

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1  
UNIVERSITE DE BOURGOGNE DIJON  
UNIVERSITE DE CLERMONT-FERRAND 1

UNIVERSITE JOSEPH FOURIER GRENOBLE 1  
UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE BESANCON  
UNIVERSITE DE CLERMONT-FERRAND 2

**D.E.A.**  
**SPORT ET PERFORMANCE**

Les attentes de l'enseignant d'EPS envers ses élèves sont-elles  
biaisées par des stéréotypes ?  
Deux études en contexte expérimental et naturel

**Rédigé par**

CHALABAEV Aïna

**Directeur :** SARRAZIN Philippe

**Rapporteurs :** COGERINO Geneviève  
REY Jean-Pierre

**Année universitaire 2002 – 2003**

Je tiens d'abord à remercier toutes les personnes sans qui ce travail n'aurait pas été possible, et plus particulièrement :

**Philippe Sarrazin**, Professeur des Universités à l'UFR-APS de Grenoble, pour avoir donné une orientation théorique à ce travail, mais également pour son niveau d'exigence, son investissement et son soutien permanent.

**Les membres du laboratoire SENS** pour leurs nombreux conseils, et plus particulièrement **Julie Boiché** et **Kévin Vermeir** pour le climat de franche camaraderie qu'ils ont su faire perdurer dans les derniers instants difficiles !!

**Les enseignants et élèves** qui ont été volontaires pour participer à ces études.

**Julien Chanal** et **Damien Tessier** pour leur aide à la récolte des données.

**Ma famille et mes ami(e)s** pour leur présence.

# SOMMAIRE

<b>I. INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>II. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>8</b>
<b>II.1. RÔLE DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT.....</b>	<b>8</b>
<u>II.1.1. le concept d'attente .....</u>	8
<u>II.1.2. les effets des attentes.....</u>	8
<i>II.1.2.1. Biais perceptifs .....</i>	8
<i>II.1.2.2. Prophéties auto-réalisatrices .....</i>	9
<b>II.2. L'EFFET DES STÉRÉOTYPES SUR LES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT .....</b>	<b>10</b>
<u>II.2.1. Cadre d'analyse des stéréotypes .....</u>	10
<i>II.2.1.1. Evolution du concept et de l'étude du stéréotype.....</i>	10
<i>II.2.1.2. Stéréotypes et catégorisation sociale .....</i>	11
<i>II.2.1.3. Définition fonctionnelle d'un stéréotype .....</i>	13
<u>II.2.2. Effet de la catégorisation sur le jugement.....</u>	13
<i>II.2.2.1. Le paradigme des juges .....</i>	13
<i>II.2.2.2. L'impact des stéréotypes en contexte scolaire .....</i>	14
<u>II.2.3. facteurs influençant l'utilisation de stéréotypes.....</u>	15
<i>II.2.3.1. Les modèles de Fiske et Neuberg (1990) et de Kunda et Thagard (1996).....</i>	15
<i>II.2.3.2. Les conditions informationnelles.....</i>	16
<i>II.2.3.3. Les conditions attentionnelles .....</i>	16
<b>II.3. LA PRÉCISION .....</b>	<b>17</b>
<u>II.3.1. La précision des attentes de l'enseignant.....</u>	17
<u>II.3.2. La précision des stéréotypes .....</u>	18
<i>II.3.2.1. définition.....</i>	18
<i>II.3.2.2. Etudes en milieu naturel.....</i>	19
<b>III. OBJECTIF GENERAL .....</b>	<b>20</b>
<b>IV. ETUDE 1.....</b>	<b>21</b>
<b>IV.1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES.....</b>	<b>21</b>
<u>IV.1.1. Objectifs .....</u>	21
<u>IV.1.2. Hypotheses .....</u>	21
<i>IV.1.2.1. Hypothèse 1 : influence des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant .....</i>	21
<i>IV.1.2.2. Hypothèse 2 : le sexe de l'enseignant comme variable modératrice .....</i>	22
<b>IV.2. MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>22</b>
<u>IV.2.1. Participants .....</u>	22
<u>IV.2.2. Procédure.....</u>	22
<u>IV.2.3. Mesures .....</u>	23
<b>IV.3. RESULTATS.....</b>	<b>24</b>
<u>IV.3.1. Analyse des données .....</u>	24
<u>IV.3.2. Données descriptives.....</u>	24
<u>IV.3.3. Effet des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant.....</u>	24
<i>IV.3.3.1. Vérification de la manipulation (manipulation check).....</i>	24
<i>IV.3.3.2. Effet des stéréotypes .....</i>	25

<b>IV.4. DISCUSSION</b> .....	<b>25</b>
IV.4.1. <u>Les attentes de l'enseignant reposent-elles sur des stéréotypes ?</u> .....	25
IV.4.2. <u>Le sexe de l'enseignant modère-t-il l'effet des stéréotypes liés au sexe ?</u> .....	26
<b>V. ETUDE 2</b> .....	<b>28</b>
<b>V.1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES</b> .....	<b>28</b>
V.1.1. <u>Objectifs</u> .....	28
V.1.2. <u>Hypothèses</u> .....	29
V.1.2.1. <i>Hypothèse 1 : effet des stéréotypes sur les attentes</i> .....	30
V.1.2.2. <i>Hypothèse 2 : degré de précision des stéréotypes</i> .....	30
<b>V.2. METHODOLOGIE</b> .....	<b>31</b>
V.2.1. <u>Participants</u> .....	31
V.2.2. <u>Procédure</u> .....	31
V.2.2. <u>Mesures</u> .....	32
<b>V.3. RESULTATS</b> .....	<b>35</b>
V.3.1. <u>Analyse des données</u> .....	35
V.3.2. <u>Données descriptives</u> .....	36
V.3.3. <u>Organisation et présentation des résultats</u> .....	36
V.3.4. <u>Effet des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant</u> .....	36
V.3.5. <u>Précision des stéréotypes</u> .....	38
<b>V.4. DISCUSSION</b> .....	<b>39</b>
V.4.1. <u>Les attentes de l'enseignant reposent-elles sur des stéréotypes ?</u> .....	39
V.4.2. <u>Ces stéréotypes sont-ils précis ?</u> .....	41
<b>VI. DISCUSSION GENERALE</b> .....	<b>43</b>
<b>VII. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>46</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>53</b>

## **I. INTRODUCTION**

Le sport tient une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne des Français. Aujourd'hui, 83 % d'entre eux déclarent « faire du sport » plus ou moins régulièrement (enquête MJS – INSEP, 2000), alors qu'il n'étaient que 25 % en 1967. Cependant, ces chiffres masquent des disparités dans l'accès à la pratique, notamment en fonction du sexe. En effet, à 15 ans, 85 % des garçons pratiquent une activité sportive régulièrement, pour seulement 60 % des filles. Cette différence se retrouve dans la réussite en Education Physique et Sportive (EPS), où les garçons obtiennent en moyenne un point de plus que les filles au baccalauréat<sup>1</sup>, et jusqu'à deux points dans certaines sections.

Comment expliquer ces inégalités sexuées en matière de réussite sportive ? Sont-elles dues à des différences biologiques ? En apparence, l'EPS nécessite plus de prédispositions naturelles que d'autres matières scolaires car elle fait appel à des aptitudes physiques, ce qui pourrait favoriser les garçons. Cependant, certaines études montrent qu'une fille un peu entraînée obtient de meilleurs résultats que tous les non pratiquants, garçons inclus (e.g., Coupey, 1995). Les moindres performances observées chez les filles seraient plutôt le résultat d'une plus faible pratique sportive que les garçons (Davisse et Louveau, 1998). En d'autres termes, celles-ci seraient moins « motivées » que les garçons à avoir une pratique sportive régulière.

Ces inégalités peuvent-elles alors s'expliquer par le contexte culturel et éducatif ? Dans le domaine des sciences sociales, de nombreux auteurs se sont intéressés aux facteurs sociaux susceptibles d'expliquer les inégalités, comme Bourdieu et Passeron (1964) en sociologie, Duru-Bellat (1994, 2003) en sciences de l'éducation, Eagly (1987) et Jussim (1986) en psychologie sociale. Celles-ci se construiraient au fil des expériences sociales, depuis la socialisation par la famille et les pairs jusqu'à l'environnement culturel en général. En tant qu'agent socialisant, quel est le rôle de l'école, et plus particulièrement des enseignants, dans le développement et le maintien des inégalités sociales ?

La psychologie sociale s'est penchée sur cette question, en s'intéressant notamment à l'impact des stéréotypes sociaux (e.g., liés au sexe, à l'origine sociale ou ethnique de l'élève) sur les attentes de l'enseignant. L'enseignant est-il influencé par des stéréotypes lorsqu'il élabore ses attentes relatives à l'élève ? En d'autres termes, l'enseignant a-t-il des attentes différentes selon que l'élève est une fille ou un garçon, d'un niveau social modeste ou élevé ?

---

<sup>1</sup> Source : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche (2003). Le baccalauréat, session 2002, résultats définitifs, *Note d'Information 03-34*.

Ce questionnement est central dans la mesure où les attentes de l'enseignant ont la capacité d'influencer la réussite de l'élève. D'une part, elles peuvent créer une réalité objective en influençant réellement la performance de l'élève. Ce phénomène est connu sous le nom d' « effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968). D'autre part, les attentes de l'enseignant peuvent créer une réalité subjective par l'intermédiaire de « biais perceptifs », en influençant l'évaluation et l'appréciation faite par l'enseignant (Jussim, 1986 ; 1991). Des attentes basées sur des stéréotypes sociaux pourraient donc générer des injustices sociales (e.g., Jones, 1986, 1990). En EPS, ces attentes erronées mèneraient à des inégalités en terme de santé, puisqu'un des objectifs de cette matière est d'apprendre à *tous* les élèves à gérer leur vie physique.

Les stéréotypes sociaux ont été largement étudiés en sciences humaines, et notamment dans le cadre de la cognition sociale (e.g., Hamilton, 1981). Définis comme un « ensemble de croyances à propos des attributs personnels d'un groupe de personnes » (Ashmore & Del Boca, 1981), les stéréotypes sont susceptibles d'influencer la perception d'autrui (e.g., Fiske & Neuberg, 1990 ; Schneider, in press). Plusieurs travaux ont ainsi mis en évidence un impact sur les attentes de l'enseignant des stéréotypes liés au sexe de l'élève (Jussim, Eccles & Madon, 1996 ; Madon, Jussim, Keiper, Eccles, Smith & Palumbo, 1998), à son attractivité physique (Martinek, 1981 ; Martinek & Karper, 1984), à son origine sociale (Jussim & Eccles, 1995) et à son ethnie (Baron, Tom & Cooper, 1985). Cependant, des différences de résultats apparaissent en fonction de la méthodologie utilisée : si des études en contexte expérimental indiquent un impact de l'ethnie sur les attentes de l'enseignant (Wigfield, Galper & Denton, 1999), celles réalisées en milieu naturel (Madon et al., 1998) sont moins concluantes. Ces résultats contrastés peuvent révéler des conditions informationnelles différentes entre le contexte expérimental et la situation naturelle d'enseignement. En effet, dans les études expérimentales, il est demandé aux sujets de juger une « cible » (i.e., individu sur lequel est porté le jugement) qu'ils ne connaissent pas et sur laquelle ils ont très peu d'informations. Par contraste, en milieu naturel, l'enseignant juge ses propres élèves qu'il a l'occasion de mieux connaître. Il est donc peut-être moins enclin à baser son jugement sur des stéréotypes et plus sur des informations propres à l'élève (son niveau véritable, sa motivation, etc.) (Fiske & Neuberg, 1990 ; Kunda & Thagard, 1996).

L'objectif général de notre travail sera d'étudier l'influence de stéréotypes sur la construction de deux attentes de l'enseignant : celle relative à la compétence de l'élève dans une activité sportive, et celle relative à l'effort qu'il est susceptible de faire dans celle-ci. Deux études utilisant des méthodologies distinctes seront utilisées : l'une en contexte expérimental, l'autre en situation naturelle d'enseignement. Dans l'étude expérimentale, nous testerons si l'enseignant est influencé par les stéréotypes liés au sexe de l'élève, à son attractivité physique et à son origine ethnique. En milieu naturel, nous ajouterons l'étude des stéréotypes liés à l'origine sociale, à la réussite et à

l'attitude scolaires, et au caractère sportif de l'élève. L'enjeu sera de voir si les stéréotypes influencent différemment les attentes de l'enseignant dans ces deux études, afin de mieux comprendre les conditions dans lesquelles les stéréotypes affectent les attentes. D'autre part, l'utilisation de deux méthodologies permettra de dépasser les limites liées à chacune d'entre elles dans l'étude du phénomène. L'étude expérimentale, dans laquelle les variables sont contrôlées et manipulées avec rigueur, permettra de conclure à des relations de causalité avec plus d'assurance que l'étude en milieu naturel qui utilise un plan corrélationnel. Néanmoins, une étude expérimentale n'apporte pas d'informations sur la réalité du phénomène en situation naturelle ni sur son fonctionnement. La deuxième étude permettra donc d'étudier l'influence des stéréotypes sur les attentes quand on contrôle l'ensemble des caractéristiques personnelles de l'élève (e.g., niveau réel, motivation). Un deuxième avantage de cette méthodologie sera d'évaluer si les stéréotypes utilisés par l'enseignant sont précis. En effet, il ne suffit pas de montrer que des stéréotypes influencent les attentes pour en déduire qu'ils les biaisent. Il faut également évaluer si ces stéréotypes constituent des représentations précises ou déformées de la réalité, conduisant ainsi à des estimations biaisées de l'élève (Jussim et al., 1996 ; Madon et al., 1998).

Dans le développement qui va suivre, nous allons dans un premier temps définir les variables centrales de nos études et préciser notre ancrage théorique. Nous développerons les présupposés théoriques relatifs d'une part à l'effet des attentes de l'enseignant sur la réussite de l'élève (i.e., prophéties auto-réalisatrices et biais perceptifs), et d'autre part à l'impact des stéréotypes sur ces dernières.

Nous présenterons ensuite deux études que nous avons réalisées en contexte expérimental auprès de 166 enseignants d'EPS et en milieu naturel auprès de 328 élèves et de leurs 7 enseignants d'EPS. Dans la première étude expérimentale, l'enseignant devait juger un élève sur lequel il avait très peu d'informations, réalisant un exercice de gymnastique. Dans la seconde étude en milieu naturel, il devait juger au début d'un cycle de gymnastique ses propres élèves qu'il connaissait mieux.

Enfin, nous analyserons et discuterons des résultats de ces études, ainsi que des contributions et des limites de ce travail.

## **II. CADRE THÉORIQUE**

### **II.1. RÔLE DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT**

#### **II.1.1. le concept d'attente**

Le concept d'attente a un rôle central dans de nombreuses théories psychosociologiques (e.g., la théorie de l'apprentissage social, Bandura, 1986 ; le modèle expectation-valence d'Eccles, Wigfield & Eccles, 2000). En contexte éducatif, une attente peut être définie comme une prédiction à propos du comportement futur de l'élève, basée sur ce que l'enseignant sait actuellement de lui (Good, 1987). Par exemple, en EPS, les enseignants s'attendent à ce que, dans certaines tâches, certains élèves réussissent mieux que d'autres (Durand et Riff, 1992)

Un des thèmes majeurs de la psychologie sociale porte sur la capacité des attentes interpersonnelles à créer la réalité sociale (pour des revues de littérature, voir Eccles & Wigfield, 1985 ; Jussim, 1991; Snyder & Stukas, 1999 ; Trouilloud & Sarrazin, soumis.). Les attentes de l'enseignant auraient un rôle central dans le processus enseignement – apprentissage (Brophy et Good, 1974), en influençant la réussite de l'élève par un phénomène de confirmation des attentes. Cette confirmation peut se faire de différentes façons (Jussim, 1991; Jussim & Eccles, 1992, 1995). D'une part, les attentes peuvent influencer la perception que l'enseignant a de la performance de l'élève et l'évaluation qu'il en fait (i.e., biais perceptifs). D'autre part, les attentes de l'enseignant peuvent influencer la performance réelle et la motivation de l'élève (i.e., prophéties auto-réalisatrices). Développons ces effets des attentes.

#### **II.1.2. les effets des attentes**

##### **II.1.2.1. Biais perceptifs**

A travers ses fonctions d'éducation ou de sélection, la pratique de l'évaluation est au cœur du dispositif scolaire (Dépret et Filisetti, 2001). Il est donc important de comprendre les variables et les processus impliqués dans celle-ci. Pour certains auteurs, les attentes initiales de l'enseignant pourraient biaiser ses évaluations des élèves (Darley & Fazio, 1980 ; Jussim, 1986 ; Jussim & Eccles, 1992, 1995 ; Madon, Jussim & Eccles, 1997). Les attentes conduiraient l'enseignant à percevoir ou interpréter les actions d'un élève d'une certaine manière. Autrement dit, l'enseignant pourrait être amené à voir ce qu'il s'attend à voir sans se soucier des preuves objectives (Snyder, 1984). Cette hypothèse d'un biais perceptif selon lequel les attentes mèneraient à des distorsions perceptives du comportement social a reçu un appui important dans le domaine social en général (Darley & Gross, 1983 ; Duncan, 1976), et dans le domaine scolaire en particulier (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1995). Cependant, l'occurrence de biais perceptifs chez l'enseignant d'EPS n'a pas été corroborée (Trouilloud et Sarrazin, 2002 ; Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, 2002).

### II.1.2.2. Prophéties auto-réalisatrices

Les attentes de l'enseignant peuvent également influencer la réussite de l'élève par l'intermédiaire de prophéties auto-réalisatrices. Ce phénomène, décrit par Robert Merton en 1948, correspond à « une définition d'abord *erronée* d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend *exacte* cette conception initialement fausse » (1948, p. 195). Il estimait que les prophéties auto-réalisatrices étaient susceptibles d'expliquer de nombreux problèmes sociaux, comme la discrimination raciale. Ce thème a généré un grand nombre de recherches, dans des domaines variés comme l'entraînement militaire (e.g., Eden & Shani, 1982), le monde du travail (e.g., Word, Zanna & Cooper, 1974) et celui de l'éducation. Dans ce cadre, ce phénomène est connu sous le nom d'« effet Pygmalion » depuis la célèbre étude conduite par Rosenthal et Jacobson (1968). Dans cette recherche, les auteurs ont fait passer à des élèves un test censé prédire ceux qui feraient des progrès importants durant l'année. Ils ont ensuite donné aux enseignants la liste des élèves « prometteurs ». Bien qu'en réalité, ces derniers aient été choisis au hasard, à la fin de l'année ils ont davantage progressé en QI que les autres enfants. Ainsi, cette étude illustre le phénomène selon lequel l'élève se conformerait à l'image que son professeur aurait de lui.

Jussim (1986) a proposé un modèle intégrateur en trois étapes, permettant d'expliquer le fonctionnement de la prophétie auto-réalisatrice:

(1) L'enseignant développerait des attentes tôt dans l'année. Ces attentes peuvent être influencées par des facteurs objectifs comme les performances antérieures de l'élève, et subjectifs comme son sexe ou son origine ethnique (pour une méta analyse, voir Dusek & Joseph, 1983).

(2) Il traite différemment les élèves en fonction de ses attentes (e.g., Dufy, Warren & Walsh, 2001). Par exemple, des études menées en EPS ont montré que l'enseignant donne plus de feedbacks positifs aux élèves qu'il croit compétents, et entretiendrait davantage de contact avec eux (e.g., Tessier, 2001).

(3) Ce traitement peut avoir une influence directe sur la performance de l'élève, mais également indirecte, par l'intermédiaire de facteurs motivationnels. En effet, des travaux en EPS (e.g., Trouilloud et al., 2002) ont montré que les attentes de l'enseignant ont un impact sur la compétence perçue par l'élève, qui influence son niveau de motivation autodéterminée. En retour, ce dernier a un impact sur la performance des élèves.

Plusieurs auteurs ont essayé de quantifier le poids de cet effet des attentes (e.g., Brophy, 1983 ; Jussim & Eccles, 1995 ; Jussim et al., 1998). Bien que celui-ci soit modeste (les travaux de Jussim font état d'un poids de .10 à .30 en terme de coefficients de régression standardisés), l'existence du phénomène semble difficilement contestable. Les attentes de l'enseignant ne détermineraient pas « fortement » la réussite des élèves, mais elles auraient tout de même une

influence significative sur leur trajectoire scolaire. De plus, ces chiffres constituent des effets *moyens*. Plusieurs travaux ont montré que certains élèves sont plus sensibles à l'effet des attentes. Les élèves issus notamment de populations *stigmatisées* comme les afro-américains aux Etats-Unis seraient en effet plus vulnérables aux attentes de l'enseignant que les élèves blancs (Jussim et al., 1996 ; pour une revue voir Trouilloud & Sarrazin, soumis).

Si l'effet des attentes de l'enseignant est plus fort pour les élèves issus de groupes sociaux stigmatisés, il est important de savoir si l'enseignant s'appuie sur des stéréotypes sociaux pour élaborer ses attentes, car celles-ci pourraient alors générer des inégalités sociales.

## **II.2. L'EFFET DES STÉRÉOTYPES SUR LES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT**

### **II.2.1. Cadre d'analyse des stéréotypes**

L'approche de la cognition sociale (e.g., Fiske & Neuberg, 1990 ; Fiske & Taylor, 1991) fournit un cadre d'analyse particulièrement heuristique pour analyser l'influence des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant. Afin de comprendre comment l'acceptation et l'étude du stéréotype ont évolué, nous situerons l'approche socio-cognitive dans un contexte plus large. A partir de là, nous proposerons une définition du stéréotype prenant en compte les récentes évolutions de ce concept.

#### **II.2.1.1. Evolution du concept et de l'étude du stéréotype**

##### *Des stéréotypes mauvais et incorrects*

Le terme « stéréotype » apparaît en sciences sociales en 1922, avec la publication du livre *Public Opinion* par le journaliste Walter Lippmann. Pour cet auteur, un stéréotype est une généralisation rigide, illogique et incorrecte à propos de groupes sociaux. Ce terme a été emprunté au domaine de l'imprimerie (Didot, 1798) où il désigne une plaque d'imprimerie coulée dans un moule. Chaque fois qu'elle imprime, elle produit la même image. Le choix de ce terme avait pour but de souligner l'aspect rigide de l'image que les individus se font de leur environnement. La première étude empirique des stéréotypes est faite par Katz et Braly en 1933. Selon ces auteurs le stéréotype est une impression fixe très peu conforme aux faits qu'elle est censée représenter. Autrement dit, le stéréotype serait une vision déformée et rigide de la réalité.

Cette « diabolisation » du stéréotype est due au fait que les premiers travaux ont étroitement associé le stéréotype au préjugé – ce dernier correspond à une prédisposition affective négative envers un groupe social (De la Haye, 1998). Dans cette conception, le stéréotype est une croyance à propos d'un groupe qui découlerait d'un préjugé envers ce groupe. Par exemple, à propos des individus noirs, si le préjugé est la haine des Noirs, le stéréotype sera : les Noirs sont paresseux, malhonnêtes, dangereux, etc. Dans ce cadre, stéréotype et préjugé sont considérés comme mauvais

et responsables de nombreux problèmes sociaux (e.g., le racisme). Le stéréotype a donc quelque chose de pathologique et est défini comme un processus déficient de la pensée.

### *Renouveau théorique*

A partir de la fin des années 50, un autre courant d'étude est apparu : l'approche socio-cognitive des stéréotypes (Vinacke, 1957 ; Tajfel, 1969). Cette évolution théorique provient du refus de certains chercheurs de considérer le stéréotype comme un ensemble de croyances incorrectes. Dans ce cadre, les stéréotypes n'ont rien de pathologique et découlent simplement du fonctionnement cognitif limité des individus et de la façon dont ils traitent l'information.

Cette acception du stéréotype comme découlant *normalement* du fonctionnement cognitif a deux conséquences principales. D'une part, il n'y a pas de jugement de valeur à porter a priori sur ce terme : ses aspects mauvais et incorrects disparaissent de sa définition et restent à démontrer empiriquement. Le stéréotype est alors considéré comme un « ensemble de croyances à propos des attributs personnels d'un groupe de personnes » (Ashmore & Del Boca, 1981). Dans ce cadre, le stéréotype n'est plus *nécessairement* associé au préjugé. Le premier est considéré comme la composante *cognitive* des attitudes intergroupes alors que le préjugé en est la composante *affective*. Ces deux composantes sont le plus souvent étudiées séparément (sauf Jussim, Nelson, Manis & Soffin, 1995), le stéréotype n'étant plus considéré comme forcément négatif.

D'autre part, l'objet d'étude est déplacé du *contenu* du stéréotype à la « stéréotypisation », c'est-à-dire aux *processus* cognitifs (e.g., sélection, encodage, rappel) impliqués dans l'utilisation de stéréotypes (Schneider, in press). En d'autres termes, la question est moins de savoir si le perceuteur (i.e., celui qui se forme une impression d'autrui) possède des stéréotypes que de savoir s'il les utilise et comment. Pour y répondre, les psychologues sociaux (e.g., Cantor & Mischel, 1979) ont reconsidéré le stéréotype à la lumière des travaux sur la catégorisation menés en psychologie cognitive (Rosch, 1978). Dans cette perspective, le stéréotype est étroitement lié à ce processus. Nous allons donc développer la catégorisation et ses rapports avec le stéréotype.

#### II.2.1.2. Stéréotypes et catégorisation sociale

##### *La catégorisation des personnes*

La catégorisation est considérée comme un processus central dans la perception sociale. Ce terme est en réalité vague et désigne plusieurs types d'activité cognitive. Parmi celles-ci, la catégorisation « déductive » et la catégorisation « inductive » ont été particulièrement étudiées (e.g., De la Haye, 1998). La première consiste à regrouper des individus sur la base de certaines similitudes. Par exemple, tous les individus qui ont la peau noire vont être regroupés dans la catégorie « individu noir ». Une des conséquences de cette catégorisation est l'« effet d'accentuation » (Tajfel & Wilkes, 1963) qui consiste à surestimer d'une part, les ressemblances à

l'intérieur de la catégorie, et d'autre part, les différences entre les catégories.

Le processus de catégorisation « déductive », qui nous intéresse davantage comme nous le verrons par la suite, consiste à associer des croyances à une catégorie (Rumelhart & Ortony, 1977). Savoir qu'un individu appartient à une catégorie permet de présumer qu'il possède les caractéristiques associées à cette catégorie. Si un enseignant place un élève dans la catégorie « garçon », il associe simultanément des croyances à cette catégorie (par exemple, les garçons sont plus perturbateurs que les filles) qu'il va appliquer à cet élève. Une des conséquences de cette catégorisation est que par l'intermédiaire des croyances qui lui sont associées, la catégorie va dominer l'impression en agissant sur le traitement de l'information du percepteur. En effet, celui-ci aura tendance à sélectionner et à mémoriser les attributs stéréotypiques de la cible, et à interpréter les actions de la cible de façon congruente avec la catégorie (e.g., Duncan, 1976).

Si une catégorie a la capacité d'influencer la perception par les croyances qui lui sont associées, il convient de comprendre ce qui préside au choix d'une catégorie. En effet, une cible possède de nombreuses caractéristiques. Elle est donc potentiellement assignable à de nombreuses catégories. Or, l'examen de la littérature montre que le sexe, l'ethnie et l'âge sont les catégories les plus souvent utilisées. Comment expliquer par exemple qu'un homme aux yeux bleus soit assigné à la catégorie « homme » plutôt qu'à la catégorie « personne ayant les yeux bleus » par un percepteur ? Deux explications principales apparaissent dans la littérature. La première est une explication fonctionnelle : une catégorie doit être utile au percepteur. Pour cela, elle doit être informative, et doit permettre au percepteur de faire des inférences (Lingle, Altom & Medin, 1984). C'est donc parce qu'elles sont « utiles » que des caractéristiques telles que le sexe, l'ethnie et l'âge sont souvent utilisées comme catégorie (Andersen & Klatzky, 1987 ; Stangor, Lynch, Duan & Glass, 1992). La deuxième explication est que les caractéristiques choisies comme catégories sont celles qui ont une primauté temporelle et qui se manifestent physiquement (e.g., Fiske & Neuberg, 1990), ce qui est le cas notamment du sexe, de l'ethnie et de l'âge.

#### *Le stéréotype comme produit de la catégorisation*

Dans ce cadre, le stéréotype est assimilé à une croyance associée à une catégorie (Schneider, in press). La stéréotypisation correspond donc au processus de catégorisation « déductive », et survient après que la cible soit catégorisée (i.e., catégorisation « inductive »). C'est pourquoi de nombreux auteurs parlent indifféremment d' « effet de la catégorie » ou d' « effet du stéréotype » (e.g., Fiske & Neuberg, 1990), car l'effet d'une catégorie sur la perception se fait par l'intermédiaire des stéréotypes qui lui sont associés. Nous parlerons donc indifféremment d'effet d'une catégorie ou d'effet d'un stéréotype.

Sur la base des évolutions du concept et de l'étude du stéréotype, nous allons proposer une définition de cette notion.

### II.2.1.3. Définition fonctionnelle d'un stéréotype

Judd & Park (1993) ont repéré plusieurs caractéristiques d'un stéréotype. Celui-ci est défini comme un ensemble de croyances à propos des attributs d'un groupe social. Il n'est pas nécessairement *négatif*, ce qui le distingue du préjugé considéré comme un affect négatif envers un groupe social, ni nécessairement *imprécis*. De plus, les caractéristiques stéréotypiques *distinguent* un groupe particulier des autres groupes, c'est-à-dire que l'attribut considéré comme prévalent dans un groupe ne l'est que par comparaison aux autres groupes. Par exemple, le stéréotype associé aux garçons peut être : « les garçons sont plus perturbateurs que les filles » et non « les garçons sont perturbateurs ».

Ashmore & Del Boca (1981) postulent par ailleurs qu'un stéréotype n'est pas obligatoirement *partagé* par tous les membres d'une société, le terme de stéréotype culturel étant réservé à cet usage. Pour notre part, nous étudierons des stéréotypes culturels (e.g., « les garçons sont plus sportifs que les filles »), et d'autres qui ne concernent que les enseignants en général, et d'EPS en particulier (e.g., « les bons élèves font plus d'efforts en EPS que les autres »).

Le concept de stéréotype étant défini, nous pouvons évoquer à présent les travaux qui ont appréhendé l'impact des stéréotypes sur les jugements.

## **II.2.2. Effet de la catégorisation sur le jugement**

### II.2.2.1. Le paradigme des juges

Des travaux ont étudié l'influence des stéréotypes sur les jugements (e.g., évaluations, prédictions) en manipulant le groupe d'appartenance de la cible tout en maintenant ses caractéristiques personnelles constantes. Dans le cadre de ce paradigme dénommé paradigme des juges, le perceuteur doit juger une cible dont le groupe d'appartenance varie (e.g., homme ou femme), mais qui conserve les mêmes caractéristiques quel que soit son groupe d'appartenance (e.g., même performance). Si le jugement diffère en fonction du groupe d'appartenance de la cible, on en déduit que le perceuteur s'est appuyé sur un stéréotype.

Ce paradigme mesure donc l'effet du stéréotype de façon indirecte. Le raisonnement est le suivant : si la catégorie d'appartenance de la cible a influencé le jugement du perceuteur, c'est parce que des croyances (i.e., stéréotypes) ont été associées à cette catégorie et que ces croyances ont influencé le traitement de l'information du perceuteur. C'est ce qui est observé à travers un jugement différencié. Par exemple, si un enseignant donne une meilleure note aux garçons qu'aux filles alors qu'ils réalisent l'exercice de la même manière, on peut suspecter la présence d'un stéréotype selon lequel les garçons sont plus compétents que les filles – une croyance qui a affecté sa perception et

son évaluation de l'élève. Ainsi le *contenu* du stéréotype n'est souvent pas mesuré de façon approfondie (concernant seulement quelques dimensions à juger), car ce type d'étude s'intéresse plus à l'*impact* de la catégorisation (et donc des stéréotypes) sur le jugement du percepteur.

#### II.2.2.2. L'impact des stéréotypes en contexte scolaire

Parmi les sources sur lesquelles les attentes de l'enseignant peuvent se baser, les caractéristiques des élèves ont été beaucoup étudiées (pour une revue voir Jussim et al., 1996 ; Trouilloud & Sarrazin, soumis ; pour une méta-analyse voir Dusek & Joseph, 1983). Les principales sources semblent être la performance scolaire et le comportement de l'élève en classe (e.g., Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Trouilloud et al., 2002). Ces caractéristiques constituent une base fiable pour l'enseignant, dans la mesure où ils prédisent la réussite future de l'élève (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992).

Cependant, de nombreux travaux ont montré que l'enseignant se base également sur des stéréotypes sociaux. Ces recherches ont été effectuées en contexte expérimental (utilisant le plus souvent le paradigme des juges) et en milieu naturel. Elles ont notamment étudié l'influence des stéréotypes liés au sexe, à l'origine sociale et ethnique, et à l'attractivité physique de l'élève sur les perceptions et les attentes de l'enseignant (pour une revue voir Trouilloud & Sarrazin, soumis).

Tout d'abord, des travaux ont montré que l'enseignant pouvait avoir des attentes de compétences scolaires et sociales plus élevées pour les élèves attractifs physiquement (Tarquinio & Tarquinio, 2001 ; pour des méta-analyses voir Dusek & Joseph, 1983 ; Ritts, Patterson & Tubbs, 1992). En EPS, Martinek (1981, Martinek & Karper, 1984) a corroboré ces résultats. Cependant, cet effet de l'attractivité physique sur les attentes semble disparaître au fur et à mesure des interactions entre l'enseignant et ses élèves (Eagly, Ashmore, Makhijani & Longo, 1991). Des études ont également mis en évidence le rôle du statut socio-économique des élèves en tant qu'antécédent des attentes de l'enseignant (e.g., Williams, 1976). Ces études ont montré que les enseignants avaient des attentes plus élevées pour les élèves de classe moyenne que pour les élèves de classe défavorisée, aussi bien en contexte expérimental (pour une méta-analyse voir Baron et al., 1985) qu'en milieu naturel (Jussim & Eccles, 1995 ; Madon et al., 1998).

Concernant les stéréotypes liés au sexe de l'élève, les études présentent des résultats assez inconsistants (voir Dusek & Joseph, 1983). En mathématiques, ceux-ci auraient tendance à percevoir les garçons comme ayant plus de talent que les filles, mais ces dernières seraient considérées comme étant plus travailleuses (e.g., Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Madon et al., 1998). Dans le domaine de l'EPS, les filles seraient perçues comme conformistes et dépendantes tandis que les garçons seraient perçus comme affirmés et perturbateurs (Cogérino & Lechelard, 2003). Néanmoins, Dusek & Joseph (1983) concluent dans leur méta-analyse que le sexe n'est pas une base importante

des attentes de l'enseignant à propos des performances scolaires.

Davantage d'études se sont intéressées à l'impact des stéréotypes ethniques sur les attentes de l'enseignant. Des travaux en contexte expérimental montrent notamment que l'enseignant a des attentes plus élevées pour les enfants blancs que pour les enfants noirs (Baron et al., 1985 ; Dusek & Joseph, 1983 ; Wigfield, Galper & Denton, 1999). Ces résultats semblent donc indiquer que les enseignants ont des attentes plus faibles pour les élèves d'origine ethnique minoritaire (e.g., noirs, hispaniques) par rapport aux élèves blancs, ceci même après avoir contrôlé le niveau initial. Cependant, l'amplitude limitée des effets trouvés dans ces études laisse supposer que l'origine ethnique ne constitue pas un antécédent important des attentes de l'enseignant. De plus, d'autres études en milieu naturel (Madon et al., 1998) n'ont pas rapporté de preuve d'un impact de stéréotype lié à l'ethnie sur les attentes de l'enseignant.

En conclusion, il semblerait que les résultats concernant l'occurrence de certains stéréotypes dans l'élaboration des attentes de l'enseignant, ne soient pas très consistants. Une des causes de cette inconsistance provient de la méthodologie utilisée : les recherches expérimentales mettent davantage en évidence l'existence de stéréotypes que celles conduites en contexte naturel. Certains modèles de formation d'impression peuvent aider à comprendre ces différences : le modèle du continuum (Fiske & Neuberg, 1990 ; Fiske, Lin & Neuberg, 1999) et la théorie de la satisfaction des contraintes parallèles (Kunda & Thagard, 1996). Pour ces auteurs, il existe certaines conditions dans lesquelles les stéréotypes influencent davantage la perception d'autrui. Ces conditions seraient différentes en contexte expérimental et naturel, ce qui expliquerait les divergences dans les résultats. Nous allons développer à présent les facteurs susceptibles d'influencer l'utilisation de stéréotypes par le perceuteur.

### **II.2.3. facteurs influençant l'utilisation de stéréotypes**

#### **II.2.3.1. Les modèles de Fiske et Neuberg (1990) et de Kunda et Thagard (1996)**

Ces modèles étudient la façon dont un perceuteur se forme une impression sur une cible. Ils considèrent qu'il existe deux types d'informations déterminant l'impression : les stéréotypes et les informations individualisantes. Comme nous l'avons évoqué précédemment, un stéréotype s'associe à une catégorie d'appartenance de la cible, et correspond à une croyance à propos des attributs partagés par les membres de cette catégorie. Un stéréotype n'est donc pas personnel puisqu'il s'applique à l'ensemble des membres d'une catégorie. Une information individualisante reste quant à elle personnelle à la cible.

Ils définissent également les conditions dans lesquelles les stéréotypes, et/ou les informations individualisantes, sont susceptibles d'influencer la perception d'autrui. Parmi ces conditions, on

trouve principalement des facteurs informationnels et attentionnels.

### II.2.3.2. Les conditions informationnelles

Un facteur déterminant le recours ou non à des stéréotypes dans la formation d'une impression est l'accès ou non à des caractéristiques personnelles de la cible. Lorsque le perceuteur n'a à sa disposition aucune information individualisante sur la cible, mais uniquement certaines informations catégorielles le concernant (e.g., sexe, ethnie), alors les stéréotypes associés à ces catégories vont influencer son jugement. Lorsque le perceuteur dispose de davantage d'informations individuelles (e.g., motivation, performance), celles-ci ont plus de poids dans la formation de l'impression que les stéréotypes (Jussim, Coleman & Lerch, 1987 ; Jussim et al., 1996 ; Krueger & Rothbart, 1988 ; Locksley, Borgida, Brekke & Hepbuen, 1980).

Locksley et al. (1980), par exemple, ont montré que des stéréotypes liés au genre influencent la perception de la timidité d'hommes et de femmes lorsque le perceuteur n'a pas d'informations personnelles à leur sujet, mais que cet effet disparaît lorsqu'il en dispose. Les informations individuelles semblent donc bien plus influentes que les stéréotypes dans la formation d'une impression.

Cependant, ce recours plus important à des caractéristiques individuelles semble varier selon la tâche de jugement à effectuer. Des travaux montrent en effet que lorsque le perceuteur doit effectuer une tâche de *prédiction*, les stéréotypes affectent son jugement même en présence d'informations individuelles, ce qui n'est pas le cas lorsqu'il doit *évaluer* la cible (Bodenhansen & Lichtenstein, 1987 ; Jackson, Sullivan & Hodge, 1993). La prédiction diffère de l'évaluation par le fait que le perceuteur doit faire des inférences dans l'avenir sur la base de ce qu'il perçoit de la cible. Cela peut expliquer pourquoi le perceuteur est plus « sensible » aux stéréotypes, qu'il utilise pour inférer le comportement futur de la cible.

### II.2.3.3. Les conditions attentionnelles

L'attention est un médiateur central du modèle de Fiske et Neuberg (1990) dans la mesure où elle est présumée déterminer les processus utilisés par le perceuteur. En effet, pour avoir une impression individualisée, le perceuteur doit examiner les attributs de la cible, une tâche exigeante en terme de ressources attentionnelles sollicitées. Par ailleurs, des ressources cognitives limitées peuvent empêcher le perceuteur de s'attarder sur les attributs de la cible, et donc d'être plus influencé par des stéréotypes. C'est notamment le cas lorsque le perceuteur est en surcharge cognitive, quand il doit effectuer plusieurs tâches à la fois (Gilbert & Hixon, 1991 ; Pendry & Macrae, 1994) ou sous pression temporelle (e.g., Pratto & Bargh, 1991).

Nous avons tenté dans cette partie de montrer l'influence que les stéréotypes sociaux sont susceptibles d'avoir sur les attentes d'un percepteur en général, et d'un enseignant en particulier, ainsi que les conditions déterminant cette influence. Cependant, montrer que les stéréotypes ont un impact sur les attentes n'est pas suffisant pour conclure que celles-ci peuvent mener à des inégalités de réussite selon les groupes sociaux. En effet, pour que les attentes mènent à des prophéties auto-réalisatrices ou à des biais perceptifs, elles doivent être nécessairement erronées. Or, des travaux montrent que d'une part, les attentes de l'enseignant seraient en grande partie précises. D'autre part, certains stéréotypes auraient un fond de vérité. En d'autres termes, ils pourraient être précis et avoir peu d'effet biaisant sur les attentes de l'enseignant (Jussim et al., 1996 ; Madon et al., 1998). Par exemple, un enseignant d'EPS qui baserait ses attentes sur le sexe de ses élèves, pourrait considérer que les filles sont moins bonnes en football que les garçons – un stéréotype répandu. Néanmoins, ses attentes seraient en partie précises car il est fort probable qu'il existe des différences « moyennes » entre les filles et les garçons dans cette activité. Cette part de précision n'est pas susceptible de générer des prophéties auto-réalisatrices (Jussim et al., 1996). Par contre, comme nous le verrons plus loin, c'est l'amplitude de la distorsion par rapport à la « réalité » du stéréotype, tout comme sa généralisation abusive (e.g., « toutes les filles sont nulles en foot ») qui sont susceptibles de conduire à des inégalités sociales, en amplifiant les différences entre les deux sexes.

Nous allons donc aborder à présent la précision (1) des attentes, et (2) des stéréotypes.

### **II.3. LA PRÉCISION**

#### **II.3.1. La précision des attentes de l'enseignant**

L'hypothèse de la précision est apparue consécutivement à certaines critiques méthodologiques des recherches sur les prophéties auto-réalisatrices. Les études expérimentales, dans lesquelles de fausses attentes sont induites par l'expérimentateur (e.g., Rosenthal et Jacobson, 1968), ne permettent pas de savoir si les attentes sont *naturellement* erronées. Elles montrent seulement que les attentes *peuvent* mener à des prophéties auto-réalisatrices. Selon Jussim (e.g., 1989, 1991), les attentes de l'enseignant seraient en grande partie précises : l'enseignant s'appuie sur des indicateurs qui lui permettent de prédire sans influencer la performance future de l'élève.

Il est important de distinguer deux aspects conceptuellement distincts de la précision des attentes (Jussim, 1989, 1991) : « l'impression précise » et la « prédiction précise ». « L'impression précise » se réfère aux attentes qui reposent sur des antécédents pertinents de la performance future de l'élève, tels que son niveau préalable et sa motivation (e.g., Trouilloud et al., 2002). La « prédiction précise » correspond quant à elle à l'étendue avec laquelle les attentes de l'enseignant prédisent la performance de l'élève sans la causer (i.e., sa validité prédictive). Des travaux (Jussim,

1989 ; Jussim et Eccles, 1992 ; Trouilloud et al., 2002) ont montré que la précision des attentes expliquait 70% du poids de la corrélation qu'elles entretenaient avec la performance finale. Ils ne soutiennent donc pas l'affirmation concernant le pouvoir des attentes de l'enseignant à créer des injustices sociales. Une deuxième remise en cause de cette affirmation réside dans le fait que les stéréotypes ne sont pas toujours inexacts.

## **II.3.2. La précision des stéréotypes**

### **II.3.2.1. définition**

Pendant de nombreuses années, les stéréotypes sociaux ont été considérés comme étant foncièrement imprécis (e.g., Lippmann, 1922 ; Katz & Braly, 1933). Cependant, très peu de travaux ont étudié l'imprécision des stéréotypes (Judd & Park, 1993), et ceux qui l'ont évaluée étaient souvent critiquables (e.g., LaPiere, 1936 ; Schuman, 1966). De plus, les résultats sont partagés : certains montrent que les stéréotypes sont imprécis, d'autres qu'ils sont relativement précis (e.g., Dusek & Joseph, 1983 ; Judd & Park, 1993). Ce manque de preuves concernant l'imprécision des stéréotypes a entraîné une évolution dans la définition de ce terme, « gommant » l'aspect imprécis du stéréotype. Comme nous l'avons souligné précédemment, certains auteurs (e.g., Ashmore & Del Boca, 1981 ; Brigham, 1971) les considèrent comme « un ensemble de croyances à propos des attributs partagés par les membres d'un groupe social ». Dès lors, les chercheurs considèrent aujourd'hui que l'imprécision des stéréotypes est une question empirique qui mérite des investigations (e.g., Judd & Park, 1993 ; Jussim et al., 1996).

Cependant, avant d'étudier ce problème, il est nécessaire de connaître les différentes formes d'imprécision d'un stéréotype. Judd et Park (1993) distinguent, entre autres choses, *l'imprécision stéréotypique* de *l'imprécision de dispersion*. La première se réfère à la surestimation de la valeur moyenne d'un attribut stéréotypique, c'est-à-dire à son exagération. Par exemple, il y a imprécision stéréotypique lorsqu'un enseignant d'EPS pense que les garçons sont, en moyenne, plus forts en sport qu'ils ne le sont en réalité. Dans ce cas, l'attribut stéréotypique (i.e., être bon en sport) est, en moyenne, surestimé. *L'imprécision de dispersion* renvoie quant à elle aux situations dans lesquelles le groupe est vu comme plus, ou moins, dispersé autour de la valeur moyenne de son attribut, qu'il ne l'est en réalité. Par exemple, il y a imprécision de dispersion lorsqu'un individu pense que tous les supporters de football boivent beaucoup de bière, alors que l'écart autour de cette moyenne est important : certains boivent peu de bière, d'autres en boivent énormément.

Connaître le degré d'une de ces formes d'imprécision en dit peu sur l'autre forme. Bien qu'il soit important de comprendre comment les stéréotypes peuvent influencer la précision des perceptions de la variabilité à l'intérieur d'un groupe, nous nous centrerons par la suite uniquement sur l'imprécision stéréotypique. Intéressons-nous à présent aux travaux sur la précision des

stéréotypes.

#### II.3.2.2. Etudes en milieu naturel

Les études utilisant un plan expérimental permettent d'identifier les processus reliant stéréotypes et perception sociale. Cependant, elles ne permettent pas d'étudier la précision des stéréotypes. En effet, dans ce type d'étude, les caractéristiques personnelles (e.g., comportement, personnalité) sont maintenues constantes entre des individus provenant de groupes sociaux différents, alors qu'en réalité, ces groupes sociaux diffèrent souvent sur certaines dimensions. Par exemple, des études ont montré que les élèves de milieu social favorisé avaient *réellement* de meilleurs résultats scolaires que les élèves de milieu social défavorisé (e.g., Williams, 1976). Le paradigme expérimental ne nous permet donc pas de savoir si un stéréotype est précis, car on ne sait pas si des différences existent dans la réalité entre des groupes sociaux.

Seules des études en contexte naturel permettent d'évaluer à la fois la précision des stéréotypes et leur effet sur les attentes de l'enseignant. Des travaux menés en cours de mathématiques (e.g., Jussim et al. 1996 ; Madon et al, 1998) ont montré que l'enseignant s'appuyait peu sur des stéréotypes. Un des seuls qu'il utilise concerne le sexe de l'élève. Ces auteurs ont montré que les attentes de l'enseignant relatives à la performance et à l'effort dans cette matière, étaient différentes en fonction du sexe des élèves : ils s'attendaient à ce que les filles aient de meilleurs résultats et fassent davantage d'efforts que les garçons. Ce stéréotype comportait une part de précision et d'imprécision. Il était « précis » dans la mesure où les filles réussissaient réellement mieux que les garçons en mathématiques (attesté par des performances à des tests standardisés). Néanmoins, les attentes d'effort étaient imprécises car n'étaient reliées à aucun indicateur objectif d'effort fourni par les élèves.

Ces recherches semblent donc montrer qu'en présence d'informations sur les comportements objectifs de l'élève, les stéréotypes liés au sexe, à l'origine sociale ou ethnique ont peu d'effet biaisant sur les attentes, d'autant plus que certains semblent correspondre à la réalité.

On peut se demander si ces résultats sont généralisables à l'EPS, où l'enseignant voit plus ses élèves en action que dans d'autres matières. Il peut donc avoir davantage d'informations personnelles à leur sujet. Les questions sont de savoir si d'une part, les attentes d'effort et de compétence de l'enseignant reposent sur des stéréotypes, et d'autre part, si ces stéréotypes sont imprécis. L'importance de ce questionnement réside dans le fait que seules les attentes reposant sur des stéréotypes imprécis sont susceptibles de conduire à des injustices sociales.

Après cette revue de littérature concernant l'effet et les biais des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant, nous allons aborder les objectifs de notre travail.

### **III. OBJECTIF GENERAL**

L'objectif général de ce travail est d'évaluer si (1) l'enseignant d'EPS s'appuie sur des stéréotypes pour former ses attentes relatives à la compétence et à l'effort de l'élève, et si (2) ces stéréotypes sont précis, sachant qu'une attente imprécise est susceptible de mener à des biais perceptifs et à des prophéties auto-réalisatrices (e.g., Jussim et al., 1998). Pour cela, deux études utilisant des méthodologies distinctes ont été réalisées. La première étude utilise un plan expérimental classique dans lequel l'enseignant doit juger un élève fictif sur lequel il a très peu d'informations. La seconde étude a été réalisée en milieu naturel. L'enseignant devait juger ses propres élèves qu'il connaissait depuis au moins quatre mois.

Un objectif complémentaire est de savoir si les stéréotypes utilisés par les enseignants dans les deux études sont les mêmes. Des différences de résultats pourraient révéler des conditions de jugement différentes dans ces deux méthodologies, tant sur le plan informationnel qu'attentionnel. En effet, des travaux antérieurs (e.g., Kunda & Thagard, 1996) ont montré que le percepteur utilise des stéréotypes lorsqu'il a très peu d'informations individualisantes à propos de la cible, mais qu'il les « abandonne » lorsqu'il dispose de davantage d'informations personnelles la concernant.

Plus précisément, la première étude aura pour objectif d'évaluer si les attentes de l'enseignant sont biaisées par des stéréotypes en situation expérimentale. Dans celle-ci, l'enseignant aura une seule information individuelle sur l'élève, son niveau à une tâche gymnique. Tous les élèves auront le même niveau à cette tâche, quelle que soit leur catégorie d'appartenance (i.e., garçon ou fille, « européen » ou « maghrébin », attractif ou pas). Si les attentes de l'enseignant se différencient en fonction de ces catégories, on en déduira alors qu'il a été biaisé par des stéréotypes. Cette méthodologie, de par la présentation visuelle de l'élève en mouvement et la participation de « vrais » enseignants d'EPS, se rapproche davantage d'une situation réelle que les méthodologies utilisant des descriptions écrites de la cible, ou demandant à des étudiants de psychologie de se mettre « dans la peau » d'un enseignant pour juger la cible.

La deuxième étude permettra quant à elle d'évaluer si l'enseignant utilise des stéréotypes en situation naturelle d'enseignement, et si ces stéréotypes sont précis. Pour cela, un grand nombre d'antécédents (catégories et caractéristiques personnelles) seront pris en compte. De plus, pour évaluer la précision des attentes, nous utiliserons notamment des indicateurs objectifs comportementaux de la compétence et de l'effort de l'élève (i.e, niveau à un tâche spécifique, temps consacré à la pratique). Ces indicateurs permettront de dépasser les biais liés aux mesures auto-rapportées (e.g., Judd & Park).

## **IV. ETUDE 1**

### **IV.1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES**

#### **IV.1.1. Objectifs**

Le principal objectif de l'étude en contexte expérimental sera d'estimer si les attentes d'effort et de compétence de l'enseignant se basent sur les stéréotypes liés au sexe, à l'attractivité physique (élevée / basse) et à l'origine ethnique ("européenne" / "maghrébine") de l'élève. L'influence de ces stéréotypes sera appréhendée dans une situation où l'enseignant a très peu d'informations personnelles à propos de l'élève. Plus précisément, nous testerons si les enseignants s'attendent à ce que les garçons et les élèves « attractifs » soient meilleurs que les filles et les élèves moins « attractifs » en gymnastique, et si ceux-ci s'attendent à ce que les filles et les élèves « européens » fassent plus d'efforts que les garçons et les élèves « maghrébins ».

Ces stéréotypes ont été choisis conformément à des travaux antérieurs montrant leur prégnance sur les attentes de l'enseignant (e.g., Dusek & Joseph, 1983 ; Jussim et al., 1996). Bien que les recherches sur les stéréotypes liés à l'ethnie se soient penchées sur les élèves noirs et non maghrébins, ces populations sont toutes les deux des minorités ethniques. Des travaux ont d'ailleurs montré l'existence de stéréotypes négatifs envers les Maghrébins en France (Pettigrew & Meertens, 1995 ; Sabatier & Berry, 1994). Nous testerons donc si l'enseignant s'attend à ce que les élèves d'origine maghrébine soient plus « chahuteurs » que les autres.

Un objectif complémentaire sera d'appréhender si l'effet des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant est modéré par le sexe de l'enseignant. Des études antérieures ont notamment montré que les femmes sont plus sensibles aux stéréotypes sexués. Celles-ci considèrent que les filles sont plus conformistes et dépendantes que les garçons, qui sont quant à eux perçus comme plus affirmés et perturbateurs (Cogérino & Lechelard, 2003). De plus, les femmes interagiraient davantage avec les garçons en classe (Duffy et al., 2001).

#### **IV.1.2. Hypotheses**

Compte tenu des éléments théoriques et des travaux évoqués précédemment, les hypothèses émises sont les suivantes :

##### **IV.1.2.1. Hypothèse 1 : influence des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant**

- (a) Les attentes de l'enseignant relatives à la compétence de l'élève se différencieront en fonction du sexe et de l'attractivité physique de l'élève (Martinek & Karper, 1984). L'enseignant s'attendra à ce que les garçons et les élèves attractifs soient plus performants que les filles et les élèves moins attractifs en gymnastique.
- (b) Les attentes relatives à l'effort se différencieront en fonction du sexe et de l'origine

ethnique de l'élève. L'enseignant s'attendra à ce que les filles et les élèves d'origine « européenne » fassent plus d'efforts que les garçons et les élèves d'origine « maghrébine » en gymnastique.

(c) L'effet de ces stéréotypes sur les attentes de compétence et d'effort sera faible.

#### IV.1.2.2. Hypothèse 2 : le sexe de l'enseignant comme variable modératrice

L'effet des stéréotypes liés au sexe de l'élève sur les attentes de l'enseignant sera modéré par le sexe de l'enseignant, cet effet étant plus important pour les femmes que pour les hommes. Les femmes s'attendent à plus de différences entre garçons et filles concernant la compétence (i.e., les garçons seront plus compétents que les filles) et l'effort (i.e., les filles feront plus d'efforts que les garçons) que les hommes.

### IV.2. MÉTHODOLOGIE

#### IV.2.1. Participants

166 enseignants (84 femmes et 82 hommes) travaillant dans 35 établissements de l'agglomération grenobloise (23 collèges, 10 lycées, un SUAPS et une UFRAPS) ont participé à cette étude. Ces enseignants avaient en moyenne 40,6 ans (ET = 11,3) et enseignaient l'EPS depuis 16,6 années (ET = 11,4).

#### IV.2.2. Procédure

L'expérimentatrice informait les participants qu'il s'agissait d'une étude sur les informations qu'utilisait l'enseignant pour apprécier un élève. Plus précisément, la consigne suivante était donnée : « Vous allez voir un / une élève faisant un exercice en gymnastique, puis vous devrez estimer son comportement futur, sachant qu'il / elle a réalisé cet exercice au début d'un cycle de gymnastique ».

La photographie d'un élève apparaissait ensuite sur un écran d'ordinateur durant 10 secondes. Pendant ce temps, l'expérimentatrice indiquait oralement son prénom, son âge et sa classe. L'enseignant visionnait par la suite une séquence vidéo sur laquelle l'élève faisait un exercice de gymnastique : un Appui Tendu Renversé tombé plat dos. Toutes les vidéos présentaient des élèves de niveau équivalent. Afin de ne pas trop affaiblir l'effet des variables manipulées par la présentation d'une performance trop élevée ou trop faible, un niveau moyen était présenté conformément aux recommandations de certains auteurs (Tarquinio & Tarquinio, 2001). Les élèves filmés ont été sélectionnés parmi 306 élèves ayant réalisé cet exercice noté de (1) « très mauvais » à (7) « très bon » par trois juges spécialistes de l'activité. Les élèves choisis ont reçu de la part de tous les juges une note de 4. Il était précisé au préalable à l'enseignant que cette séquence était courte

(trois secondes) et qu'elle ne serait montrée qu'une seule fois. Trois catégories sociales ont été manipulées, à savoir le sexe, l'attractivité physique et l'origine ethnique de l'élève, l'enseignant n'observant qu'un seul élève (par exemple, une fille « européenne » attractive). Seize groupes expérimentaux ont ainsi été créés, après croisement des quatre variables manipulées (sexe élève × attractivité physique × ethnique × sexe enseignant). Le tableau récapitulatif de ces groupes est visible en annexe n° 1.

Il était également dit aux sujets que l'élève était en classe de 4<sup>ème</sup>, avait 13 ans et qu'il ne présentait aucun retard scolaire. L'enseignant devait ensuite répondre à deux questionnaires, (ces questionnaires sont visibles en annexe n° 2). Sur le premier, une description de l'élève était faite en première page reprenant ce qui avait été dit à l'oral, à savoir le prénom, le nom, l'âge et la classe. Sur les deux autres pages se trouvaient les questions relatives aux attentes de niveau et d'effort. Chaque page ne comportait qu'une question, afin que l'enseignant réponde dans l'ordre souhaité par l'expérimentatrice. L'ordre de ces questions a été alterné.

Sur le deuxième questionnaire, l'enseignant devait répondre à des questions destinées à vérifier si les manipulations expérimentales concernant l'attractivité physique (i.e., élevée et faible) et l'origine ethnique (i.e., « européenne » et « maghrébine ») avaient été bien perçues. Ces dernières étaient complétées par des items de remplissage concernant l'âge et l'ancienneté de l'enseignant, ainsi que sa pratique personnelle de la gymnastique.

### **IV.2.3. Mesures**

*Sexe et ethnique* : ces informations étaient indiquées par une photographie et une vidéo de l'élève réalisant la tâche gymnique, ainsi que par son nom et son prénom : Antoine Paget et Sophie Paget pour les élèves d'origine européenne, Fatima Djelloul et Mohamed Djelloul pour les élèves d'origine maghrébine. Ces informations étaient données oralement et par écrit.

*Attractivité physique* : elle était indiquée par la photographie de l'élève comprenant son visage et ses épaules. Huit photographies ont été choisies parmi 306 photographies d'élèves de collège dont l'attractivité physique avait été notée par sept juges sur une échelle de (1) « pas très attractif » à (7) « très attractif ». Une bonne fiabilité inter-juges ayant été trouvée ( $\alpha = .82$ ), la moyenne des notes a été calculée. Quatre photographies ont été choisies parmi les élèves faisant partie du premier tiers des notes (note > 4.14), et quatre autres parmi les élèves faisant partie du dernier tiers des notes (note < 3.43).

#### *Attente de compétence*

L'attente concernant le niveau de l'élève était mesurée par la question : « selon vous, quel va être le niveau en gymnastique de *Sophie / Antoine / Fatima / Mohamed* à la fin du cycle ? ».

L'enseignant devait répondre sur une échelle de 1 (très faible) à 7 (très élevé).

#### *Attente d'effort*

L'attente concernant l'effort fourni par l'élève était mesurée par la question : « Selon vous, est-ce que *Sophie / Antoine / Fatima / Mohamed* va faire des efforts pendant ce cycle de gymnastique ? ». L'enseignant devait répondre sur une échelle de 1 (très peu) à 7 (énormément).

### **IV.3. RESULTATS**

Trois enseignants (une femme et deux hommes) n'ont pas répondu aux deux questions concernant leurs attentes vis-à-vis de l'élève et trois enseignantes n'ont pas répondu à la question concernant leur attente d'effort. Ils n'ont donc pas été comptabilisés dans l'analyse des résultats.

#### **IV.3.1. Analyse des données**

Afin d'éprouver nos hypothèses, deux types d'analyses ont été effectués. Pour tester l'effet de stéréotypes sur les attentes de l'enseignant, des analyses de variance (ANOVA)  $2 \times 2 \times 2 \times 2$  (sexe de l'élève  $\times$  origine ethnique de l'élève  $\times$  attractivité physique de l'élève  $\times$  sexe de l'enseignant) ont été conduites séparément sur chacune des attentes, dans un plan factoriel inter-sujets  $2$  (sexe de l'élève : fille / garçon)  $\times 2$  (origine ethnique : « européenne » / « maghrébine »)  $\times 2$  (attractivité physique : élevée / faible)  $\times 2$  (sexe de l'enseignant : femme / homme). Les effets principaux des trois catégories d'appartenance de l'élève ont été testés afin d'estimer si les stéréotypes influençaient les attentes de l'enseignant. Pour étudier la modulation de l'influence du stéréotype lié au sexe de l'élève par le sexe de l'enseignant, un effet d'interaction sexe de l'élève  $\times$  sexe de l'enseignant a été testé.

Pour évaluer la taille de ces effets, des  $\eta^2$  (eta-carré) ont été calculés, indiquant le pourcentage de variance de l'attente de l'enseignant expliqué par un stéréotype.

#### **IV.3.2. Données descriptives**

Les moyennes et écart-types de l'ensemble des variables mesurées sont visibles dans l'annexe n°3.

#### **IV.3.3. Effet des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant**

##### **IV.3.3.1. Vérification de la manipulation (*manipulation check*)**

Concernant la manipulation de l'origine ethnique de l'élève, trois enseignants (deux femmes et un homme) ont perçu un élève d'origine « maghrébine » comme étant d'origine « européenne ». Ils n'ont donc pas été intégrés dans les traitements statistiques.

Concernant la manipulation de l'attractivité physique, un test de Student a été réalisé afin de tester si les enseignants avaient bien perçu les élèves à attractivité physique élevée plus « attrayants »

que les élèves à attractivité physique basse. Le test a révélé une différence de perception significative entre les deux groupes d'élèves ( $t(154) = 3.07, p < .01$ ), les enseignants donnant une meilleure note d'attractivité physique aux élèves attractifs ( $M = 4.70, ET = 1.04$ ) qu'aux élèves moins attractifs ( $M = 4.15, ET = 1.17$ ). Nous avons donc utilisé cette variable dans la suite de nos analyses.

#### IV.3.3.2. Effet des stéréotypes

Le tableau complet des résultats des ANOVA effectuées est visible en annexe n°4.

Concernant les attentes de compétence, les résultats de l'ANOVA  $2 \times 2 \times 2 \times 2$  montrent uniquement un effet principal du sexe de l'élève :  $F(1, 141) = 10.24, p < .01$ . Les enseignants s'attendent à ce que les garçons ( $M = 4.82, ET = 0.90$ ) soient meilleurs que les filles ( $M = 4.32, ET = 0.99$ ) en gymnastique. Cependant, la taille de cet effet est faible ( $\eta^2 = .072$ ), le sexe de l'élève expliquant 7.2 % de la variance des attentes.

Concernant les attentes relatives à l'effort, les résultats de l'ANOVA  $2 \times 2 \times 2 \times 2$  montrent uniquement un effet principal fortement tendanciel de l'ethnie :  $F(1, 141) = 4.54, p < .054$ . Les enseignants s'attendent à ce que les élèves d'origine française ( $M = 5.14, ET = 0.92$ ) fassent davantage d'efforts que les élèves d'origine maghrébine ( $M = 4.80, ET = 1.22$ ). La taille de cet effet est également faible ( $\eta^2 = .026$ ), l'origine ethnique de l'élève expliquant 2.6 % de la variance des attentes de l'enseignant.

Aucun autre effet principal ni interaction ne sont ressortis des analyses. Le détail de celles-ci sont visibles dans l'annexe n°4.

### IV.4. DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif de savoir si l'enseignant d'EPS utilise sur des stéréotypes liés au sexe, à l'ethnie et à l'attractivité physique quand il élabore des attentes de compétence et d'effort à propos de ses élèves et quand il ne dispose que de très peu d'informations personnelles sur ces derniers. La modulation de l'effet des stéréotypes par le sexe de l'enseignant a également été appréhendée.

#### IV.4.1. Les attentes de l'enseignant reposent-elles sur des stéréotypes ?

Concernant l'hypothèse 1, les résultats montrent que les attentes de compétence et d'effort ne reposent pas sur les mêmes stéréotypes. Pour élaborer ses attentes de compétence, l'enseignant s'est appuyé sur un stéréotype lié au sexe de l'élève, s'attendant à ce que les garçons soient meilleurs que les filles en gymnastique. Il n'échappe donc pas au stéréotype présent dans notre culture, selon lequel les garçons sont plus sportifs que les filles (Davoine et Louveau, 1998). Cependant, ce résultat peut paraître surprenant compte tenu du caractère moins stéréotypé de la gymnastique (Fontayne,

Sarrazin & Famose, 2001).

Les attentes d'effort de l'enseignant reposent quant à elles sur un stéréotype lié à l'origine ethnique de l'élève. Celui-ci s'attend à ce que les élèves d'origine « européenne » fassent plus d'efforts que les élèves d'origine « maghrébine ». Ce résultat est conforme à l'hypothèse 1 et au stéréotype partagé dans notre pays selon lequel les maghrébins sont moins travailleurs que les autres (e.g., Pettigrew & Meertens, 1995). Il est notable que les enseignants aient quasiment tous élaboré une attente d'effort (sauf six) alors qu'ils ne disposaient d'aucune information leur permettant de faire des inférences d'effort !

Ces résultats confirment l'impact de stéréotypes sur les attentes de l'enseignant, corroborant de nombreux travaux dans ce domaine (e.g., Dusek & Joseph, 1983 ; Wigfield et al., 1999). Cependant, ces effets sont faibles et n'expliquent qu'un faible pourcentage de variance dans les attentes (le sexe explique 7.2 % de l'attente de compétence et l'ethnie 2.6 % de l'attente d'effort), ce qui est conforme aux travaux antérieurs.

Certaines de nos hypothèses n'ont pas été confirmées. D'une part, l'attractivité physique n'a pas influencé les attentes de l'enseignant. Les enseignants de cette étude n'ont donc pas été sensibles aux différences d'attractivité physique entre les élèves, ce qui ne corrobore pas les travaux antérieurs (e.g., Martinek & Karper, 1984 ; Tarquinio & Tarquinio, 2001) D'autre part, les attentes d'effort ne se sont pas basées sur le stéréotype lié au sexe de l'élève, l'enseignant ne s'attendant pas à ce que les filles travaillent plus que les garçons. Ce résultat est contraire aux travaux antérieurs (e.g., Cogérino & Lechelard, 2003 ; Jussim et al., 1996).

#### **IV.4.2. Le sexe de l'enseignant modère-t-il l'effet des stéréotypes liés au sexe ?**

La seconde hypothèse concernait la modulation par le sexe de l'enseignant de l'effet du sexe de l'élève sur ses attentes. Les résultats ne valident pas cette hypothèse, le sexe de l'enseignant n'étant pas un modulateur de l'effet du stéréotype de sexe sur les attentes.

Cette première étude - de nature expérimentale - présente l'avantage incontestable de vérifier si l'enseignant d'EPS est enclin à utiliser des stéréotypes sociaux quand il élabore des attentes à l'égard de ses élèves. La réponse est oui. La manipulation des informations apportées aux enseignants de cette étude garantie avec une certaine force, le lien de causalité qui existe entre la présentation de stéréotypes et l'élaboration d'attentes. Cependant, le contexte expérimental comporte une limite importante : il n'apporte pas d'information sur l'étendue du phénomène en contexte naturel d'enseignement. Contrairement à la situation expérimentale, l'enseignant dispose dans sa classe d'une pluralité d'informations sur ses élèves. Certaines portent sur des catégories sociales (e.g., sexe, CSP, ethnie, etc.), et d'autres sont plus individuelles (e.g., travail fourni, performances réalisées). Dès lors,

on peut se demander si dans ce contexte, l'enseignant se base davantage sur des stéréotypes ou sur des caractéristiques individuelles de l'élève lorsqu'il forme ses attentes.

D'autre part, il n'est pas possible dans une étude expérimentale de conclure à un effet "biaisant" d'un stéréotype. En effet, comme nous l'avons développé dans la partie théorique, certains stéréotypes ne sont pas dénués de fondement. Ainsi, le recours à un stéréotype "précis" pour élaborer une attente n'entraîne pas automatiquement un biais dans celle-ci. Dans l'étude expérimentale que nous avons réalisée, les caractéristiques personnelles (i.e., niveau en gymnastique) de l'élève sont maintenues constantes quelle que soit sa catégorie d'appartenance (e.g., fille ou garçon). Or, dans la réalité, des différences peuvent exister entre groupes sociaux. L'enseignant peut donc penser que les garçons sont meilleurs que les filles simplement parce que c'est réellement le cas. Cette étude expérimentale montre donc que les stéréotypes *peuvent* biaiser les attentes de l'enseignant, et non qu'ils les biaisent réellement.

La seconde étude en milieu naturel avait pour objectif de dépasser ces limites.

## **V. ETUDE 2**

### **V.1. OBJECTIFS ET HYPOTHESES**

#### **V.1.1. Objectifs**

Cette étude aura deux objectifs spécifiques. Le premier sera d'évaluer à quel degré les stéréotypes influencent les attentes de l'enseignant, en comparant l'impact des stéréotypes avec celui des caractéristiques personnelles de l'élève. Pour cela, nous prendrons en compte de nombreuses sources à partir desquelles l'enseignant est susceptible de former une impression et un jugement sur l'élève, en prenant soin de mesurer à la fois les catégories d'appartenance de l'élève et les comportements (e.g., performance, motivation) qu'il manifeste réellement en classe. Plus précisément, nous étudierons les stéréotypes associés au sexe, à l'origine ethnique et sociale, à l'attractivité physique, à la réussite scolaire, à l'attitude générale et au caractère « sportif » de l'élève.

Le deuxième objectif sera d'évaluer si ces stéréotypes constituent des représentations précises ou déformées de la réalité, dans la mesure où seules des attentes basées sur des stéréotypes imprécis sont susceptibles de générer des inégalités sociales.

#### **Précision conceptuelle : catégories et caractéristiques personnelles étudiées**

Avant d'aborder les hypothèses de cette étude, il est nécessaire de rappeler quelle est la distinction entre une catégorie et une caractéristique personnelle, pour comprendre sur quels critères nous nous sommes basés pour considérer les antécédents étudiés comme des catégories ou des caractéristiques personnelles. Comme nous l'avons évoqué précédemment, une catégorie se distingue d'une caractéristique par le fait que des croyances – ou stéréotypes – lui sont associées, croyances qui concernent des attributs partagés par les membres de cette catégorie. L'enseignant va donc *inférer* l'effort ou la compétence de l'élève sur la base de son appartenance à une catégorie (e.g., ce garçon aura un bon niveau car les garçons sont généralement bons en gymnastique). Lorsqu'il utilise une caractéristique individuelle, celle-ci lui indique de façon plus « directe » l'effort ou la compétence de l'élève sans qu'il ait besoin de faire des inférences. Par exemple, le temps que l'élève passe à pratiquer une tâche est un indicateur « direct » de sa motivation.

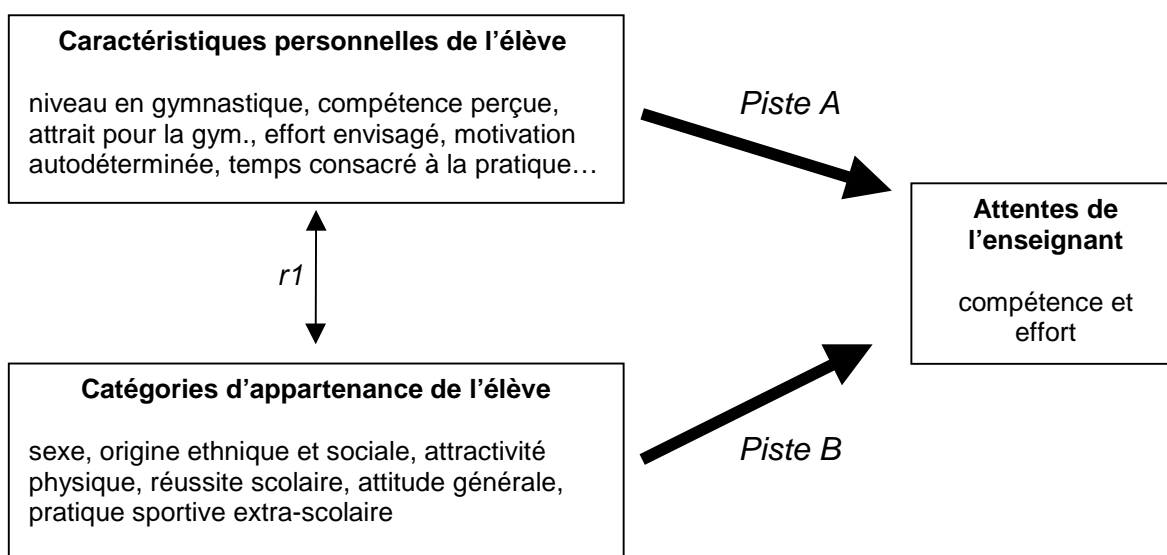
Nous appréhenderons dans cette étude deux types de stéréotypes : les stéréotypes culturels partagés par les membres d'une société, et les stéréotypes spécifiques aux enseignants en général, et d'EPS en particulier. Les stéréotypes culturels abordés seront ceux liés au sexe (garçon vs fille), à l'ethnie (origine maghrébine vs. origine non maghrébine), à l'attractivité physique (séduisant vs. repoussant physiquement) et à l'origine sociale (modeste vs. favorisée) de l'élève. Les stéréotypes spécifiques aux enseignants concerneront le caractère sportif (sportif vs. sédentaire), la réussite

scolaire (« bon élève » vs. cancre, et redoublant vs. non redoublant) et l'attitude générale à l'école (perturbateur vs. calme) de l'élève.

Les caractéristiques personnelles relatives à la compétence et l'effort de l'élève seront son niveau en gymnastique et en EPS, des variables motivationnelles auto-rapportées, et le temps consacré à une tâche.

### V.1.2. Hypothèses

Pour identifier en situation naturelle un impact des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant et leur précision, nous avons utilisé un modèle conceptuel élaboré par Jussim et al. (1996), issu du modèle « reflet-construction » de la réalité sociale (Jussim, 1991), qui identifie les relations entre perception et réalité sociale (voir *Figure 1*).



*Figure 1. Modèle de l'effet des stéréotypes sur la précision des perceptions de l'enseignant (Jussim et al., 1996)*

Ce modèle a trois composantes principales :

$r1$  représente la corrélation entre certaines caractéristiques personnelles de l'élève (e.g., performance, motivation) et son groupe d'appartenance (e.g., sexe). Elle correspond aux différences réelles qui existent entre les groupes. La *piste A* et la *piste B* sont des coefficients de régression standardisés, représentant l'influence des caractéristiques personnelles (*piste A*) et du groupe d'appartenance de l'élève (*piste B*) sur les attentes de l'enseignant, lorsque ces deux types d'antécédents ont été régressés sur ces dernières.

Dans un premier temps, ce modèle permet d'identifier les sources des attentes de l'enseignant, c'est-à-dire les antécédents prédictifs des attentes, en comparant l'influence des caractéristiques personnelles (i.e., *Piste A*) et des catégories d'appartenance de l'élève (i.e., *Piste B*).

Par exemple, si l'enseignant s'est basé uniquement sur les caractéristiques personnelles de l'élève, alors la *Piste A* = 1.0 et la *Piste B* = 0. S'il s'est basé seulement sur une catégorie d'appartenance de l'élève pour former son jugement, la *Piste B* = 1.0 et la *Piste A* = 0. S'il s'est basé à la fois sur des catégories et des caractéristiques personnelles de l'élève, cela signifie que l'enseignant s'appuie sur des stéréotypes après contrôle des caractéristiques personnelles de l'élève : par exemple, il s'attend à ce que les garçons soient meilleurs que les filles alors qu'ils ont objectivement le même niveau.

Dans un second temps, ce modèle permet de déterminer le degré de précision des stéréotypes, en analysant le lien réel entre la catégorie d'appartenance et les comportements objectifs (dénommé *rI* sur la figure 1). Lorsque le lien entre la catégorie d'appartenance et les comportements objectifs de l'élève (*rI*) est significatif, le stéréotype est précis. Cependant, si un stéréotype précis prédit les attentes de l'enseignant, après avoir contrôlé les caractéristiques personnelles de l'élève, l'enseignant a « surestimé » l'occurrence de ce stéréotype. Par exemple, il surestime les différences de motivation entre filles et garçons.

Cette étude utilisant des données collectées en situation naturelle (i.e., des données corrélationnelles), il est plus convenable de parler de variables *prédisant* plutôt que *causant* d'autres variables (Jussim, 1989 ; Jussim et Eccles, 1992). Nous formulerons peu d'hypothèses précises dans la mesure où cette étude est essentiellement exploratoire. En effet, peu de travaux sur les stéréotypes ont été réalisés en EPS, et peu ont pris en compte un tel nombre d'antécédents des attentes.

#### V.1.2.1. Hypothèse 1 : effet des stéréotypes sur les attentes

En situation naturelle d'enseignement d'EPS, l'occurrence d'un stéréotype peut être suspectée lorsqu'une catégorie prédit les attentes de compétence et d'effort de l'enseignant, après avoir régressé les catégories d'appartenance (i.e., sexe, origine sociale, ethnie, caractère sportif, réussite scolaire, attractivité physique, attitude générale) ainsi que les comportements objectifs de l'élève (e.g., niveau initial en gymnastique, temps consacré à la tâche) sur les attentes.

Les attentes de l'enseignant relatives à la compétence seront prédites par l'attractivité physique de l'élève. L'enseignant s'attendra à ce que les élèves « attractifs » soient plus compétents en gymnastique que les élèves moins « attractifs » (Martinek & Karper, 1984). Les attentes de l'enseignant relatives à l'effort seront quant à elles prédites par le sexe de l'élève. L'enseignant s'attendra à ce que les filles fassent plus d'effort que les garçons en gymnastique (Cogérino & Lechelard, 2003 ; Jussim et al., 1996).

#### V.1.2.2. Hypothèse 2 : degré de précision des stéréotypes

Les stéréotypes sont précis lorsque les catégories d'appartenance de l'élève sont

significativement liées aux indicateurs objectifs de compétence (i.e., niveau initial en gymnastique et compétence perçue) et d'effort (i.e., temps consacré à la tâche, motivation autodéterminée, attrait pour la gymnastique, effort intentionnel).

## **V.2. METHODOLOGIE**

### **V.2.1. Participants**

Quatre enseignants et trois enseignantes d'EPS âgés de 30 à 55 ans, ainsi que 328 élèves âgés en moyenne de 13,5 ans (ET = 1,4) de deux établissements scolaires de l'agglomération grenobloise, ont été volontaires pour effectuer cette étude. Ces élèves étaient issus de 13 classes : 4 de 6<sup>ème</sup>, 4 de 5<sup>ème</sup>, 1 de 4<sup>ème</sup>, et 4 de 3<sup>ème</sup>. L'annexe n°5 indique les effectifs des catégories de sexe, d'origine sociale, d'ethnie, de pratique sportive et d'attitude scolaire par niveau de classe.

### **V.2.2. Procedure**

L'étude a été conduite sur un cycle de gymnastique par agrès. Cette activité individuelle en milieu stable a été choisie car elle offre des facilités à la construction d'un test fiable mesurant le niveau de l'élève et à l'évaluation objective du temps réellement consacré à la tâche par celui-ci.

Lors de la première séance du cycle, les élèves ont rempli un questionnaire mesurant plusieurs variables motivationnelles comme leur degré de motivation autodéterminée vis-à-vis de l'activité pratiquée. L'expérimentateur a insisté sur le caractère anonyme de l'enquête. Seul le sexe et la date de naissance ont été demandés, rendant possible la mise en relation des différentes variables. Il a également été précisé qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. La durée moyenne de passation était de vingt-cinq minutes. Les élèves ont également effectué un test standardisé filmé destiné à évaluer leur niveau initial en gymnastique. Une photographie de chacun d'entre eux a été prise, de la tête aux épaules, afin de mesurer leur degré d'attractivité physique. L'expérimentateur expliquait aux élèves que la photographie lui permettait de les reconnaître lorsqu'ils effectuaient le test standardisé. Enfin, une caméra cachée a filmé un atelier spécifique durant toute la séance, afin d'obtenir un indice comportemental de motivation.

A la deuxième séance du cycle, les enseignants ont rempli un questionnaire portant sur leurs attentes de compétence et d'effort envers chaque élève. Afin de réduire les biais, l'expérimentateur s'est présenté comme un étudiant menant une enquête sur la motivation des élèves en EPS, et ne faisait jamais allusion à l'impact des attentes de l'enseignant.

Enfin, certaines caractéristiques socio-démographiques (e.g. origine ethnique, sociale) ont été prélevées dans les dossiers scolaires des élèves (e.g., milieu social, origine ethnique).

## V.2.2. Mesures

### Attentes de l'enseignant

Les enseignants ont rempli pour chaque élève un questionnaire destiné à mesurer leurs attentes de **compétence** (« *quel va être le niveau de cet élève en gymnastique ?* ») et d'**effort** de l'élève (« *est-ce que cet élève va faire des efforts en gymnastique ?* »). Ils répondaient sur une échelle de type Likert en sept points, allant, par exemple, de (1) « très faible » à (7) « très bon ». Le questionnaire complet est visible en annexe n°6.

### Variables socio-démographiques

Diverses informations socio-démographiques ont été obtenues dans le dossier scolaire des élèves, comme le sexe, l'âge, la classe sociale, l'origine ethnique et l'attitude scolaire.

La classe sociale a été codée à l'aide de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles des emplois salariés d'entreprise (PCS-ESE, version 2003) de l'INSEE. Cette nomenclature regroupe les professions en 7 catégories : agriculteurs, chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, employés, ouvriers, personnes sans emploi.

L'origine ethnique des élèves a été codée en deux catégories : la première regroupait ceux dont au moins un des deux parents étaient nés au Maghreb, et la deuxième ceux dont les parents n'étaient pas nés au Maghreb.

L'attitude scolaire a été mesurée par le nombre de retenues, d'avertissements, d'exclusion du collège durant l'année. Les élèves ont été séparés en trois catégories : ceux qui n'avaient eu ni retenues, ni exclusions, ceux qui avaient eu des retenues, et ceux qui avaient eu des exclusions du collège.

### Attractivité physique

Huit juges qui n'avaient jamais été en contact avec ces élèves auparavant (quatre hommes et quatre femmes) ont évalué l'attractivité physique de chaque élève à partir d'une photographie numérique qui leur était présentée sur un écran d'ordinateur. Il répondait pour cela à la question : « Quel est selon vous le degré d'attractivité physique de cet élève ? » en utilisant une échelle en 7 points de (1) « attractivité physique basse » à (7) « attractivité physique élevée ». Une bonne fiabilité inter-juges a été trouvée ( $\alpha = .80$ ), la moyenne des appréciations a donc été calculée.

### Pratique sportive extra-scolaire

Elle a été mesurée par la question : « Fais-tu du sport en club ? Si oui, combien de temps par semaine ? » Les élèves étaient regroupés dans six catégories : ceux qui ne pratiquaient pas de sport, ceux qui en pratiquaient 1 à 2 heures, 2 à 4 heures, 4 à 6 heures, 6 à 8 heures, et plus de huit heures par semaine.

## Motivation de l'élève

La motivation de l'élève a été évaluée à la fois par des mesures auto-rapportées par l'élève et des indicateurs objectifs de nature comportementale afin de dépasser les biais liés à l'utilisation de questionnaire (e.g., désirabilité sociale, Ryan, 2002).

Un questionnaire de 95 items mesurait la motivation auto-rapportée des élèves en début de cycle (cf. annexe n°7). Il était composé de plusieurs échelles mesurant (1) le niveau d'autodétermination envers la gymnastique, (2) l'attrait pour la gymnastique, (3) la compétence perçue, (4) l'effort envisagé et (5) les progrès attendus en gymnastique.

### *Niveau d'autodétermination envers la gymnastique*

Il était mesuré par une version adaptée pour la gymnastique des échelles de motivation envers les sports (EMS, Brière, Vallerand, Blais et Pelletier, 1995) et l'éducation (EME, Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Cette échelle comportait 7 sous-échelles du continuum de motivation intrinsèque / extrinsèque développé par Vallerand (1997) ; 2 items mesuraient la « motivation intrinsèque à la connaissance » (ex. « *je vais en gymnastique pour apprendre de nouvelles acrobaties ou éléments gymniques* »), 2 items mesuraient la « motivation intrinsèque à l'accomplissement » (ex. « *je vais en gymnastique pour améliorer certains de mes points faibles dans ce sport* »), 4 items mesuraient la « motivation intrinsèque aux sensations » (ex. « *je vais en gymnastique parce que j'adore les sensations que me procure la pratique de cette activité* »), 4 items mesuraient la « motivation extrinsèque identifiée » (ex. « *je vais en gymnastique parce que ce que j'y apprends me sera utile pour d'autres choses* »), 4 items mesuraient la « motivation extrinsèque introjectée » (ex. « *je vais en gymnastique car je me sentrais un peu honteux si je ne réussissais pas quelque chose dans cette activité* »), 5 items mesuraient la « motivation extrinsèque à régulation externe » (ex. « *je vais en gymnastique uniquement pour faire plaisir à quelqu'un que je ne veux pas décevoir (comme mon professeur, mes parents ou mes copains)* »), 5 items mesuraient « l'amotivation » (ex. « *je ne sais pas clairement pourquoi je vais en gymnastique ; si je pouvais, je me ferais dispenser* »). L'élève devait répondre sur une échelle de type Likert en 7 points de (1) jamais à (7) toujours.

Dans cette étude, chacune des sous-échelles présentant une consistance interne adéquate ( $\alpha > .70$ ) la moyenne des items de chaque sous-échelle a donc été calculée. L'indice de motivation autodéterminée a été calculé en pondérant les scores de chaque sous-échelle selon leur position sur le continuum d'autodétermination, selon la formule suivante :  $[(2 \times (MIS + MIC + MIA) / 3) + MEID] - [((MERE + MEIN) / 2) + (2 \times A)]$ . Cet indice a été largement utilisé dans des études antérieures et présente des caractéristiques psychométriques très satisfaisantes (voir Vallerand & Grouzet, 2001 pour une revue).

### *Attrait pour la gymnastique*

Un item mesurait l'attrait de l'élève de façon plus directe : « de manière générale, j'aime la gymnastique ». L'élève répondait sur une échelle de Likert en 7 points, de (1) pas du tout d'accord à (7) tout-à-fait d'accord.

#### *Compétence perçue en gymnastique*

Trois items mesuraient la perception de compétence de l'élève: ex. « j'ai le sentiment que mon niveau en gymnastique est: de (1) très faible à (8) très fort ». L'alpha de Cronbach a révélé une bonne consistance interne :  $\alpha = .90$ . La moyenne des items a donc été calculée.

Le niveau d'autodétermination et la compétence perçue par l'élève ont été choisies en accord avec la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), selon laquelle les deux éléments essentiels affectant la motivation d'un individu sont ses propres perceptions de compétence et d'autodétermination.

#### *Effort envisagé*

Trois items mesuraient l'effort envisagé durant ce cycle (e.g., « je compte m'investir pendant ces cours de gymnastique »). Les réponses étaient portées sur une échelle de Likert en 8 points, de (1) très peu à (8) très fortement. La consistance interne était de  $\alpha = .85$ . La moyenne des items a donc été calculée.

#### *Progrès attendu*

Trois items mesuraient le progrès envisagé durant ce cycle (e.g., « je pense progresser durant ce cycle de gymnastique »). Les réponses étaient portées sur une échelle de Likert en 8 points, de (1) très faiblement à (8) très fortement . La fiabilité inter-items s'est révélée satisfaisante avec un  $\alpha = .72$ .

Un indicateur de motivation objective a également été utilisé. Il s'agissait du temps de pratique sur un atelier dont la consigne était de réaliser des Appuis Tendus Renversés (ATR) contre le mur, durant cinq minutes. Cet atelier a été choisi pour des raisons fonctionnelles, dans la mesure où sa mise en place était possible quel que soit le type d'équipement sportif disponible, mais également parce qu'il présentait un caractère faiblement ludique susceptible de maximiser la variabilité inter-individuelle. Pour supprimer un sentiment d'obligation à pratiquer, il était demandé à l'enseignant de ne pas surveiller cet atelier.

#### Niveau de l'élève

Trois indicateurs du niveau scolaire ont été mesurés : (1) le niveau général, (2) spécifique à l'EPS et (3) spécifique à la gymnastique.

Le niveau initial de l'élève en gymnastique a été mesuré par un test standardisé, dans lequel les élèves devaient réaliser un ATR tombé plat dos. Cet exercice a été choisi car il constitue pour beaucoup de spécialistes un élément fondamental de la gymnastique à la base de nombreuses figures gymniques. Trois juges experts en gymnastique ont noté chacun des élèves sur une échelle en 7

points, de (1) « niveau très faible » à (7) « niveau très bon ». Une très bonne fiabilité inter-juges a été trouvée ( $\alpha = .92$ ), la moyenne des notes a donc été calculée.

La note d'EPS et la moyenne générale des autres matières de l'élève obtenues au trimestre précédent, ont également été utilisées comme indicateur de niveau de l'élève.

### **Critères de précision**

Certaines des variables mesurées que nous venons de décrire ont été utilisées pour évaluer la précision des stéréotypes en milieu naturel. Des indicateurs auto-rapportés par l'élève et comportementaux ont été pris en compte. La compétence de l'élève en gymnastique a été mesurée par son niveau spécifique en gymnastique et la compétence perçue par l'élève. Pour évaluer l'effort fourni par l'élève, des mesures motivationnelles auto-rapportées (i.e., motivation autodéterminée, attrait pour la gymnastique et effort intentionnel) ont été prises en compte ainsi que le temps réellement consacré à la tâche par l'élève en l'absence de toute contrainte.

## **V.3. RESULTATS**

### **V.3.1. Analyse des données**

Les élèves n'ayant pas tous les mêmes enseignants, les données de cette étude ont une structure hiérarchique, c'est-à-dire constituée d'unités statistiques qui se situent à différents niveaux : les unités de niveaux inférieurs (i.e., les élèves) étant emboîtées dans les unités de niveaux supérieurs (i.e., les enseignants). Or, la non indépendance des données situées au niveau de chaque classe est souvent ignorée. Les chercheurs regroupent la plupart du temps les K enseignants et les N élèves dans un seul groupe indifférencié. Une telle procédure peut biaiser artificiellement les liens entre les attentes de l'enseignant et ses antécédents. Par exemple, on peut obtenir une corrélation significative lorsque l'on se base sur un seul et unique groupe, alors que lorsque l'on calcule le lien séparément pour chacune des classes, cette corrélation peut être nulle (Hoge & Coladarci, 1989). Afin de prendre en compte les variations dues à des effets inter-classes, les données de cette étude ont été rendues indépendantes de la classe d'origine à l'aide de la procédure suivante. Premièrement, une variable « muette » (*dummy variable*) a été créée pour chacune des classes. Ensuite, toutes les variables de cette étude (i.e., les attentes de l'enseignant et ses antécédents) ont été régressées sur ces variables « muettes ». Enfin, les résidus de ces régressions ont été sauvegardés et utilisés comme données de base pour les analyses ultérieures. Ainsi, toutes les analyses ont intégré la classe (codé à l'aide d'une variable « muette ») comme prédicteur de toutes les variables, ôtant ainsi un éventuel effet classe (pour plus d'informations sur cette procédure, voir Madon et al., 1997 ; Madon et al., 1998).

Après introduction de ces variables muettes, des analyses de régression multiple hiérarchique

ascendante (*forward stepwise*) ont été conduites afin d'évaluer l'impact des stéréotypes et des caractéristiques individuelles sur les attentes de l'enseignant.

Enfin, des analyses de corrélations partielles ont été effectuées pour évaluer la précision des stéréotypes. Nous avons pris en compte dans le calcul des corrélations l'ensemble des caractéristiques de l'élève (i.e., caractéristiques personnelles et catégories d'appartenance), afin de réduire le risque que des liens entre variables soient expliqués par une variable confondue. Les critères de précision pour chacune des attentes étant fortement corrélés entre eux, ils ont été introduits séparément dans les calculs de corrélation partielle.

### **V.3.2. Données descriptives**

Les moyennes et écart-types de l'ensemble des variables mesurées dans cette étude sont visibles dans l'annexe n°8. La matrice des corrélations Bravais-Pearson entre l'ensemble des variables est quant à elle visible dans l'annexe n°9.

### **V.3.3. Organisation et présentation des résultats**

Les résultats seront présentés différemment en fonction des objectifs poursuivis. Concernant les analyses de régression multiple, des schémas liant les attentes de l'enseignant à ses antécédents prédictifs seront présentés: seuls les antécédents prédisant les attentes de manière significative seront indiqués sur le schéma. Les chiffres présentés au-dessus des pistes correspondent au coefficient de régression standardisé ( ), les étoiles concernant ces coefficients indiquant que l'antécédent prédit significativement l'attente à  $p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$ , respectivement pour une, deux et trois étoiles. Le  $R^2$  correspond au pourcentage de variance de l'attente expliqué par l'ensemble des antécédents pris en compte dans l'analyse de régression.

Les analyses de corrélations partielles seront quant à elles présentées sous forme de tableaux, les étoiles indiquant que la corrélation est significative à  $p < .05$ .

### **V.3.4. Effet des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant**

#### **Attentes relatives à la compétence**

Quand les antécédents ont été régressés sur les attentes de compétence de l'enseignant, l'équation de régression multiple s'est révélée être significative [ $F(17, 160) = 7.93$ ,  $p < .001$ ], et prédit 46 % de la variance des attentes de compétence de l'enseignant. Seules quatre variables prédisent significativement les attentes. Le détail des résultats est visible dans l'annexe n°10. La note antérieure d'EPS ( $\beta = .35$ ,  $p < .001$ ), le niveau spécifique ( $\beta = .19$ ,  $p < .05$ ), la pratique sportive extra-scolaire ( $\beta = .17$ ,  $p < .05$ ) et l'attractivité physique de l'élève ( $\beta = .13$ ,  $p < .05$ ) prédisent positivement les attentes de compétence de l'enseignant. Ainsi, les enseignants se sont principalement appuyés sur des indicateurs objectifs de la compétence de l'élève (i.e., niveau

spécifique en gymnastique, note antérieure d'EPS), estimant que plus les élèves avaient un niveau initial en gymnastique et une note antérieure d'EPS élevés, plus ils seraient compétents en gymnastique. Mais ils ont également été influencés par le stéréotype du caractère sportif de l'élève et de son attractivité physique. En effet, plus l'élève était « sportif » et plus il était « attrayant physiquement », plus l'enseignant s'attendait à ce qu'il soit compétent en gymnastique. Les comportements objectifs ont expliqué 39 % de la variance de l'attente de compétence de l'enseignant, alors que les stéréotypes n'ont expliqué que 7 % de cette variance.

La figure 2 ci-dessous indique les antécédents prédictifs des attentes de l'enseignant relatives à la compétence de l'élève, lorsque toutes les caractéristiques de l'élève ont été introduites dans l'équation de régression.

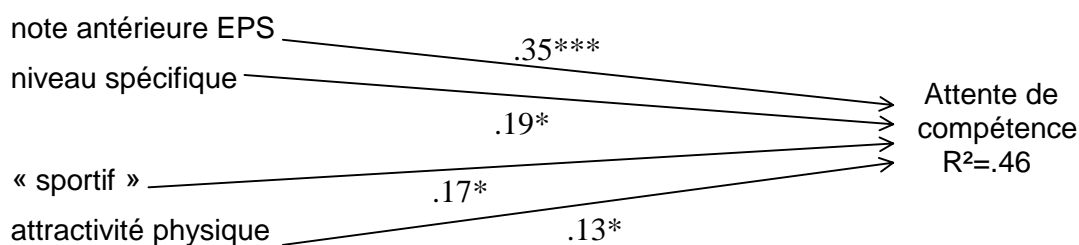


Figure 2. Antécédents prédictifs des attentes relatives à la compétence de l'élève

### Attentes relatives à l'effort

Lorsque les antécédents ont été régressés sur les attentes d'effort de l'enseignant, l'équation de régression multiple a été significative [ $F(17, 160) = 7.94, p < .001$ ], et prédit 46 % de la variance des attentes d'effort de l'enseignant. Seules trois variables prédisent significativement les attentes : la note antérieure d'EPS ( $\beta = .16, p < .05$ ), la réussite scolaire ( $\beta = .39, p < .001$ ) et le sexe ( $\beta = -.17, p < .05$ ). Le détail des analyses est visible dans l'annexe n°10. Ainsi, les enseignants se sont basés sur des comportements réellement manifestés (i.e., note antérieure d'EPS), mais aussi sur les stéréotypes liés à la réussite scolaire et au sexe de l'élève. Ils ont anticipé un travail plus grand chez les « bons élèves » et les filles, par rapport aux élèves en difficulté et aux garçons. Les comportements objectifs ont expliqué 11 % de la variance de l'attente de travail de l'enseignant, tandis que les stéréotypes ont expliqué 34 % de cette variance.

La figure 3 ci-dessous indique les antécédents prédictifs des attentes de l'enseignant relatives à l'effort fourni par l'élève, lorsque toutes les caractéristiques de l'élève ont été introduites dans l'équation de régression.

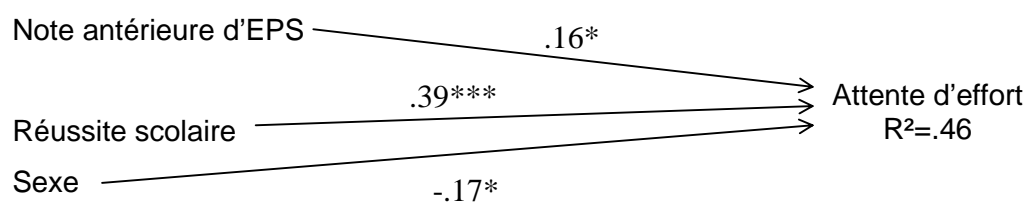


Figure 3. Antécédents prédictifs des attentes relatives à l'effort fourni par l'élève

#### **IV.3.5. Précision des stéréotypes**

Pour estimer la précision des stéréotypes influents, nous avons calculé des corrélations partielles entre les catégories d'appartenance de l'élève (i.e., « sportif », attractivité physique, sexe et réussite scolaire) et les critères de précision concernant la compétence et l'effort. Ceux-ci nous ont paru fiables dans la mesure où ils sont fortement corrélés aux autres indicateurs de niveau et d'effort, et aux attentes de l'enseignant (cf. annexe 5).

#### **Attentes de compétence**

Le tableau 1 présente les corrélations partielles entre les catégories prédisant les attentes de compétence de manière significative (i.e., attractivité physique, élève « sportif ») d'une part, et les critères de précision d'autre part.

Tableau 1 : précision des stéréotypes concernant la compétence de l'élève

Variables	Niveau spécifique en gymnastique	Compétence perçue
Attractivité physique	.09	.15*
« Sportif »	.09	.09

Note : \* $p < .05$ .

Les résultats montrent que l'attractivité physique n'est corrélée significativement qu'à un seul des deux critères de précision : la compétence perçue. Le stéréotype de l'élève « sportif », n'est quant à lui corrélé à aucun des critères objectifs mesurés. En d'autres termes, les élèves « beaux » et « sportifs » ne sont pas plus compétents en gymnastique que les élèves « moins beaux » et « sédentaires ».

## Attentes d'effort

Le tableau 2 présente les corrélations partielles entre les catégories prédisant les attentes de travail de manière significative (i.e., sexe et réussite scolaire) d'une part, et les critères de précision d'autre part.

Tableau 2 : précision des stéréotypes concernant l'effort fourni par l'élève

Variables	Temps à la tâche	Attrait pour la gymnastique	Effort intentionnel	Motivation autodéterminée
Sexe	-.08	-.27*	-.33*	-.24*
Réussite scolaire	.05	.02	.13*	.06

Note : \* $p < .05$ .

Les résultats indiquent que le sexe de l'élève est significativement corrélé à trois des quatre critères de précision, à savoir l'attrait pour la gymnastique, l'effort intentionnel et la motivation autodéterminée. En d'autres termes, les filles font réellement plus d'effort que les garçons et se disent plus motivées et autodéterminées pour la gymnastique. La réussite scolaire n'est quant à elle corrélée qu'à un critère de précision : l'effort intentionnel. Autrement dit les « bons élèves » ne font pas plus d'effort en gymnastique que les élèves plus faibles.

## V.4. DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif principal d'évaluer si les attentes d'effort et de compétence de l'enseignant reposent sur des stéréotypes, dans la mesure où celui-ci dispose de nombreuses informations à propos des caractéristiques personnelles de l'élève. Un deuxième objectif était d'évaluer la précision de ces stéréotypes, sachant que des attentes basées sur des stéréotypes imprécis sont susceptibles de mener à des inégalités sociales.

### V.4.1. Les attentes de l'enseignant reposent-elles sur des stéréotypes ?

Concernant le premier objectif, les résultats ont montré que l'enseignant avait recours à certains stéréotypes pour élaborer ses attentes de compétence et d'effort. Plus précisément, les attentes de compétence ont reposé en partie sur deux stéréotypes : l'attractivité physique de l'élève et son étiquette de « sportif » ou non. L'enseignant s'attendait à ce que les élèves pratiquant un sport en dehors de l'école soient meilleurs en gymnastique que les autres. Une étude de Martin, Sinden et Fleming (2000) montre que les individus « sportifs » sont perçus comme ayant de meilleures

qualités physiques que les autres, ce qui pourrait expliquer l'influence de ce stéréotype sur l'attente de compétence.

L'enseignant s'attendait également à ce que les élèves « attractifs » fassent plus d'efforts que les élèves moins « attractifs », ce qui est en accord avec notre hypothèse 1 et certains travaux antérieurs (e.g., Martinek & Karper, 1984). Néanmoins, la nature corrélacionnelle de cette étude ne permet pas de conclure avec certitude à l'influence d'un stéréotype de « gueule » dans l'élaboration des attentes de compétence de l'enseignant (d'autant que l'étude précédente n'a pas appuyé ce postulat). Il n'est en effet pas impossible que l'attractivité physique de l'élève soit reliée à une autre variable non mesurée dans cette étude, à partir de laquelle l'enseignant serait susceptible de baser ses attentes de compétence. Parmi celles-ci, on peut invoquer les compétences sociales. Plusieurs travaux (e.g., Ritts et al., 1992) ont en effet constaté que les individus attractifs physiquement étaient ceux qui avaient également le plus de compétence sociale (peut-être parce que l'environnement social a été plus stimulant et accueillant avec eux). Dès lors, il n'est pas exclu de suspecter un « effet de confusion » : l'attractivité physique de l'élève est reliée aux attentes de compétence de l'enseignant, parce que ces deux variables sont reliées à la compétence sociale de l'élève. Tout comme il est amené à considérer comme « prometteur » l'élève qui a une étiquette de sportif, l'enseignant pourrait croire que celui avec qui il interagit beaucoup et qui possède des compétences sociales (e.g., écoute de l'autre, capacité à communiquer) pourra davantage progresser que les autres. Néanmoins, en l'absence d'une mesure de compétence sociale, il n'est pas possible avec les données dont nous disposons de savoir si l'enseignant s'est véritablement basé sur un stéréotype de « gueule » – ou sur une toute autre variable qui lui serait reliée – pour élaborer ses attentes de compétence.

Ces deux stéréotypes ne constituent pas la principale source des attentes de compétence de l'enseignant. Celui-ci se base en grande partie sur des indicateurs objectifs de performance : la note antérieure d'EPS et le niveau spécifique en gymnastique de l'élève. Ces indicateurs objectifs expliquent 38 % de la variance des attentes, alors que les stéréotypes n'en expliquent que 7 %. Le poids de ces stéréotypes dans l'élaboration des attentes semble donc relativement faible par rapport au poids des indicateurs objectifs.

Les attentes d'effort se basent quant à elles sur les stéréotypes liés au sexe et à la réussite scolaire de l'élève. L'enseignant s'attend à ce que les filles fassent plus d'efforts que les garçons en gymnastique, ce qui confirme l'hypothèse 1 et corrobore des travaux antérieurs (e.g., Cogérino & Lechelard, 2003 ; Jussim et al., 1996). Il s'attend également à ce que les élèves qui ont de bons résultats scolaires (dans toutes les disciplines) s'investissent plus que les autres. Ce résultat peut s'expliquer par ce que Lerner (1965) appelle "la croyance en un monde juste", qui consiste à penser que les individus méritent ce qui leur arrive. Les enseignants pourraient être fortement sensibilisés à

cette croyance méritocratique selon laquelle les élèves ont de bons résultats scolaires parce qu'ils se sont fortement investis (voir également Covington et Omelich, 1979). Ces deux stéréotypes expliquent 34 % de la variance des attentes de l'enseignant. Les attentes d'effort de l'enseignant reposaient également sur une information propre à l'élève : sa réussite antérieure (i.e., les notes antérieures d'EPS). Celle-ci expliquait 11 % de leur variance.

Ces résultats montrent que les attentes d'effort de l'enseignant reposent davantage sur des stéréotypes que les attentes de compétence, respectivement 34% versus 7%. Néanmoins, démontrer que les attentes reposent sur des stéréotypes ne nous renseigne pas sur le caractère « biaisant » de ces derniers. Tant que les enseignants s'appuient sur des stéréotypes « précis », leurs attentes resteront précises. La question est donc de savoir (1) si les stéréotypes utilisés par les enseignants pour élaborer leurs attentes reposent sur des caractéristiques objectives, et (2) si le stéréotype n'a pas tendance à exagérer leur perception de la réalité. Autrement dit, l'enseignant n'est-il pas amené à surestimer les élèves qui bénéficient d'un stéréotype positif, et à sous-estimer ceux qui sont affublés d'un stéréotype négatif ? Ces deux points sont discutés à présent.

#### **V.4.2. Ces stéréotypes sont-ils précis ?**

Concernant les attentes de compétence, l'étude des corrélations partielles entre d'une part les stéréotypes liés à l'attractivité physique et au caractère « sportif » de l'élève, et d'autre part les indicateurs objectifs de compétence, plaide en faveur de l'imprécision des stéréotypes utilisés. En effet, ces stéréotypes semblent tous deux imprécis dans la mesure où ils ne sont reliés à aucun indicateur de compétence de l'élève. Néanmoins, il est bon de rappeler que leur pouvoir biaisant est faible dans la mesure où ils n'expliquent que 7% de la variance des attentes de compétence.

Concernant les attentes d'effort, l'étude des corrélations partielles entre d'une part les stéréotypes liés au statut d'élève « en réussite vs. en échec » à l'école ainsi qu'à son sexe, et d'autre part les indicateurs objectifs d'effort, plaide en faveur de l'imprécision du premier et de la précision du second. En effet, si aucun indicateur objectif d'effort fourni dans la première séance du cycle de gymnastique ne semble relié au « statut scolaire » de l'élève (i.e., en réussite ou en échec sur la base des notes obtenues dans les autres matières), le sexe de l'élève était relié à trois des quatre indicateurs d'effort. Les filles s'investissaient réellement plus que les garçons dans cette activité. Ce résultat corrobore certains travaux antérieurs (e.g., Jussim et al., 1996 ; Madon et al., 1998).

L'analyse de régression multiple réalisée avec l'ensemble des antécédents possibles (catégories et informations individualisées) montre néanmoins que les enseignants ont eu tendance à surestimer les efforts que les filles allaient fournir durant le cycle. En effet, un effet « sexe » est apparu ( $\beta = -.17$ ), après avoir contrôlé les mesures d'effort réellement fourni par les élèves. Autrement dit, à niveau d'effort objectif équivalent, l'enseignant s'attend à ce qu'une fille fasse plus

d'effort qu'un garçon. De manière symétrique, cela veut dire également qu'à effort équivalent, il s'attend à ce qu'un garçon fasse moins d'effort qu'une fille.

Comme ces deux stéréotypes influencent fortement les attentes d'effort de l'enseignant (ils expliquent 34 % de leur variance), ils ont donc un effet biaisant relativement important sur les attentes. Celles-ci peuvent alors mener à des prophéties auto-réalisatrices et à des biais perceptifs. Néanmoins, cette influence aurait plutôt tendance à favoriser les filles par rapport aux garçons, et est donc peu à même d'expliquer les différences de notations en sens inverse, que l'on peut constater aujourd'hui.

## **VI. DISCUSSION GENERALE**

Notre travail avait pour objectif de savoir si (1) l'enseignant d'EPS s'appuie sur des stéréotypes pour former ses attentes relatives à la compétence et à l'effort de l'élève, et si (2) ces stéréotypes sont des représentations précises ou déformées de la réalité. Ce questionnement est important dans la mesure où des attentes basées sur des stéréotypes imprécis peuvent mener à des prophéties auto-réalisatrices et à des biais perceptifs. L'enseignant, par l'intermédiaire de ses attentes erronées, pourrait avoir une part de responsabilité dans les inégalités sociales concernant la réussite scolaire. Ce questionnement a tout son sens en EPS – discipline dans laquelle sont constatées des différences non négligeables de notation aux examens, entre les filles et les garçons.

Les travaux antérieurs en contexte expérimental ont montré que certains stéréotypes pouvaient influencer le jugement social. Néanmoins, d'autres études ont fait ressortir un poids limité de ces derniers dès que le perceuteur restait longtemps au contact de la cible. Ainsi, nous nous sommes demandés si l'influence des stéréotypes sur les attentes pouvait varier en fonction du contexte appréhendé. L'effet des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant a été étudié dans deux situations : une situation expérimentale dans laquelle l'enseignant avait peu d'informations sur l'élève, et une situation naturelle dans laquelle l'enseignant jugeait ses propres élèves.

Les résultats de la première étude en contexte expérimental ont montré que lorsqu'il a très peu d'informations sur l'élève, l'enseignant s'appuie sur des stéréotypes sociaux assez partagés dans notre culture. Il s'attend en effet à ce que les garçons soient meilleurs que les filles en gymnastique, et à ce que les élèves d'origine « européenne » fassent plus d'efforts que les élèves d'origine « maghrébine ». Cependant, le poids de ces stéréotypes est limité, le sexe expliquant 7,2 % de la variance des attentes de compétence, et l'ethnie expliquant 2,6 % de la variance des attentes d'effort. On peut donc se demander si cette influence « résiste » quand l'enseignant a accès à d'autres informations sur l'élève comme c'est le cas en milieu naturel. D'autre part, une étude en contexte expérimental – donc artificiel – ne permet pas de savoir si ces stéréotypes sont précis, c'est-à-dire s'il existe dans la réalité des différences de compétence et d'effort entre groupes sociaux.

La seconde étude se déroulait en situation naturelle d'enseignement. Peu de travaux ont appréhendé l'effet des stéréotypes en milieu naturel. L'avantage de ce type d'étude est qu'il permet d'évaluer l'influence des stéréotypes sur les attentes de l'enseignant en présence de nombreuses informations individuelles sur l'élève. Il permet également d'étudier la précision de ces stéréotypes. Les résultats montrent que l'effet des stéréotypes lié au sexe et à l'ethnie apparu dans l'étude 1 disparaît en milieu naturel. Lorsque l'enseignant a davantage d'informations à propos de ses élèves, il « abandonne » donc ces stéréotypes. Cependant, un effet de l'attractivité physique sur les attentes

de compétence a été trouvé. Ce résultat paraît surprenant dans la mesure où cet effet n'apparaît pas en contexte expérimental. Comme nous l'avons souligné précédemment, un effet de confusion a pu être à l'origine de cet effet dans l'étude 2 : l'attractivité physique de l'élève est peut-être reliée aux attentes de compétence de l'enseignant, parce que ces deux variables sont reliées à la compétence sociale de l'élève. Les résultats montrent également que le sexe influence les attentes d'effort : comme ceux des autres disciplines (voir Jussim et al., 1996), l'enseignant d'EPS s'attend à ce que les filles fassent davantage d'efforts que les garçons.

Néanmoins, les attentes doivent reposer sur des stéréotypes imprécis pour mener à des prophéties auto-réalisatrices. L'étude 2 s'intéressait donc à la précision des stéréotypes. Les résultats indiquent que ceux-ci sont pour la plupart imprécis. Seul le stéréotype lié au sexe est précis, les filles s'investissant réellement plus que les garçons en gymnastique. Cependant, l'enseignant surestime ces différences réelles. Ses attentes d'effort sont donc susceptibles de mener à des prophéties auto-réalisatrices et à des biais perceptifs, d'autant plus qu'elles se basent en grande partie sur des stéréotypes. Les attentes de compétence sont quant à elles plus précises, l'enseignant faisant peu appel à des stéréotypes pour les élaborer.

Ces études apportent une contribution à la littérature existante dans ce domaine. D'une part, les méthodologies utilisées ont été rigoureuses et diversifiées. Trois catégories d'appartenance indépendantes ont été contrôlées dans l'étude expérimentale : le sexe, l'ethnie et l'attractivité physique. Dans l'étude en milieu naturel, des tests objectifs diversifiés ont été utilisés pour juger de la précision des stéréotypes et des attentes de l'enseignant, et de nombreux antécédents potentiels à ces dernières ont été pris en compte (i.e., catégories et informations individualisées). D'autre part, ces études permettent de mieux comprendre les effets des stéréotypes dans le domaine de l'EPS et leurs conditions d'apparition.

Cependant, nous pouvons repérer quelques limites à notre travail. Tout d'abord, l'étude 2 utilisant un plan corrélationnel, il est difficile d'inférer des liens de causalité entre les variables, les mesures des variables « explicatives » (i.e., les antécédents) et « à expliquer » (i.e., les attentes de l'enseignant) ayant été faites au même moment. De plus, comme nous l'avons souligné pour les liens entre l'attractivité physique et les attentes d'effort, il est toujours possible d'avoir omis une variable pertinente (Pedhazur, 1982). Les résultats montrent d'ailleurs que nos variables malgré leur diversité n'ont expliqué que 46 % de la variance des attentes de l'enseignant. Il faut donc rester prudent dans l'interprétation des données. Enfin, des limites de validité de nos indicateurs objectifs peuvent apparaître. Ces indicateurs comportementaux ont le mérite de dépasser les appréciations subjectives des travaux antérieurs (e.g., Ryan, 2002). Cependant, on peut se demander si la compétence en gymnastique se réduit à la maîtrise de l'ATR, et si la motivation pour cette activité se réduit au temps passé à travailler l'ATR.

En conclusion, bien que l'enseignant s'appuie sur des stéréotypes souvent imprécis et que ses attentes puissent par conséquent mener à des prophéties auto-réalisatrices et à des biais perceptifs, il semble qu'il ne puisse pas être à l'origine des importantes inégalités de réussite qui existent en EPS entre les filles et les garçons. En effet, dans cette activité, les filles obtiennent jusqu'à deux points de moins que les garçons au baccalauréat. De plus, celles-ci sont moins nombreuses que les garçons à pratiquer régulièrement un sport en dehors de l'école. Or, nos résultats ont montré que l'enseignant fait appel à des stéréotypes liés au sexe de l'élève pour former ses attentes, surestimant les capacités de travail des filles par rapport aux garçons. Un résultat qui tendrait plutôt à montrer que les enseignants favoriseraient (et éventuellement sur-noteraient) les filles. Ce qui va à l'encontre des différences de notation constatées en EPS.

Néanmoins, il s'agissait dans notre travail d'une activité sportive plutôt « neutre », voire « féminine » au niveau des rôles sexués (Fontayne et al., 2001). Il est possible que l'occurrence de stéréotypes favorables aux garçons soit plus importante dans les nombreuses activités sportives plus « masculines » programmées en EPS (sports collectifs et d'opposition duelle, etc.).

D'autre part, d'autres causes possibles de la réussite contrastée entre filles et garçons restent à explorer, qui situeraient la responsabilité non plus dans l'enseignant mais dans la réaction des publics stigmatisés quand ils réalisent une activité stéréotypée. Par exemple, la théorie de la menace du stéréotype (Steele & Aronson, 1995) postule que lorsqu'un individu est conscient de l'existence d'un stéréotype négatif répandu concernant son groupe d'appartenance (e.g., les filles sont moins bonnes en sport que les garçons), il peut être amené à adopter un comportement qui confirme le stéréotype. Dans cette perspective, ce n'est pas par la médiation des attentes de l'enseignant que les stéréotypes influenceraient les élèves, mais simplement par leur présence dans une culture donnée. Les activités sportives étant souvent connotées sexuellement (e.g., le football est considéré comme une activité où les garçons sont meilleurs que les filles), une perspective de recherche pourrait se diriger dans cette voie.

## VII. BIBLIOGRAPHIE

- Andersen, S. M. & Klatzky, R. L. (1987). Traits and social stereotypes : Levels of categorization in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 235-246.
- Ashmore, R. D., et Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D.L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1-35). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Ashton, M. C., & Esses, V. M. (1999). Stereotype accuracy : Estimating the academic performance of ethnic groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 225-236.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Baron, R., Tom, D., & Cooper, H. M. (1985). Social class, race, and teacher expectancies. In J.B. Dusek, V.C. Hall, & W.J. Meyer (Eds), *Teacher expectancies* (pp. 251-269). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bodenhausen, G. V., & Lichtenstein, M. (1987). Social stereotypes and information-processing strategies : The impact of task complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 871-880.
- Bourdieu, P., et Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Editions de Minuit.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 353-371.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. et Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de validation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Echelle de motivation dans les sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489
- Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin*, 76, 15-33.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships : Causes and consequences*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Cantor, N., & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 12, pp.3-52). New York : Academic Press.
- Cogérino, G., & Lechelard, F. (2003). *Catégorisation sociale des élèves et stéréotypes de sexe en EP ?* Poster présenté aux Journées Nationales d'Etude de la Société Française de Psychologie du Sport, Paris.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37-50.

- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Davisse, A., et Louveau, C. (1998). Sports, Ecole, Société : La différence des sexes, féminin, masculin et activités sportives. Paris, L'Harmattan.
- Darley, J. M. & Fazio, G. H. (1980). Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- Darley, J. M. & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-33.
- De la Haye, A.-M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-regulation in human behavior*. New York : Plenum.
- Dépret, E., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 297-315.
- Dorai, M. (1988). Qu'est-ce qu'un stéréotype ? Contribution à la définition d'un concept. *Enfance*, 41(3/4), 45-54.
- Dufy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom interactions : gender of teacher, gender of student, and classroom subject. *Sex Roles*, 45 (9/10), 579-593.
- Duncan, B. L. (1976). Differential social perception and attribution of intergroup violence : Testing the lower limits of stereotyping of Blacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 590-598.
- 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 et Y. Touchard (Eds), *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*, Edition Revue EPS.
- Duru-Bellat, M. (1994-1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue Française de Pédagogie*, 109, pp. 111-141 ; 110, pp. 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2003). L'école pourrait-elle réduire les inégalités ? *Sciences Humaines*, 136, pp. 36-39.
- Dusek, J. & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies : A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, 327-346
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior : A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- 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(1), 109-128.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Eds.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Eden, D. et Shani, A. B. (1982). Pygmalion goes to boot camp : Expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology*, 67, 194-199.
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes : Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). New York : Academic Press.
- Fiske, S. T., Lin, M., & Neuberg, S. L. (1999). The continuum model. Ten years later. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp.231-254). New York London : The Guilford Press.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social Cognition* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : McGraw-Hill.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre. *STAPS*, 55, 23-37.
- Gilbert, D. T., & Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking : Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 509-517.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations : Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Hamilton, D. L. (1981). Stereotyping and intergroup behavior : Some thoughts on the cognitive approach. In D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 333-353). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Hoge, R. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement : A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Jackson, L. A., Sullivan, L. A., & Hodge, C. N. (1993). Stereotype effects on attributions, predictions, and evaluations : No two social judgments are quite alike. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(1), 69-84.
- Jones, R. L. (1989). *Black adolescents*. Berkeley, CA, US : Cobb & Henry Publishers.
- Jones, E. E. (1990). *Interpersonal perception*. New York : W. H. Freeman.
- Judd, C. M. et Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100, 109-128.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies : a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality : A reflection-construction model. *Psychological review*, 98(1), 54-73.

- Jussim, L., Coleman, L., & Lerch, L. (1987). The nature of stereotypes : A comparison and integration of three theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 536-546.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1992). Teacher expectations 2 : Construction and Reflection of student Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961.
- Jussim, L. & Eccles, J. (1995). Naturally occurring interpersonal expectancies. *Review of Personality and Social Psychology*, 15, 74-108.
- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations : Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.28, pp. 281-388). San Diego, CA : Academic Press.
- Jussim, L., & Fleming, C. (1996). Self-fulfilling prophecies and the maintenance of social stereotypes : The role of dyadic interactions and social forces. In N. Macrae, M. Hewstone, & C. Stangor (Eds.), *The foundations of stereotypes and stereotyping*. New York : The Guilford Press.
- Jussim, L., Nelson, T., Manis, M., & Soffin, S. (1995). Prejudice, stereotypes, and labeling effects : Sources of bias in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 228-246.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S. & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching*, 7 , 1-48.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Krueger, J., & Rothbart, M. (1988). Use of categorical and individuating information in making inferences about personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 187-195.
- Kunda, Z., & Sherman-Williams, B. (1993). Stereotypes and the construal of individualizing information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 90-99.
- Kunda, Z., & Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits and behaviors : A parallel-constraint satisfaction theory. *Psychological Review*, 103, 284-308.
- LaPierre, R. T. (1936). Social forces type-rationalizations of group antipathy. *Social Forces*, 15, 232-237.
- Lerner, M. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355-360.
- Lingle, J. H., Altom, M. W., et Medin, D. L. (1984). Of cabbages and kings : Assessing the extendibility of natural object concept models to social things. In R. S. Wyer, Jr. & R. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 1, pp. 71-117). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. New York : Macmillan.

- Locksley, A., Borgida, E., Brekke, N., & Hepburn, C. (1980). Sex stereotypes and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 821-831.
- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 791-809.
- Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., Eccles, J., Smith, A. et Palumbo, P. (1998). The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes : a naturalistic study in person perception, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(2), 1304-1318.
- Martin, K. A., Sinden, A. R., & Fleming, J. C. (2000). Inactivity may be hazardous to your image : The effects of exercise participation on impression formation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 283-291.
- Martinek, T. J. (1981). Physical attractiveness : effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3, 196-205.
- Martinek, T. J. & 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.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Oakes, P. J., Turner, J. C., & Haslam, A. (1991). Perceiving people as group members : The role of fit in the salience of social categorizations. *British Journal of Social Psychology*, 30, 125-144.
- Park, B., & Rothbart, M. (1982). Perception of out-group homogeneity and levels of social categorization : Memory of the subordinate attributes of in-group and out-group members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1051-1068.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Pendry, L. F., & Macrae, C. N. (1994). Stereotypes and mental life : The case of the motivated but thwarted tactician. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 303-325.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and Blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Pratto, F., & Bargh, J. (1991). Stereotyping based on apparently individuating information : Trait and global components of sex stereotypes under attention overload. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27, 26-47.
- Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students : A review. *Review of Educational Research*, 62(4), 413-426.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston.

- Ruble, D. N., & Stangor, C. (1986). Stalking the elusive schema : Insights from developmental and social-psychological analyses of gender schemas. *Social Cognition*, 4, 227-261.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Ryan, C. (2002). Stereotype accuracy. *European Review of Social Psychology*, 13, 75-109.
- Sabatier, C., & Berry, J. W. (1994). Immigration et acculturation. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotype, discrimination et relations intergroupes* (pp.261-291). Liège : Mardaga.
- Schneider, D. J. (in press). *Stereotypes and stereotyping*. New York : The Guilford Press.
- Schuman, H. (1966). Social change and the validity of regional stereotypes in East Pakistan. *Sociometry*, 29, 428-440.
- Snyder, M. (1984). When beliefs creates reality. *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247-305.
- 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.
- Stangor, C., Lynch, L., Duan, C., & Glass, B. (1992). Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 207-218.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797-811.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgment. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Tarquinio, C., & Tarquinio, P. (2001). Norme d'internalité, attractivité physique et évaluation scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 372-382.
- Tessier, D. (2001). *Un aspect de l'effet Pygmalion en EPS : l'effet des attentes de l'enseignant sur ses comportements et sur la motivation des élèves*. Mémoire de DEA non publié, DEA Sport et Performance, Universités Besançon, Dijon, Grenoble1, Lyon1.
- 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.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. Manuscrit soumis pour publication.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes : Pygmalion revisited, *European Journal of Social Psychology*, 32(5), pp.591-607.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp.271-359). New York : Academic Press.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. et Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation. *Canada Journal of Behavioral Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., & Grouzet, F. M. E. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique. In F. Cury et P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : états de la recherche* (pp. 57-95), Paris : PUF.
- Vinacke, W. E. (1957). Stereotypes as social concepts. *Journal of Social Psychology*, 46, 229-243.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- 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(1), 98-104.
- Williams, T. (1976). Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of Education*, 49, 223-236.
- Word, C. O., Zanna, M. P. & Cooper, J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 10, 109-120.

# **Annexes**

# **Etude 1**

## Annexe n°1 : Groupes expérimentaux

			effectifs des groupes expérimentaux:	
			femmes	hommes
fille	européenne	attractivité physique +	10	10
fille	européenne	attractivité physique -	10	10
fille	maghrébine	attractivité physique +	10	10
fille	maghrébine	attractivité physique -	10	10
garçon	européenne	attractivité physique +	10	10
garçon	européenne	attractivité physique -	10	10
garçon	maghrébine	attractivité physique +	10	10
garçon	maghrébine	attractivité physique -	10	10

## Annexe n°2 : Questionnaires Enseignant

### Premier questionnaire

#### ANTOINE PAGET

Antoine a 13 ans. Il est en 4° dans un collège de l'agglomération grenobloise.  
Il a réalisé cet ATR tombé plat dos au début d'un cycle de gymnastique de 6 x 2 heures.

Tournez S.V.P

---

Selon vous, quel va être le niveau en gymnastique d'Antoine à la fin du cycle? (entourez un chiffre entre 1 et 7)

Très faible			Moyen			Très élevé
1	2	3	4	5	6	7

Tournez S.V.P

---

Selon vous, est-ce qu'Antoine va faire des efforts pendant ce cycle de gymnastique ? (entourez un chiffre entre 1 et 7)

Très peu			Moyennement			Enormément
1	2	3	4	5	6	7

### Deuxième questionnaire

Lorsque Antoine a réalisé cet exercice :

avait-il les segments alignés lors du passage à la verticale ?      oui      non

a-t-il chuté à plat dos ?      oui      non

Antoine vous semble être : - de petite taille      de taille moyenne      de grande taille  
- mince      « athlétique »      en surcharge pondérale      autre

---

Antoine est-il « attrayant » physiquement ? (entourez un chiffre entre 1 et 7)

Très peu attrayant			Moyennement attrayant			Très attrayant
1	2	3	4	5	6	7

En apparence, quelle est « l'origine ethnique » d'Antoine?

« origine européenne »      « origine maghrébine »      « origine asiatique »      « origine africaine »      autre

---

Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e) d'EPS ? .....

Quel âge avez-vous ? .....

Etes-vous spécialiste de l'activité gymnastique ? (pratique actuelle ou passée en compétition, entraînement)

oui      non

*Premier questionnaire*

**FATIMA DJELLOUL**

Fatima a 13 ans. Elle est en 4<sup>e</sup> dans un collège de l'agglomération grenobloise.  
Elle a réalisé cet ATR tombé plat dos au début d'un cycle de gymnastique de 6 x 2 heures.

Tournez S.V.P

---

**Selon vous, quel va être le niveau en gymnastique de Fatima à la fin du cycle?** (*entourez un chiffre entre 1 et 7*)

Très faible                      Moyen                      Très élevé  
1      2      3      4      5      6      7

Tournez S.V.P

---

**Selon vous, est-ce que Fatima va faire des efforts pendant ce cycle de gymnastique ?** (*entourez un chiffre entre 1 et 7*)

Très peu                      Moyennement                      Enormément  
1      2      3      4      5      6      7

---

*Deuxième questionnaire*

**Lorsque Fatima a réalisé cet exercice :**

**avait-elle les segments alignés lors du passage à la verticale ?**      oui      non

**a-t-elle chuté à plat dos ?**      oui      non

**Fatima vous semble être :** - de petite taille      de taille moyenne      de grande taille  
- mince      « athlétique »      en surcharge pondérale      autre

---

**Fatima est-elle « attrayante » physiquement ?** (*entourez un chiffre entre 1 et 7*)

Très peu                      Moyennement                      Très  
attrayante                      attrayante                      attrayante  
1      2      3      4      5      6      7

**En apparence, quelle est « l'origine ethnique » de Fatima?**

« origine européenne »      « origine maghrébine »      « origine asiatique »      « origine africaine »      autre

---

**Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e) d'EPS ? .....**

**Quel âge avez-vous ? .....**

**Etes-vous spécialiste de l'activité gymnastique ?** (*pratique actuelle ou passée en compétition, entraînement*)

oui      non





### Annexe n°3 : Statistiques descriptives

	N actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
attente de compétence	157	4,57	2	7	0,98
attente d'effort	157	4,97	1	7	1,09
attractivité physique perçue	156	4,42	1	7	1,14

## Annexe n°4 : Analyses de variance des Attentes de l'enseignant

### Attentes de compétence

Source	<i>ddl</i>	<i>Carré moyen</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
sexe élève (1)	1	10,24	10,93	<,01	0,0719
ethnie (2)	1	1,05	1,12	0,3	0,0079
attrac.physique(3)	1	0,29	0,31	0,58	0,0022
sexe enseignant(4)	1	0,31	0,33	0,57	0,0023
(1) * (2)	1	1,02	1,08	0,3	
(1) * (3)	1	1,02	1,08	0,3	
(2) * (3)	1	1,79	1,91	0,17	
(1) * (4)	1	0,33	0,35	0,55	
(2) * (4)	1	0	0,01	0,94	
(3) * (4)	1	0,06	0,06	0,81	
(1) * (2) * (3)	1	0	0,01	0,94	
(1) * (2) * (4)	1	0,07	0,07	0,79	
(1) * (3) * (4)	1	0,07	0,07	0,79	
(2) * (3) * (4)	1	0,06	0,06	0,8	
(1) * (2) * (3) * (4)	1	0,46	0,49	0,48	
erreur	141	0,94			

### Attentes d'effort

Source	<i>ddl</i>	<i>Carré moyen</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
sexe élève (1)	1	0,02	0,01	0,91	0,0001
ethnie (2)	1	4,54	3,78	0,054	0,026
attrac.physique(3)	1	0,17	0,14	0,71	0,001
sexe enseignant(4)	1	0,14	0,12	0,73	0,0001
(1) * (2)	1	0,43	0,35	0,55	
(1) * (3)	1	0,65	0,54	0,46	
(2) * (3)	1	1,42	1,18	0,28	
(1) * (4)	1	1,22	1,01	0,32	
(2) * (4)	1	0,05	0,04	0,84	
(3) * (4)	1	0,14	0,12	0,73	
(1) * (2) * (3)	1	0,36	0,3	0,58	
(1) * (2) * (4)	1	2,48	2,06	0,15	
(1) * (3) * (4)	1	2,93	2,44	0,12	
(2) * (3) * (4)	1	1,34	1,11	0,29	
(1) * (2) * (3) * (4)	1	0,87	0,72	0,4	
erreur	141	1,20			

# **Etude 2**

## Annexe n°5 : Effectifs des catégories d'appartenance de l'élève

origine ethnique

	maghrébin	autres	total
6°	7	94	101
5°	13	83	96
4°	4	21	25
3°	7	94	101
<b>tot.</b>	31	292	323

sexe

	filles	garçon	total
6°	50	52	102
5°	50	49	99
4°	14	11	25
3°	50	51	101
<b>tot.</b>	164	163	327

CSP

	chef entreprise	cadre	prof. interm.	employé	ouvrier	sans emploi	total
6°	5	27	18	36	9	5	100
5°	4	20	19	38	14	2	97
4°	0	9	2	9	3	2	25
3°	8	24	7	21	6	4	70
<b>tot.</b>	17	80	46	104	32	13	292

attitude scolaire

	pas de sanction	retenue	exclusion	total
6°	94	7	1	102
5°	76	18	4	98
4°	22	0	2	24
3°	92	6	3	101
<b>tot.</b>	284	31	10	325

pratique sportive extra-scolaire

	0 h/semaine	1-2 h	2-4 h	4-6 h	6-8 h	> 8 h	total
6°	19	14	28	17	8	6	92
5°	30	16	30	11	5	2	94
4°	8	2	2	2	1	2	17
3°	33	9	17	15	9	7	90
<b>tot.</b>	90	41	77	45	23	17	293





## Annexe n°7 : Questionnaire élève

Dans ce questionnaire, il t'est proposé différentes **affirmations sur tes perceptions personnelles concernant la gymnastique**. Pour répondre, entoure un seul chiffre de 1 à 8 pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets simplement ce que tu penses.

1. J'ai le sentiment que mon niveau en gymnastique est :

Très faible	Globalement faible	Assez faible	Plutôt au-dessous de la moyenne	Plutôt au-dessus de la moyenne	Assez fort	Globalement fort	Très fort
1	2	3	4	5	6	7	8

2. Es-tu certain de ta réponse ? Pas du tout certain    1    2    3    4    5    6    7    Tout à fait certain

3. Je compte m'investir pendant ces cours de gymnastique :

Très peu	Vraiment peu	Assez peu	Plutôt moins que la moyenne	Plutôt plus que la moyenne	Assez fortement	Vraiment fortement	Très fortement
1	2	3	4	5	6	7	8

4. Es-tu certain de ta réponse ? Pas du tout certain    1    2    3    4    5    6    7    Tout à fait certain

5. Je pense progresser durant ce cycle de gymnastique :

Très faiblement	Globalement faiblement	Assez faiblement	Plutôt moins que la moyenne	Plutôt plus que la moyenne	Assez fortement	Globalement fortement	Très fortement
1	2	3	4	5	6	7	8

6. Es-tu certain de ta réponse ? Pas du tout certain    1    2    3    4    5    6    7    Tout à fait certain

7. Dans ces cours de gymnastique, j'ai le sentiment de faire uniquement ce que le professeur veut que je fasse :

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

8. Es-tu certain de ta réponse ? Pas du tout certain    1    2    3    4    5    6    7    Tout à fait certain

9. Pour moi c'est important **d'être bon** en gymnastique :

Pas du tout d'accord	Globalement pas d'accord	Assez peu d'accord	Plutôt moins d'accord que plus d'accord	Plutôt plus d'accord que moins d'accord	Assez d'accord	Globalement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

10. Durant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que globalement mes camarades de classe m'aiment bien

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

11. En me comparant aux autres élèves, j'ai un niveau de gymnastique

Très faible	Globalement faible	Assez faible	Plutôt au-dessous de la moyenne	Plutôt au-dessus de la moyenne	Assez fort	Globalement fort	Très fort
-------------	--------------------	--------------	---------------------------------	--------------------------------	------------	------------------	-----------

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

12. Dans ces cours de gymnastique, je me sens poussé(e), forcé(e) ou obligé(e) de faire les exercices

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

13. Durant ces cours de gymnastique, je me sens proche de mon professeur d'EPS

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

14. Dans ces cours de gymnastique, j'ai le sentiment de faire ce que j'ai envie de faire

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

15. Durant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que globalement mes camarades de classe sont souvent d'accord avec ce que je dis ou fais

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

16. Pour moi, c'est important **d'être motivé** en gymnastique

Pas du tout d'accord	Globalement pas d'accord	Assez peu d'accord	Plutôt moins d'accord que plus d'accord	Plutôt plus d'accord que moins d'accord	Assez d'accord	Globalement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

17. Je sais ce que je dois faire pour progresser en gymnastique

Pas du tout vrai	Globalement pas vrai	Assez peu vrai	Plutôt moins vrai que plus vrai	Plutôt plus vrai que moins vrai	Assez vrai	Globalement vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4	5	6	7	8

18. Dans ces cours de gymnastique, j'ai des choix à faire sur ce qu'il y a à apprendre

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

19. Durant ces cours de gymnastique, globalement j'apprécie bien mon professeur d'EPS

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

20. Pour moi, c'est important **de faire des progrès** en gymnastique

Pas du tout d'accord	Globalement pas d'accord	Assez peu d'accord	Plutôt moins d'accord que plus d'accord	Plutôt plus d'accord que moins d'accord	Assez d'accord	Globalement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

21. Durant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que mon professeur d'EPS m'aime bien

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

22. Dans ces cours de gymnastique, je peux choisir ce qu'il y a à faire et quand je dois le faire

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

23. Durant ces cours de gymnastique, je me sens proche de mes camarades de classe

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

24. Dans ces cours de gymnastique, je me sens relativement libre, quand je fais les exercices

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

25. Durant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que globalement mon professeur d'EPS est souvent d'accord avec ce que je dis ou fais

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

26. Pour moi, c'est important **de faire des efforts** en gymnastique

Pas du tout d'accord	Globalement pas d'accord	Assez peu d'accord	Plutôt moins d'accord que plus d'accord	Plutôt plus d'accord que moins d'accord	Assez d'accord	Globalement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

27. Je me sens efficace en gymnastique

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

28. Durant ces cours de gymnastique, globalement j'aime bien mes camarades de classe

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

29. Dans ces cours de gymnastique, je me sens relativement libre, quand je fais les exercices

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

30. De manière générale, mes camarades de classe trouvent que la gymnastique est une activité intéressante

Pas du tout vrai	Globalement pas vrai	Assez peu vrai	Plutôt moins vrai que plus vrai	Plutôt plus vrai que moins vrai	Assez vrai	Globalement vrai	Tout à fait vrai

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

31. Pour moi, c'est important **d'être autonome** (c'est-à-dire de pouvoir travailler seul ou à mon rythme) pendant les cours de gymnastique

Pas du tout d'accord	Globalement pas d'accord	Assez peu d'accord	Plutôt moins d'accord que plus d'accord	Plutôt plus d'accord que moins d'accord	Assez d'accord	Globalement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

32. Je trouve que pour moi la gymnastique est une activité

Très difficile	Globalement difficile	Assez difficile	Plutôt plus difficile que facile	Plutôt plus facile que difficile	Assez facile	Globalement facile	Très facile
1	2	3	4	5	6	7	8

33. Je ressens l'envie de travailler pendant ce cycle de gymnastique

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

34. En cours de gymnastique, mes progrès vont être

Très faibles	Globalement faibles	Assez faibles	Plutôt au-dessous de la moyenne	Plutôt au-dessus de la moyenne	Assez forts	Globalement forts	Très forts
1	2	3	4	5	6	7	8

35. En cours de gymnastique, j'ai l'intention de fournir des efforts

Jamais	Très rarement	De temps en temps	Plutôt moins souvent que plus souvent	Plutôt plus souvent que moins souvent	Assez souvent	Très souvent	Toujours
1	2	3	4	5	6	7	8

36. De manière générale, j'aime la gymnastique

Pas du tout d'accord	Globalement pas d'accord	Assez peu d'accord	Plutôt moins d'accord que plus d'accord	Plutôt plus d'accord que moins d'accord	Assez d'accord	Globalement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7	8

37. Ton sentiment envers la gymnastique peut-il changer grâce à ce cycle ?

Non, je ne pense pas 1 2 3 4 5 6 7 8 Oui, c'est tout à fait possible

**Dans cette partie, les questions que nous te posons concernent ce que pense ton professeur d'EPS de toi. Réponds le plus sincèrement possible à toutes les questions.**

38. A ton avis, concernant la gymnastique, ton professeur d'EPS

Ne connaît pas du tout ton niveau 1 2 3 4 5 6 7 Connaît très bien ton niveau

39. A ton avis, ton professeur d'EPS s'attend à :

Ce que tu fasses partie des plus mauvais 1 2 3 4 5 6 7 Ce que tu fasses partie des meilleurs

40. A ton avis, pour ce cycle de gymnastique, ton professeur d'EPS s'attend à :

Ce que tu ne fasses pas d'efforts 1 2 3 4 5 6 7 Ce que tu fasses beaucoup d'efforts

41. A ton avis, concernant ce cycle de gymnastique, ton professeur s'attend à :

Ce que ne sois pas du tout motivé 1 2 3 4 5 6 7 Ce que tu sois très motivé

42. A ton avis, ton professeur d'EPS s'attend à :

Ce que tu progresses peu 1 2 3 4 5 6 7 Ce que tu progresses beaucoup

Ce questionnaire est destiné à mieux apprécier certaines de tes impressions concernant l'EPS. Ce questionnaire est anonyme (seuls ta date de naissance et ta catégorie, masculin ou féminin, sont demandés). Sois donc le plus sincère possible, réponds à toutes les questions en mettant réellement ce que tu penses.

A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indique si tu fais souvent pas ce qui t'es proposé. Pour répondre entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets vraiment ce que tu penses. Bon courage !!

Jamais                      Très                      de temps                      assez                      très                      toujours  
 1                                      2                                      3                                      4                                      5                                      6                                      7

### QUELLES SONT TES RAISONS D'ALLER EN EPS ?

1. je vais en gymnastique parce que j'adore les sensations que me procure la pratique de cette activité	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
2. je vais en gymnastique pour apprendre de nouvelles acrobaties ou éléments gymniques	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
3. je vais en gymnastique pour améliorer certains de mes points faibles dans ce sport	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
4. je vais en gymnastique parce que c'est une activité que je trouve importante.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
5. je vais en gymnastique parce que je me dis que ce que j'y apprend me sera utile pour d'autres choses	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
6. je vais en gymnastique car cela me permet de rester avec mes amis	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
7. Durant les cours de gymnastique, j'essaie de partager ce que j'ai appris avec mes camarades.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
8. Durant ces cours de gymnastique, je me comporte de manière à ne pas déranger les élèves qui travaillent.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
9. je vais en cours de gymnastique en cherchant à être meilleur que les autres élèves.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
10. je vais en gymnastique parce qu'il faut absolument que je sois capable de réussir quelque chose dans cette activité	jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
11. durant ces cours de gymnastique, je fais tout pour éviter de faire partie des élèves les plus faibles	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
12. durant ces cours de gymnastique, j'ai peur de ne pas pouvoir m'améliorer autant que possible	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
13. je vais en gymnastique uniquement pour faire plaisir à quelqu'un que je ne veux pas décevoir (comme mon professeur, mes parents ou mes copains)	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
14. je ne sais pas clairement pourquoi je vais en gymnastique; si je pouvais, je me ferais dispenser	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
15. je vais en gymnastique parce que je m'amuse beaucoup en faisant cette activité	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7

16. je vais en gymnastique pour le plaisir de découvrir et apprendre de nouvelles techniques sportives	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
17. je vais en gymnastique pour progresser dans ce sport	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
18. je vais en gymnastique, parce que se sentir « gymnaste », c'est quelque chose qui compte pour moi.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
19. je vais en gymnastique car je me dis que c'est important, ça peut servir pour d'autres choses	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
20. je vais en gymnastique parce que c'est un bon moyen de partager de bons moments avec mes amis	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
21. Durant les cours de gymnastique, j'aide mes camarades qui ont un problème	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
22. Durant ces cours de gymnastique, je fais ce que mon professeur me demande de faire.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
23. je vais en gymnastique en cherchant à faire mieux que les autres élèves.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
24. je vais en gymnastique parce que je me sentirais mal si je ne réussissais pas quelque chose dans cette activité	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
25. durant ces cours de gymnastique, j'essaie de ne pas être trop ridicule	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
26. durant ces cours de gymnastique, j'ai peur de ne pas progresser autant que je le voudrais	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
27. je vais en gymnastique vraiment à cause de la note (pour avoir une bonne note, ou pour ne pas avoir une mauvaise note)	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
28. pour moi ça ne vaut vraiment pas le coup de faire des efforts en gymnastique, si je pouvais, je n'irais pas	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
29. je vais en gymnastique parce que j'aime les émotions liées à la pratique cette activité	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
30. je vais en gymnastique parce que ce sport est important pour mon équilibre personnel.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
31. je vais en gymnastique parce que je me dis que c'est une activité importante pour mon développement (épanouissement) personnel	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
32. je vais en gymnastique pour retrouver mes copains et mes copines	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
33. Durant les cours de gymnastique, j'essaie de reconforter mes camarades qui ont de grosses difficultés (comme par exemple, quand l'un tombe sur un atelier).	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
34. Durant ces cours de gymnastique, j'essaie de travailler même s'il y a du chahut.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
35. je vais en gymnastique en cherchant à faire des éléments gymniques (acrobaties, etc.) que les autres élèves ne savent pas faire.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
36. je vais en gymnastique car je me sentirais un peu honteux si je ne réussissais pas quelque chose dans cette activité	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
37. durant ces cours de gymnastique, je veux éviter de faire moins bien que les autres élèves	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
38. durant ces cours de gymnastique, j'ai souvent peur de ne pas apprendre tous ce que je pourrais	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
39. je vais en gymnastique parce que je ne veux pas avoir de punition si je ne fais pas ce que demande le professeur	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7

40. je n'arrive vraiment pas à voir à quoi ça sert la gymnastique	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
41. je vais en gymnastique pour le plaisir d'éprouver des sensations agréables en faisant ce sport	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
42. je vais en gymnastique parce que ce sport correspond bien à mes valeurs (c'est-à-dire, à ce que je trouve important dans la vie).	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
43. je vais en gymnastique parce que je me dis que c'est bon pour la santé	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
44. je vais en gymnastique parce qu'il y a mes amis	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
45. Durant les cours de gymnastique, j'aide mes camarades qui n'ont pas confiance en eux.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
46. Durant ces cours de gymnastique, j'essaie de travailler même lorsque je suis fatigué.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
47. je vais en gymnastique en cherchant à prouver aux autres élèves que je suis bon.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
48. je vais en gymnastique car je me sentirais coupable si je ne réussissais pas quelque chose dans cette activité.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
49. durant ces cours de gymnastique, j'évite d'être trop nul	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
50. je vais en gymnastique parce que de toute manière, on est obligé d'en faire	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
51. je ne sais pas ce que je fais dans ces cours de gymnastique, je n'arrive rien à réussir	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
52. je vais en gymnastique parce qu'on n'arrête pas de me dire que c'est important.	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7
53. je me demande bien pourquoi je viens, je rate tout ce que je fais dans ce sport	Jamais 1	2	3	régulièrement 4	5	6	toujours 7

1) Pourquoi viens-tu en EPS ? listes toutes les raisons :

2) As-tu l'impression de travailler en EPS ? expliques pourquoi oui ou pourquoi non :

3) as-tu l'impression de progresser en EPS ? expliques pourquoi oui ou pourquoi non :

Sexe : Masculin      Féminin

Date de naissance : .. / .. / 19 ..

Classe :

Je fais du sport en club : Oui    Non

Si oui, le(s)quel(s) : .....

Si oui, combien de temps par semaine ?

1 à 2 heures

2 à 4 heures

4 à 6 heures

6 à 8 heures

+ de 8 heures

Merci de ton attention et de tes réponses.

## Annexe n°8 : Statistiques descriptives

	N actifs	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
sexe	327	1,50	1	2	0,50
retard scolaire	327	1,11	-0,31	3,04	0,62
niveau initial en gym.	296	3,63	1	7	1,50
attractivité physique	294	3,97	2,38	5,75	0,65
temps consacré à la tâche	236	0,06	0	87	15
attirait pour la gym	294	5,47	1	8	2,49
effort intentionnel	294	5,73	1	8	1,57
motivation autodéterminée	283	2,88	-14,4	16,53	7,39
compétence perçue	294	4,96	1	8	1,70
progrès envisagé	294	5,20	1	8	1,53
autonomie perçue	297	4,67	1	9	1,28
note antérieure EPS	315	13,50	8	19	2,44
réussite scolaire	326	12,67	4,78	18,14	2,47
origine sociale	292	4,32	2	7	1,27
ethnie	323	1,10	1	2	0,30
attitude scolaire	325	1,16	1	3	0,43
pratique sportive	293	1,31	1	2	0,46
attente de compétence	291	4,40	1	7	1,32
attente d'effort	292	4,50	1	7	1,43

## Annexe n°9 : Matrice de corrélations Bravais-Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
(1) attente de compétence	<b>1</b>	<b>0,60</b>	0,43	<b>0,27</b>	<b>0,29</b>	<b>0,26</b>	<b>0,28</b>	<b>0,26</b>	<b>0,18</b>	<b>0,16</b>	<b>0,23</b>	0,00	-0,06	-0,02	<b>0,17</b>	0,00	-0,04	<b>0,25</b>	<b>0,35</b>
(2) attente d'effort		<b>1</b>	0,25	<b>0,14</b>	<b>0,31</b>	<b>0,24</b>	0,08	<b>0,28</b>	0,07	-0,02	<b>0,25</b>	<b>-0,21</b>	-0,12	<b>-0,19</b>	0,08	-0,13	<b>-0,33</b>	<b>0,52</b>	<b>0,18</b>
(3) note antérieure EPS			<b>1</b>	0,05	<b>0,21</b>	0,11	<b>0,23</b>	<b>0,18</b>	<b>0,21</b>	0,07	<b>0,13</b>	<b>0,36</b>	-0,02	-0,06	-0,05	0,08	0,01	<b>0,20</b>	<b>0,26</b>
(4) niveau initial gymnastique				<b>1</b>	<b>0,25</b>	<b>0,32</b>	<b>0,43</b>	<b>0,23</b>	<b>0,29</b>	<b>0,24</b>	<b>-0,29</b>	<b>-0,16</b>	0,00	0,07	<b>-0,23</b>	-0,05	0,00	-0,02	0,08
(5) motivation autodéterminée					<b>1</b>	<b>0,79</b>	<b>0,6</b>	<b>0,71</b>	<b>0,62</b>	<b>0,79</b>	<b>0,35</b>	<b>-0,16</b>	0,07	-0,09	0,07	-0,10	-0,10	<b>0,15</b>	0,05
(6) attrait pour la gymnastique						<b>1</b>	<b>0,7</b>	<b>0,70</b>	<b>0,62</b>	<b>0,35</b>	<b>0,36</b>	<b>-0,20</b>	-0,04	-0,06	0,09	-0,10	-0,06	0,11	0,03
(7) compétence perçue							<b>1</b>	<b>0,60</b>	<b>0,71</b>	<b>0,43</b>	<b>0,38</b>	0,07	0,05	<b>0,16</b>	<b>0,24</b>	-0,09	0,07	-0,02	<b>0,19</b>
(8) effort intentionnel								<b>1</b>	<b>0,71</b>	<b>0,32</b>	<b>0,34</b>	<b>-0,20</b>	0,04	0,04	0,11	<b>-0,15</b>	-0,10	<b>0,18</b>	<b>0,13</b>
(9) progrès envisagé									<b>1</b>	<b>0,44</b>	<b>0,31</b>	-0,02	0,09	<b>0,13</b>	<b>0,15</b>	-0,08	0,12	-0,06	<b>0,14</b>
(10) autonomie perçue										<b>1</b>	<b>0,14</b>	0,09	0,01	0,02	0,09	0,07	<b>0,18</b>	-0,10	0,12
(11) temps consacré à la tâche											<b>1</b>	<b>-0,16</b>	0,08	0,04	<b>0,22</b>	-0,12	-0,05	<b>0,17</b>	0,04
(12) sexe												<b>1</b>	0,03	0,01	<b>-0,15</b>	<b>0,12</b>	<b>0,21</b>	<b>-0,16</b>	<b>0,20</b>
(13) ethnie													<b>1</b>	<b>0,15</b>	-0,01	-0,05	<b>0,20</b>	<b>-0,19</b>	0,03
(14) origine sociale														<b>1</b>	0,01	0,12	<b>0,22</b>	<b>-0,34</b>	<b>0,18</b>
(15) attractivité physique															<b>1</b>	-0,01	-0,11	0,09	0,07
(16) retard scolaire																<b>1</b>	0,09	-0,06	0,01
(17) attitude scolaire																	<b>1</b>	<b>-0,43</b>	0,06
(18) réussite scolaire																		<b>1</b>	<b>0,18</b>
(19) pratique sportive extra-scolaire																			<b>1</b>

note: nombres en gras significatifs à  $p < ,05$

### Annexe n°10 : Antécédents prédictifs des attentes de l'enseignant

Variables prédictives	Attente de compétence (R <sup>2</sup> = .46)			Attente de travail (R <sup>2</sup> = .46)		
	R <sup>2</sup>		t	R <sup>2</sup>		t
	multiple			multiple		
Note antérieure EPS	.35	.223	5.10***	.16	.025	2.37*
Niveau gymnastique	.19	.109	2.46*	.09	.004	1.24
Motivation autodéterminée	.09	.002	.82	.17	.077	1.62
Attrait pour la gymnastique	.13	.029	-.97	.02	.000	.20
Compétence perçue	.11	.002	1.04	-.04	.000	-.38
Effort intentionnel	-.01	.000	-.11	.06	.000	.60
Progrès envisagé	-.15	.004	-1.45	-.05	.001	-.46
Autonomie perçue	.12	.011	1.80	.02	.000	.33
Temps à la tâche	-.07	.003	-.34	.00	.000	-.02
Sexe	-.05	.001	-.60	-.17	.014	-2.21*
Ethnie	.03	.001	.54	.00	.000	.01
Origine sociale	-.02	.000	-.29	-.04	.003	-.64
Attractivité physique	.13	.011	2.11*	.01	.000	.10
Retard scolaire	.11	.009	1.54	-.04	.001	-.57
Attitude	.06	.003	.85	-.06	.003	-.91
Réussite scolaire	.14	.007	1.71	.39	.322	4.82***
sportif	.17	.040	2.55*	.07	.005	1.05

*Note: \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001.*

*Les caractéristiques démographiques des élèves ont été codées de la façon suivante :*

*Pour le sexe : 1 = fille, 2 = garçon ; pour l'ethnie : 1 = autres que maghrébine, 2 = maghrébine ; pour l'origine sociale : 1 = agriculteurs, 2 = chefs d'entreprise, 3 = cadres et professions intellectuelles, 4 = professions intermédiaires, 5 = employés, 6 = ouvriers, 7 = personnes sans emploi ; pour l'attitude scolaire : 1 = pas de sanctions, 2 = au moins une retenue, 3 = au moins une exclusion de l'établissement.*