance entre le résultat (ou l'état) présent et le résultat (ou l'état) désiré, ils persévéreront dans leurs tentatives. En revanche, s'ils perçoivent qu'une faible quantité de progrès est réalisée ou si, avant ou pendant le déroulement de l'action, des obstacles à l'atteinte du but sont rencontrés, ils évaluent la situation et en déduisent une probabilité subjective de réduire avec succès la discrédance, étant donné un effort continu. Selon le niveau de la confiance en soi, les élèves mettront en œuvre soit des nouveaux comportements pour atteindre le but, soit abandonneront comportementalement, physiquement ou mentalement leur tentative de l'atteindre (Famose, 2004).

"Sauf, à faillir à sa fonction essentielle, l'école ne peut se désintéresser de la force qui fait cheminer le message vers l'enfant et des motivations qui amènent celui-ci à l'accueillir", affirmait J. Guillaumin en 1962 dans la revue Binet-Simon.

Parmi les nombreux rôles dévolus à l'enseignant d'aujourd'hui il se doit d'être avant tout un "motivateur". Face aux problèmes de l'échec scolaire, massifs dans certaines banlieues, au phénomène de "démission" voire de déviance témoignée par certains de nos élèves, une meilleure connaissance du processus motivationnel et des variables qui servent de "leviers" à la motivation, ne peut qu'aider tout éducateur soucieux d'intéresser ses élèves.

Selon une enquête du SECED (1980), 80% des enfants de 8 à 14 ans considèrent le sport comme quelque chose d'important ou de très important dans la vie. Le Centre d'Étude d'Opinion (1979) montre que c'est là leur loisir préféré (37, 30%), loin devant le cinéma (12, 60%), les sorties avec les parents (11%), la télévision (9, 20%), les jeux (8, 10%) et la lecture (5, 10%). Plus récemment, l'enquête de l'INSEP (1987) a démontré que 74% de la population française estimaient "faire du sport". L'enseignant d'EPS pourra donc s'appuyer sur les pratiques sociales de référence afin d'exploiter et de conserver cette motivation initiale.

Deci et Ryan (2000) ont montré, par le biais de la théorie de l'autodétermination (TAD) que la motivation autodéterminée de l'élève était influencée d'une part par ses perceptions (d'autonomie et de compétence), et d'autre part par les comportements de l'enseignant (contrôlant vs. soutenant l'autonomie). Cette étude fut conduite en milieu naturel d'EPS lors d'un cycle d'activité physique. Les résultats indiquent que les attentes de l'enseignant influencent la motivation autodéterminée des élèves de deux manières : par les feedbacks évaluatifs positifs et la perception d'autonomie et par les feedbacks techniques et la perception de compétence. De plus, les attentes d'autonomie et d'effort de l'enseignant influencent les interactions enseignant/élèves ainsi que la motivation autodéterminée des élèves (Tessier et al, 2005). De même, nous avons mis en évidence dans notre mémoire de Master que le fait de donner un objectif précis à l'élève en saut en hauteur favorise ses apprentissages en terme de maîtrise de l'exécution et limite la baisse de sa motivation au cours du cycle (Laffaye, 2005).

Si le concept d'estime de soi de l'élève est menacé par une demande de l'enseignant à laquelle il ne se croit pas capable de répondre, l'élève sera soumis à des biais motivationnels qui auront pour fonction non d'interpréter objectivement la réalité, mais de préserver l'estime de soi ou la motivation du sujet.

Pour Terlock et Levi (1982), ces biais ont quatre fonctions :

- La première est de préserver ou de développer l'estime propre et le sentiment de compétence de l'individu.
- La seconde vise à satisfaire un besoin de contrôler les situations et de considérer les événements comme prédictibles et non chaotiques.

- La troisième fonction se fonde sur « la croyance en un monde juste » ...
- La quatrième est de satisfaire le « besoin d'appropriation sociale » : il y a une grande différence entre les attributions privées et les attributions publiques ; ces derniers s'effectuent sous une forte pression sociale et les sujets tentent alors, soit d'éviter des désagréments, soit de se conformer aux souhaits des « autrui significatifs » (Merand, 1987).

L'élève cherche alors à se préserver du regard des autres.

Trouilloud a émis, lors de sa thèse, l'hypothèse suivante : les attentes modifient la motivation autodéterminée en influençant les perceptions de compétence et d'autonomie de ces derniers. La motivation autodéterminée modifie ensuite les performances. Le lien entre la motivation autodéterminée et les attentes n'est pas significatif. Par contre, les attentes influent significativement sur les perceptions de compétences qui agissent sur la motivation autodéterminée. La perception de compétence est donc médiatrice d'un effet des attentes sur la motivation. Les attentes prédisent tendanciellement les perceptions d'autonomie qui influent sur la motivation autodéterminée. Le professeur doit donc créer un climat motivationnel soutenant les perceptions de compétence et d'autonomie pour agir sur leur motivation. Il devra essayer de développer les motivations intrinsèques de chaque élève.

La théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 1985 ; Ryan et Deci, 2000) a identifié trois types de feedback qui minent la motivation intrinsèque :

- le feedback destiné à contrôler le comportement ;
- le feedback non contingent à la performance ;
- le feedback négatif.

Or, nous avons vu que ce sont précisément ces feedback qui sont les plus fréquemment émis par les enseignants envers les « faibles attentes ». Une étude (Trouilloud et Sarrazin, 2002) a confirmé l'impact des attentes initiales de l'enseignant, sur la motivation intrinsèque des élèves en cours d'Éducation Physique et Sportive ; plus les attentes initiales de l'enseignant étaient faibles, moins les élèves étaient motivés intrinsèquement à la fin d'un cycle d'enseignement de natation, et cela après avoir contrôlé leur niveau initial de motivation.

### **3.9 Attentes de performance de la part de l'élève**

Confronté à une tâche, l'individu fait appel à son expérience pour anticiper les événements probables à venir. Par une activité cognitive, plus ou moins consciente, il formule un certain nombre d'expectations. C'est à dire qu'il émet différentes prévisions, formule plusieurs

attentes ou espérances concernant l'évolution des choses indépendamment et/ou en fonction de son action.

En d'autres termes, pour atteindre un but motivationnel, le sujet fixe au préalable *un standard personnel* à partir duquel il pense manifester son habileté dans le sens désiré, à savoir: être meilleur que les autres, éviter d'être inférieur ou au contraire progresser, repousser ses limites. Pour pouvoir parler de "motivation à l'accomplissement", il faut que l'individu estime qu'il a (ou qu'il devrait avoir) une certaine prise sur les événements. En d'autres termes, il doit *attribuer le résultat à atteindre à ses propres actions* (habileté, efforts, stratégie, etc.). Si tel est le cas, et si le sujet estime qu'il est capable d'atteindre le résultat, la valence de ce dernier est positive (plus ou moins suivant le but motivationnel, et l'amplitude de l'expectation); par contraste, s'il sent qu'il ne peut pas l'atteindre, sa valence est négative.

Lors de l'épreuve de rédaction pour le Brevet des collèges (Académie de Versailles, session 1994), dont le sujet était: "Vous avez vécu un jour un succès ou un échec mémorable (exercice scolaire, épreuve sportive ou autre). Faites-en un récit détaillé en précisant les sentiments que vous avez éprouvés", un élève a écrit (Sarrazin, 1995) :

"Un jeudi matin, en sport, nous faisons une course de vitesse sur 60 mètres. Je regardais mes camarades passer les uns après les autres, peut-être par peur du ridicule ou de la déception, car il est vrai que je n'ai jamais été un grand sportif accompli. De loin, j'entendais le sifflet du professeur qui signalait le départ et je revoyais mes camarades qui revenaient en clamant leurs performances à toute la population. Je me sentais de plus en plus tendu et j'espérais que je pourrais courir avec un camarade moins rapide que moi. Malheureusement, il n'y avait pas d'unijambiste dans la classe. La tension était à son comble, plus que 4 personnes et c'était à mon tour. Etant donné que nous passions deux par deux, et que le nombre d'élèves était impair, j'allais passer seul. Au moins je ne me ridiculiserai pas, en me faisant doubler par le premier venu. Mais soudain, la situation bascula dans l'horreur, alors que j'avais tout arrangé, je devais courir avec Morgan, le plus rapide de la classe. J'étais tétanisé, car j'étais certain qu'il arriverait, alors que je ne serai pas encore parti. Nous étions sur la ligne de départ, le pugilat allait pouvoir commencer, je me souviens encore de quelques phrases désobligeantes "il te téléphonera quand il sera arrivé" ou bien "pars devant, il te rattrapera."

Ainsi, les études sur les enfants nous montrent que l'on peut éprouver un grand sentiment de réussite en maîtrisant quelque chose qui constituait un obstacle, en

gagnant en connaissance, en réalisant des buts que l'on s'était fixés; en bref, chaque fois que l'on a le sentiment de progresser ou d'avoir donné le meilleur de soi-même; comme l'expriment merveilleusement bien les propos de cet adolescent, qui éprouve, pour la première fois, le sentiment de "savoir" nager:

"... Alors je pris les lignes d'eau qui se trouvaient au milieu de la piscine, et je commençais à me déplacer. Dès fois, j'essayais de lâcher les lignes. Le moniteur me donna une bouée, je la pris, et je me mis à faire des grands gestes dans l'eau. De jour en jour, je progressais, et je venais de m'apercevoir que je n'avais plus peur. J'étais content de moi. La dernière semaine, je savais nager, et j'étais fou de joie car je venais de résoudre un problème qui me tourmentait à chaque fois que j'allais à la piscine.

C'était un succès pour moi, je n'en revenais pas. Je venais de faire quelque chose dont j'avais très peur: savoir nager. Pour moi, c'était un exploit."

La tâche (but et contexte), imposée de l'extérieur par un enseignant, peut très bien être en décalage avec les buts motivationnels poursuivis par l'élève ou le sportif. Autrement dit, il se peut que le sujet ne trouve pas dans la situation l'occasion de satisfaire un but motivationnel qu'il recherche particulièrement; il éprouvera, dès lors, des réticences à l'adopter.

"Dans la mesure où le sujet n'assume pas ces tâches comme des buts qu'il s'assigne à lui-même (des buts personnels), l'activité et son résultat lui resteront plus ou moins étrangers" (Nuttin, 1953). Quand le décalage entre la tâche imposée par l'enseignant et les buts motivationnels poursuivis par le sujet est trop grand, il est possible que ce dernier redéfinisse et transforme ce qui lui était prescrit. On parle dans ce cas de *tâche redéfinie* (Famose, 1990).

Le problème qui se pose spécifiquement pour l'élève est de « subir » ou de résister à l'influence de l'enseignant dans le cadre d'une relation hiérarchique dissymétrique. Bien qu'il soit dans une position de « dominé », il est possible que le caractère plus « ouvert » des leçons d'EPS, laisse davantage d'opportunités à l'élève de modifier les images erronées que l'enseignant pourrait avoir à son égard.

Plusieurs études ont montré que les attentes des enseignants en début d'année prédisaient significativement les propres attentes de performance des élèves (Brattesani et al, 1984 ; Kuklinski et Weinstein, 2001) ou leur concept de soi scolaire en fin d'année (Parsons et al, 1982 ; Jussim, 1989 ; Trouilloud et al., 2002), même après avoir contrôlé le niveau initial de ces variables. La perception de compétence de l'élève dépend donc bien des attentes de l'enseignant et de la façon dont l'élève les perçoit.

## CONCLUSION

Les attentes de l'enseignant influent donc de manière directe ou indirecte sur la performance future de l'élève. La motivation joue le rôle de médiateur dans cette relation attentes/performance. Les attentes initiales sont elles-mêmes influencées par la performance antérieure et par cette motivation. Ces attentes initiales influent ensuite sur la perception de soi et sur la motivation autodéterminée finale. Enfin, les attentes, la perception de soi, la motivation autodéterminée et la réussite antérieure agissent sur la performance finale et sur la note. Les attentes de l'enseignant ont donc des conséquences à la fois affectives et motivationnelles par le biais du climat instauré et de la motivation autodéterminée engendrée, cognitives en terme de perception de soi, comportementales avec le traitement différentiel de l'enseignant et la performance réalisée et enfin perceptives, de part l'évaluation de ces performances.

Les attentes de l'enseignant jouent donc bien deux rôles distincts : elles créent la réalité sociale et la prédisent sans forcément l'influencer. Notre hypothèse selon laquelle l'enseignant base l'élaboration de ses attentes sur des indicateurs suffisamment pertinents pour traduire les capacités de l'élève et prédire ainsi sa performance future semble donc confirmée.

L'implication pratique de cette hypothèse consiste à inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour ses élèves, à prendre conscience des attentes négatives tout en mettant en place un climat offrant des traitements équitables.

Il est pourtant essentiel de rappeler le caractère naturel, chez tout enseignant, d'élaborer des attentes différenciées, parce que chaque élève est différent. Dans la mesure où ces attentes sont précises et régulièrement actualisées, elles sont une aide à la planification de l'apprentissage des élèves. Cependant, lorsqu'elles reposent sur de mauvais indicateurs (des préjugés et des stéréotypes erronés) et/ou lorsqu'elles sont trop rigides, alors elles sont susceptibles de générer des inégalités entre les élèves.

Inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour ses élèves pourrait donc bien constituer un des éléments d'une scolarité efficace : « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner » (Pagnol, 1988).

Si l'élaboration d'attentes positives à l'égard des élèves est à valoriser, il serait cependant extrêmement naïf de penser que les attentes négatives puissent être totalement supprimées,

tout comme il serait naïf de croire que l'on peut former les enseignants à élaborer uniquement des attentes positives.

Sensibiliser les enseignants sur les comportements (souvent subtils) par l'intermédiaire desquels ils peuvent créer un environnement communiquant leurs attentes, et ainsi œuvrer dans le sens de la mise en place d'un climat offrant des traitements équitables (du point de vue des élèves) semble donc être un axe de travail important.

Par ailleurs, nous avons étudié l'effet des attentes de l'enseignant sur un élève mais ce dernier peut également produire un effet de groupe. Il serait intéressant d'étudier l'influence de ces attentes sur la classe dans sa globalité mais également l'élaboration de la part de l'enseignant d'attentes envers une classe précise. Les enseignants parlent effectivement de « bonnes » et de « mauvaises » classes, de « l'esprit » de telle ou telle classe. Le danger de ces affirmations provient du fait de la non prise en compte de l'élève en tant qu'individu avec ses particularités. Cette généralisation pourra engendrer l'élaboration d'attentes basées sur des indicateurs non pertinents. Ce biais perceptif peut être évité grâce à une prise de conscience de la part de l'enseignant de ses attentes envers la classe. Le travail en groupe est utilisé, par exemple, non seulement pour profiter des bienfaits des dyades symétriques ou dissymétriques, mais également pour favoriser l'entraide et l'esprit de groupe entre les élèves. L'enseignant doit faire face, non pas à un élève mais à des classes de plus en plus chargées. Les travaux dans le domaine des attentes de l'enseignant au sujet d'un groupe sont encore peu nombreux mais prennent tout leur sens avec l'augmentation continue des effectifs présents dans les classes.

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. Adams G & Ohen A (1974). Children's physical and interpersonal characteristics that affect student-teacher interactions. *Journal of Experimental Education*, 43, 1-5.
2. Allington R. (1980). Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72, 371-377.
3. Alvidrez J & Weinstein R.S (1999). Early Teacher Perceptions and Later Student Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 731-746.
4. Attali A & Bressoux P (2002). L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés. *Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*.
5. Babad E.Y, Rosenthal R, & Inbar J (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem : Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
6. Babad E.Y, Rosenthal R, & Bernieri F (1989). Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 89-94.
7. Babad E.Y (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690.
8. Babad E.Y (1993). Pygmalion – 25 years after interpersonal expectations in the classroom. In P.D.Blanck (Ed.), *Interpersonal expectations: Theory, research, and application* (Cambridge University Press. ed., pp. 125-153). London.

9. Babad E.Y (1995). The "teacher's pet" phenomenon, teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-374.
10. Baron R, Tom D, & Cooper H.M (1985). Social class, race, and teacher expectancies. In V.C.H.&W.J.M.J.B.Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (Erlbaum. ed., Hillsdale.
11. Becker H (1952). Social class variations in the teacherpupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25, 451-466.
12. Brattesani K.A, Weinstein R.S, & Marshall H.H (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76, 236-247.
13. Bressoux P & Pansu P (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. (PUF ed.) Paris.
14. Brophy J & Good T (1970). Teachers' communication of differential expectations for childrens' classroom performance : Some behavioral data. *Journal of EducationalPsychology*, 61, 365-374.
15. Brophy J & Good T (1974). *Teacher- student relationships : Causes and consequences*. New York.
16. Brophy J (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
17. Cadopi M, Fagot P, Durand M, & Riff J (1994). *Les convictions et les croyances des enseignants influencent leurs comportements en classe*. (AFRAPS ed.) France.
18. Chanal J (2002). *Le prof. me voit-il comme je suis, ou suis-je comme il me voit ? " Comment le statut d'élève compétent et " motivé " se négocie-t-il en cours d'EPS ?* DEA Sport et Performance..

19. Clark (1963). *Educational stimulation of racially disadvantaged children. Educational in depressed areas.* (Teachers College, Columbia University. ed.) New York.
20. Cooper H.M (1979). Pygmalion grows up : A model of teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research, 49*, 389-410.
21. Cooper H.M & Good T (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process.* (Longman. ed.) New York.
22. Cooper H.M & Hazelrigg P (1988). Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology, 6*, 937-949.
23. Cousineau W & Luke M (1990). Relationships between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 9*, 262-271.
24. Covington M.V & Omelich C.L (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 169-182.
25. Covington M.V & Omelich C.L (1979). It' s Best to be Able and Virtuous too: Student and Teacher Evaluative responses to Successful Effort. *Journal of Educational Psychology, 71*, 686-700.
26. Croizet J.C & Claire T (2003). Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? In Croizet J.C & Leyens J.P (Eds.), *Mauvaises réputations : Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale.* (Armand Colin ed., Paris.
27. Crowe P.B (1979). *Research on teacher expectation.* In New Orleans. (Ed.).
28. Darley J.M & Fazio R.H (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist, 35*, 867-881.

29. Darley J.M & Gross P.H (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
30. Deci E & Ryan R (1985). *Intrinsic motivation and self regulation in human behavior*. (Plenum Press ed.) New York.
31. Duda J & Nicholls J (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
32. Duda J.L (1988). The relationship between goal perspectives, persistence and behavioral intensity among male and female recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-110.
33. Durand M & Riff J (1992). Relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effets des croyances des maîtres et des élèves. In J.P.Famose, P.Fleurance, & Y.Touchard (Eds.), *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*, (Revue EPS. ed..
34. Dusek J.B & Joseph G (1983). The bases of teacher expectancies : A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346.
35. Eagly A.H, Ashmore R.D, & Makhijani M.G (1991). What is beautiful is good, but ... : A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological Bulletin*, 110, 109-128.
36. Eccles J.S & Wigfield A (1985). Teacher expectations and student motivation. In J.Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. (Erlbaum. ed., Hillsdale.
37. Eccles J.S & Harold R (1991). Gender differences in sport involvement : Applying the  
the  
Eccles' Expectancy-Value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
38. Elashoff J.D & Snow R.E (1971). *Pygmalion reconsidered*. (Charles A. Jones. ed.) Worthington.

39. Evertson C (1982). Differences in instructional activities in higher and lower achieving junior high English and math classes. *Elementary School Journal*, 82, 329-350.
40. Famose J.P (1988). Aptitudes et détection des talents en sport. In Famose J.P & Durand M (Eds.), *Aptitude et performance motrice* (Revue EPS ed.) Paris.
41. Famose J.P (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. (INSEP ed.) Paris.
42. Famose J.P, Cury F, & Sarrazin P (1992). Buts d'accomplissement en fonction du sexe, du lieu de pratique et du niveau de performance. In Laurent M, Marini J.F, Pfister R, & Therme P (Eds.), *Les performances motrices* (Action ed., pp. 553-567) Paris.
43. Famose J.P (1993). *Cognition et performance*. (INSEP ed.) Paris.
44. Famose J.P, Sarrazin P, & Cury F (1999). La fixation de but: une technique pour surmonter l'anxiété et augmenter la confiance en soi. In Le Scanff & Famose J.P (Eds.) *La gestion du stress: Entraînement et compétition* (Revue EPS ed..
45. Famose J.P (2004). La motivation en EPS. In Ghislain C (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (AFRAPS ed.) Montpellier .
46. Fleishman E.A (1964). *The structure and measurement of physical fitness* . (Englewood Cliffs ed.) Prentice Hall.
47. Fontayne P, Sarrazin P, Cury F, & Famose J.P (1997). *Motivation et culture*. In.
48. Fontayne P & Sarrazin P (2001). *Genre et motivation dans le domaine du sport*. In Cury F & Sarrazin P (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : État des recherches* (PUF ed., pp. 277-295). Paris.
49. Garland H (1984). A cognitive mediation theory of task goals and human performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 79-84.

50. Gill D.L (1986). Competitiveness among females and males in physical activity classes. *Sex Roles, 15*, 233-247.
51. Gill D.L & Deeter T.E (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 59*, 191-202.
52. Good T.L, Sikes J, & Brophy J.E (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology, 65*, 74-87.
53. Good T.L (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education, 38*, 32-47.
54. Graham S (1984). Teacher feelings and student thoughts : An attributional approach to affect in the classroom. *Elementary School Journal, 85*, 91-104.
55. Grant C.A (1988). The persistent significance of race in schooling. *Elementary School Journal, 88*, 561-569.
56. Guillaumin J (1962). Aspects de la relation maître-élève. *Bulletin Binet-Simon, 472*, 3-8.
57. Haller E.J (1985). Pupil race and elementary school ability grouping : Are teachers biased against Black children? *American Educational Research Journal, 22*, 465-483.
58. Harris M.J & Rosenthal R (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects : 31 metaanalyses. *Psychological Bulletin, 97*, 363-386.
59. Harter S (1999). *The construction of the self : A developmental perspective.* (Guilford Press. ed.) New York, US.
60. Harvey & Weary (1990). *traité de psychologie cognitive.*

61. Hilton J & Darley J (1991). The effect of interactions goals on person perception. *advances in Experimental Social Psychology*, 24, 235-267.
62. Hopkins K.D, George C.A, & Williams D.D (1985). The concurrent validity of standardized achievement tests by content area using teachers' rating as criteria. *Journal of Educational Measurement*, 22, 177-182.
63. Jensen A.R (1969). How much can we boost I.Q. and scholastic achievement ? *Harvard Educational Review*, 29, 1-123.
64. Jones E (1986). Interpreting interpersonal behavior: The effects of expectancies. *Sciences*, 234, 41-46.
65. Jones R.L (1989). *Black adolescents*. Berkeley.
66. Journet (1994). *La mauvaise note*.
67. Jussim L (1986). Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, 429-445.
68. Jussim L (1989). Teacher expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.
69. Jussim L (1991). Social perception and social reality : A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
70. Jussim L & Eccles J.S (1992). Teacher expectations 2 : Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
71. Jussim L, Madon S, & Chatman C (1994). Teacher expectation and student achievement : Self-fulfilling prophecies, biases, and accuracy. In L.Health et al. (Ed.), *Applications of heuristics and biases to social issues* (Plenum. ed., pp. 303-334). New York.

72. Jussim L & Eccles J.S (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. *Review of Personality and Social Psychology, 15*, 74-108.
73. Jussim L, Eccles J.S, & Madon S (1996). Social perception, social stereotypes and teacher perceptions : Accuracy and the search for the powerful self-fulfilling prophecy. *advances in Experimental Social Psychology, 28*, 281-388.
74. Jussim L, Smith A, Madon S, & Palumbo P (1998). Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching, 7*, 1-48.
75. Kuklinski M.R & Weinstein R.S (2000). The stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research, 3*, 1-34.
76. Kuklinski M.R & Weinstein R.S (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development, 72*, 1554-1578.
77. Laffaye C (2005). *Influence de la prédiction de la performance en Fosbury-Flop sur les progrès et la motivation*. Master 2.
78. Laffaye G (2001). Le saut en hauteur en Fosbury et les facteurs de performance. *52. Science et Motricité, 42*, 3-15.
79. Laffaye G. & Laffaye C. (2004). Fosbury: remotiver les élèves. *43. Education Physique et Sportive (France), 307*, 63-68.
80. Locke E.A (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance, 3*, 157-189.
81. Locke E.A & Latham G.P (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology, 7*, 205-222.
82. Madon S, Jussim L, & Eccles J.S (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 791-809.

83. Maehr M.L & Nicholls J.G (1980). Culture and Achievement Motivation: A second Look. In Warren N (Ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology*, (Academic Press ed., pp. 221-247). New York..
84. Martel D, Gagnon J, Pelletier-Murphy J, & Grenier J (1999). Pygmalion en éducation physique : Un mythe bien réel. *Revue Canadienne de l'Education*, 24, 42-56.
85. Martin-Krumm, Sarrazin P, Fontayne P, & Famose J.P (2005). Validation de l'Echelle Sportive de Mesure du Style Attributionnel : établissement d'une version préliminaire. In ( Orsay).
86. Martinek T & Johnson S (1979). Teacher expectations. Effect on dyadic interaction and selfconcept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
87. Martinek T (1980). Stability of a teacher's expectations for elementary school age children. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1269-1270.
88. Martinek T (1981). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quartely for Exercise and Sport*, 52, 58-67.
89. Martinek T & Karper W (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Journalof Teaching in Physical Education*, 1, 26-39.
90. Martinek T & Karper W (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 26-39.
91. Martinek T & Karper W (1984). The effects of noncompetitive and competitive social

climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 8, 408-421.

92. Martinek T & Karper W (1984). The effects of noncompetitive and competitive social climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport Psychology*, 8, 408-421.
93. Martinek T (2005). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 118-126.
94. Massias (1984). Tennis : « Le jeu des champions : Coup droit ». *Revue EPS*.
95. McKown C & Weinstein R.S (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 159-184.
96. McNatt D.B (2000). Ancient Pygmalion joins contemporary management : A meta-analysis of the result. *Journal of Applied Psychology*, 85, 314-322.
97. Merand R (1987). *L'enfant et le sport*. (PUF ed.) Paris.
98. Merton R (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
99. Midgley C, Feldlaufer H, & Eccles J.E (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981-992.
100. Miller D.T & Turnbull W (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology*, 37, 233-256.
101. Morency L (1990). Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire. *Revue Canadienne de l'Education*, 15, 103-114.

102. Nicholls J (1989). *The competitive ethos and democratic éducation*. (Harvard University Press ed.) Cambridge.
103. Nuttin J (1953). *Psychoanalysis and personality*. (Sheed & Ward ed.) New York.
104. Nuttin J.R (1985). *Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. (PUF ed.).
105. Olson J.M, Roese N.J, & Zanna M.P (1996). Expectancies. In Higgins E.T & Kruglanski A.W (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (Guilford Press. ed., pp. 211-238). NewYork.
106. Pagnol M. (1988). *Le temps des Amours* 35.
107. Parsons J.E, Kaczala C.M, & Meece J.L (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs : Classroom influences. *Child Development*, 53, 322-339.
108. Raudenbush S.W (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
109. Rejeski W, Daracott C, & Hutslar S (1979). Pygmalion in youth sport: A field study. *Journal of Sport Psychology*, 1, 311-319.
110. Rickman R.M & Hamel J (1993). Perceived physical ability differences in the sport participation motives of young athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 270-283.
111. Rist R (1970). Student social class and teacher expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
112. Rosenthal R & Jacobson L (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. (New York : Holt, Rinehart & Winston. ed.).

113. Rosenthal R (1974). *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms.* (MSS Modular Publications. ed.) New York.
114. Rosenthal R & Rubin D.B (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-386.
115. Ross S.I & Jackson J.M (1991). Teachers' expectations for black males' and black females' academic achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 78-82.
116. Row D.C (1995). *Intervention fables.* (New York Times ed.) (vols. A25).
117. Rubovits P & Maher M (1971). Pygmalion analyzed : Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 197-203.
118. Rubovits P & Maher M (1971). Pygmalion analyzed : Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 197-203.
119. Ryan R & Deci E (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
120. Sarrazin P (1995). *Motivation à l'accomplissement dans les activités motrices: mise en évidence de processus et variables affectant les croyances relatives à la nature de l'habileté motrice, le choix d'une difficulté, l'effort fourni, et la performance.*
121. Sarrazin P, Vallerand R.J, Guillet E, Pelletier L, & Cury F (2001). Motivation and dropout in Female Handballers: A 21 month Prospective Study. *Journal of Social Psychology*.
122. Sarrazin P (2001). *Approches socio-cognitives de la motivation appliquées au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive.* HDR.

123. Sarrazin P & Famose J.P (2005). Plus c'est difficile et mieux je réussis ! Étude des liens entre les buts fixés, l'efficacité personnelle et la performance sportive. *Bulletin de Psychologie*, 58, 107-111.
124. Seaver W.B (1973). Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 333-342.
125. Smith D.M, Neuberg S.L, Judice T.N, & Biesanz J.C (1997). Target complicity in the confirmation and disconfirmation of erroneous perceiver expectations: Immediate and longer term implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 974-991.
126. Smith M.L (1980). Meta-analysis of research on teacher expectation. *Evaluation in Education*, 4, 53-55.
127. Snow R.E (1995). Pygmalion and intelligence ? Current Directions. *Psychological Science*, 4, 169-171.
128. Snyder M (1984). When belief creates reality. *advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247-305.
129. Snyder M & Stukas Jr A.A (1999). Interpersonal processes : The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50, 273-303.
130. Spallanzani C (1995). Description de l'effet Pygmalion sur le temps d'apprentissage offert à des élèves en éducation physique au primaire. *Avante*, 1, 1-18.
131. Spitz H (1999). Beleaguered Pygmalion : A history of the controversy over claims that teacher expectancy raises intelligence. *Intelligence*, 27, 199-234.

132. Stoner S & Purcell K (1985). The concurrent validity of teachers' judgments of the abilities of preschoolers in a daycare setting. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 421-423.
133. Sutherland A & Goldschmid M.L (1974). Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. *Child Development*, 45, 852-856.
134. Swann W.B & Snyder M (1980). On translating beliefs into action : Theories of ability and their application in an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 879-888.
135. Tessier D, Sarrazin P, Trouilloud D, CHANAL J, & Bois J (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves: une étude en contexte naturel d'enseignement. *European Review of Applied Psychology*, 55, 111-120.
136. Thorndike R.L (1968). Review of Pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.
137. Trouilloud D, Sarrazin P, Martinek T, & Guillet E (2002). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.
138. Trouilloud D (2002). *L'effet Pygmalion en Education Physique et Sportive. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves*. Thèse.
139. Trouilloud D & Sarrazin P (2002). L'effet Pygmalion existe-t-il ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la réussite des élèves. *Science et Motricité*, 46, 69-94.
140. Trouilloud D & Sarrazin P. (2004). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Ref Type: Personal Communication

141. Vallerand R.J (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercice and Sport Sciences Reviews, 15*, 389-425.
142. Vallerand R.J & Thill E (1993). Introduction au concept de motivation. In Vallerand R.J & Thill E (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (tudes vivantes ed., pp. 3-39). Laval.
143. VanMatre J.C, Valentine J.C, & Cooper H (2000). Effect of students' after-school activities on teachers' academic expectancies. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 167-183.
144. Weinstein R.S & Middlestadt S.E (1979). Student perceptions of teacher interactions with high and low achievers. *Journal of Educational Psychology, 71*, 421-431.
145. Weinstein R.S (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. In Dusek J (Ed.), *Teacher expectancies* (Erlbaum. ed., pp. 329-350). Hillsdale.
146. Weinstein R.S, Marshall H.H, Botkin M, & Sharp L (1987). Pygmalion and the student:  
Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development, 58*, 1079-1093.
147. Weinstein R.S & McKown C (1998). Expectancy effects in "context": Listening to the  
voices of students and teachers. *Advances in Research on Teaching, 7*, 215-242.
148. West C & Anderson T (1976). The question of preponderant causation in teacher expectancy research. *Review of Educational Research, 46*, 613-630.
149. Wigfield A, Galper A, & Denton K (1999). Teachers' beliefs about former Head Start and non-Head Start first-grade children's motivation, performance, and future educational prospects. *Journal of Educational Psychology, 91*, 98-104.

150. Williams T (1976). Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of Education*, 49, 223-236.
151. Wineburg S (1987). The self-fulfilment of the self-fulfilling prophecy. *Educational research*, 18, 28-37.
152. Wineburg S.S (1987). The self-fulfillment of the self-fulfilling prophecy. *Educational research*, 16, 28-37.
153. Zuckerman M, DeFrank R.S, & Hall J.A (1978). Accuracy of nonverbal communication as determinant of interpersonal expectancy effects. *Environmental Psychology and Non verbal Behavior*, 2, 206-214.