

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

« Le prof. me voit-il comme je suis, ou suis-je comme il me voit ? »

Comment le statut d'élève compétent et « motivé » se négocie-t-il en
cours d'EPS ?

Rédigé par

CHANAL Julien

Directeur :

SARRAZIN Philippe

Rapporteurs :

REY Jean-Pierre

COGERINO Geneviève

année universitaire 2001 – 2002

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUCTION | 4 |
| 2 CADRE THEORIQUE | 8 |
| 2-1 LA THÉORIE DES PROPHÉTIES AUTO-RÉALISATRICES | 8 |
| 2-1-1 Première étape : L'élaboration des attentes | 8 |
| 2-1-2 Deuxième étape : Le traitement différentiel de l'enseignant | 9 |
| 2-1-3 Troisième étape : La réaction des élèves au traitement différentiel | 10 |
| 2-2 LA THÉORIE DE LA VÉRIFICATION DE SOI | 12 |
| 2-2-1 Comment maintenir une cohérence dans le Soi : Les stratégies de vérification de soi | 13 |
| 2-2-1-1 Créer un environnement social conforme à sa perception de soi | 14 |
| Choisir et maintenir des interactions sélectives | 14 |
| Dévoiler des indices identitaires : Quand l'habit fait le moine | 14 |
| Les stratégies interpersonnelles | 15 |
| 2-2-1-2 Voir plus de preuves d'un monde confirmant ses perceptions qu'il n'en existe véritablement | 15 |
| 2-2-2 Vérification de soi et valorisation de soi | 16 |
| 2-3 LA LUTTE D'INFLUENCE | 17 |
| 3 OBJECTIFS ET HYPOTHESES | 20 |
| 3-1 HYPOTHÈSE 1 : LES PROPHÉTIES AUTO-RÉALISATRICES | 20 |
| 3-2 HYPOTHÈSE 2 : LA VÉRIFICATION DE SOI | 21 |
| 3-3 HYPOTHÈSE 3 : LA LUTTE D'INFLUENCE | 22 |
| 4 METHODOLOGIE | 23 |
| 4-1 PARTICIPANTS | 23 |
| 4-2 PROCÉDURE | 23 |
| 4-3 MESURES | 24 |
| 4-3-1 Attentes de l'enseignant | 24 |
| 4-3-2 Compétence en gymnastique | 24 |
| 4-3-3 Motivation autodéterminée pour la gymnastique | 24 |
| 4-3-4 Perceptions de l'élève relatives à l'enseignant et style d'enseignement préféré | 26 |
| 5 RESULTATS | 27 |
| 5-1 ANALYSE DES DONNÉES | 27 |
| 5-2 ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS | 28 |
| 5-3 ORGANISATION ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 28 |
| 5-4 LES PROPHÉTIES AUTO-RÉALISATRICES | 28 |
| 5-4-1 Les prophéties auto-réalisatrices existent-elles pour la perception de compétence et la motivation autodéterminée de l'élève ? | 28 |
| 5-4-2 La perception de l'élève des attentes de l'enseignant à son égard est-elle un médiateur des prophéties auto-réalisatrices ? | 30 |
| 5-5 LA VÉRIFICATION DE SOI | 31 |
| 5-5-1 La vérification de soi existe-t-elle pour les aspects du soi de la compétence et de la « motivation » ? | 31 |
| 5-5-3 La vérification de soi est-elle uniquement une recherche de valorisation de soi ? | 32 |
| 5-5-4 La préférence pour un style d'enseignement et la perception de feedback justifiés ou non dépendent-elles des visions de soi de l'élève ? | 33 |
| 5-5-4-1 L'élève préfère-t-il un style d'enseignement en concordance avec ses propres visions de lui-même ? | 33 |
| 5-5-4-2 L'élève considère-t-il comme justifié, les feedback de l'enseignant qui corroborent ses visions de lui-même, et comme non justifié les feedback contradictoires à ses visions de lui-même ? | 33 |
| 5-5-5 L'élève voit-il plus de preuves confirmant son Soi qu'il n'en existe réellement ? | 34 |
| 5-6 LA LUTTE D'INFLUENCE | 35 |
| Quel est le poids relatif de ces deux processus dans la lutte d'influence ? | 35 |
| 6 DISCUSSION | 37 |
| 6-1 LES PROPHÉTIES AUTO-RÉALISATRICES | 37 |

| | |
|---|-----------|
| <u>6-2 LA VÉRIFICATION DE SOI</u> | 37 |
| <u>6-3 LA LUTTE D'INFLUENCE</u> | 39 |
| <u>7 CONCLUSION</u> | 41 |
| <u>8 BIBLIOGRAPHIE</u> | 44 |
| <u>ANNEXES</u> | 49 |

1 INTRODUCTION

Le Soi est l'un des concepts théoriques les plus vieux de la psychologie sociale (voir Baumeister, 1987), particulièrement étudié de nos jours, probablement en raison de son importance dans la vie de chacun. Généralement défini comme « un résumé des perceptions et des connaissances que les gens possèdent de leurs qualités et caractéristiques » (Vallerand et Losier, 1994, p. 128), le Soi est présumé avoir une influence déterminante dans notre comportement social. La façon dont nous percevons les autres dépend en grande partie de notre perception de nous-mêmes. Ce que nous ressentons dans nos interactions sociales, les comportements que nous adoptons et notre motivation vis-à-vis des objets, situations et personnes qui nous entourent, sont également intimement liés à cette perception. Par exemple, le sentiment d'être « un bon sportif », sert de filtre cognitif qui organise et guide le traitement de l'information contenu dans les expériences sociales de la personne (e.g., Markus, 1983) vers les stimuli en rapport avec le domaine sportif, et l'incite à préférer les situations dans lesquelles cet aspect du Soi pourra se confirmer (e.g., Eccles & Wigfield, 2002). En Éducation Physique et en sport, plusieurs travaux ont consacré l'importance du sentiment d'être compétent dans ces domaines d'accomplissement, pour la motivation et la réussite des individus (voir Cury & Sarrazin, 2001, pour revue).

Si le Soi est un élément important de la vie de chacun, il convient dès lors de s'intéresser à la manière dont il s'élabore. Depuis longtemps déjà, plusieurs théoriciens autant en sociologie qu'en psychologie (Cooley, 1902 ; James, 1890 ; Mead, 1934) ont mis en évidence les bases interpersonnelles de l'édification du Soi. Selon ces théoriciens, les conceptions de nous-mêmes sont fortement liées aux interactions sociales. Quand, par exemple, un professeur félicite un élève pour le travail qu'il vient d'entreprendre, il véhicule une information sur la compétence ou le caractère travailleur et appliqué de l'élève, qui peut amener ce dernier à se percevoir effectivement de cette façon. Parmi les processus par lesquels l'environnement social est susceptible d'affecter la manière dont l'individu se perçoit et se comporte, un des mécanismes les plus fascinants et les plus étudiés est probablement ce que Merton a appelé dès 1948, les prophéties auto-réalisatrices (*self-fulfilling prophecy*). Selon cet auteur, une prophétie auto-réalisatrice est « une définition d'abord *erronée* d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend *exacte* cette conception initialement fautive » (1948, p. 195). En contexte scolaire, ce phénomène est mieux connu sous le terme « effet Pygmalion » depuis la célèbre étude conduite par Rosenthal et Jacobson (1968). Dans cette étude, les auteurs ont fait croire à des enseignants que certains élèves de leur classe

avaient une forte probabilité de faire des progrès importants durant l'année. En fait, ces élèves avaient été sélectionnés au hasard, et ne présentaient pas de différence particulière avec les autres élèves de la classe. Cependant, à la fin de l'année scolaire, ces élèves « prometteurs » avaient davantage progressé en QI que les autres enfants. Autrement dit, en progressant au niveau du QI, ils ont confirmé les fortes espérances placées en eux. Même si cette étude fut très controversée et critiquée sur plusieurs aspects méthodologiques, aucune des notes de synthèse qui sortent régulièrement sur le thème ne remet en cause l'influence des attentes de l'enseignant (e.g., Jussim, Smith, Madon, & Palumbo, 1998 ; Snyder & Stukas, 1999). En Éducation Physique et Sportive (EPS), des travaux ont confirmé l'impact des attentes initiales de l'enseignant relatives à la compétence de leurs élèves sur le sentiment de compétence et la réussite finale des élèves (e.g., Trouilloud et Sarrazin, sous presse ; Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet, in press). Si nul ne peut contester l'existence des prophéties auto-réalisatrices, il convient néanmoins d'en relativiser leurs fréquences et leur « puissances ». Les différentes méta-analyses conduites à ce jour (e.g., Harris & Rosenthal, 1985) ont toutes rapporté des effets modestes. Ce processus semble avoir un impact limité qui laisse supposer que l'élève n'est peut-être pas si malléable que cela. En effet, on peut se demander si un élève convaincu d'être compétent et travailleur dans une discipline scolaire, va se laisser facilement persuader du contraire, si son enseignant le perçoit comme quelqu'un d'incompétent et de fumiste.

En fait, dans le même temps où Merton introduisait les prophéties auto-réalisatrices, Lecky (1945) développait les bases théoriques d'un processus antagoniste. Selon cet auteur, les individus auraient le désir de valider les perceptions d'eux-mêmes lorsqu'ils sont convaincus de leur bien-fondé. Autrement dit, à mesure qu'ils deviennent certains de leurs propres caractéristiques, les individus ont tendance à se fier à celles-ci pour organiser leurs expériences et pour prédire les événements futurs, et ils défendent activement celles-ci face à des perceptions erronées à leur égard. Ce processus a été dénommé *vérification de soi* (*self-verification*) par Swann (e.g., 1987), dans la théorie qu'il a élaborée à la suite des travaux de Lecky. Selon cette théorie, les individus s'engageraient activement dans une recherche de validation de leurs conceptions d'eux-mêmes, susceptibles de répondre à un besoin de prédictibilité et de contrôle du monde. Ainsi à mesure qu'il élabore une conception de lui-même, l'individu commence aussi à agir de façon à vérifier et à confirmer celle-ci. La présence d'un décalage entre l'image qu'il a de lui, et ce que les autres semblent penser de lui, est susceptible de déclencher des stratégies cognitives et comportementales destinées à modifier cette image « erronée ». Autrement dit, les individus jouent un rôle très actif dans la

perception sociale afin de s'assurer qu'ils sont perçus conformément à leurs propres croyances (Swann, 1987). Ce constat semble prévaloir autant pour les perceptions positives de soi (i.e., l'élève qui se sent compétent et qui tente de convaincre son enseignant qui pense le contraire), que pour les perceptions négatives (i.e., l'élève qui se sent « fainéant » ou « nul » et qui veut s'assurer que tout le monde le perçoit comme tel).

L'objectif de ce mémoire est d'appréhender la « lutte d'influence » à laquelle se livrent enseignant et élèves en cours d'EPS, dans l'élaboration de deux aspects particulier du Soi de l'élève : le statut de « compétent » et celui de « motivé » (i.e., travailleur, autonome). L'enjeu est de comprendre comment vont pouvoir s'articuler, d'une part, les tentatives plus ou moins conscientes de l'enseignant de modeler l'élève afin qu'il se conforme à ce qu'il pense de lui, et d'autre part, le souci de l'élève de modifier l'image que l'enseignant a de lui, quand celle-ci semble en décalage avec sa vision de lui-même. L'élève est-il facilement modelé par les attentes de l'enseignant à son égard ? Est-il en mesure de résister à ces dernières, quand elles ne corroborent pas sa propre opinion de lui-même ? A-t-il la possibilité de faire évoluer l'image que l'enseignant a de lui ? Par quels mécanismes les prophéties auto-réalisatrices et la vérification de soi se mettent-elles en place ?

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

Nous étudierons également les processus par l'intermédiaire desquels les attentes de l'enseignant sont susceptibles de transformer le sentiment de compétence et la motivation de l'élève, tout comme ceux grâce auxquels l'élève peut arriver à confirmer et à vérifier l'opinion qu'il a de lui-même.

Dans un premier temps nous développerons les présupposés théoriques relatifs aux prophéties auto-réalisatrices d'une part, et à la théorie de la vérification de soi d'autre part. Nous ferons également une recension des études qui se sont intéressées à cette lutte d'influence dans la construction identitaire.

Ensuite nous présenterons l'étude que nous avons réalisée dans des cycles de gymnastique auprès de 258 élèves et de leurs 11 enseignants d'EPS. Dans ce qu'elle a d'essentielle, la méthodologie consistait à mesurer les deux aspects du Soi chez l'élève et auprès de son enseignant, en début et en fin de cycle, afin de voir les évolutions et influences

récioproques durant ce dernier. Des tests objectifs ont été également utilisés comme variables de contrôle, et différentes variables explicatives (e.g., perceptions symétriques, préférences) ont été mesurées afin de tester les médiateurs des effets constatés.

Enfin, dans un troisième temps, nous discuterons des résultats issus de cette étude et des contributions qu'elle apporte à la littérature sur ce thème.

2 CADRE THEORIQUE

Nous présenterons tout d'abord le modèle des prophéties auto-réalisatrices en contexte scolaire de Jussim (1986), avant de nous intéresser à la théorie de la vérification de soi de Swann (e.g.,1987) ; enfin, une dernière partie présentera les résultats des travaux sur la « lutte d'influence » entre ces deux processus.

2-1 La théorie des prophéties auto-réalisatrices

Dans le domaine de la psychologie sociale, cette théorie illustre depuis des années le pouvoir des attentes sociales à créer la réalité sociale. La prophétie auto-réalisatrice désigne la capacité qu'auraient les croyances d'une personne (e.g., l'enseignant) à l'égard d'une autre (e.g., l'élève) à façonner cette seconde personne de manière à ce qu'elle corresponde à l'image que la première s'est fait d'elle (Merton, 1948). A partir de la fin des années 1970, plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation ont proposé des modèles théoriques pour expliquer le fonctionnement des prophéties auto-réalisatrices (e.g., Jussim, 1986 ; Brophy & Good, 1974 ; Darley & Fazio, 1980). La plupart de ces modèles s'accordent sur l'existence de trois étapes principales : (1) l'élaboration des attentes de l'enseignant, (2) le traitement différentiel des élèves en fonction des attentes émises et enfin (3) la réaction des élèves à ce traitement différentiel d'une manière conforme aux attentes initiales.

2-1-1 Première étape : L'élaboration des attentes

Toute prophétie auto-réalisatrice a pour origine une attente ou perception élaborée relativement tôt dans l'année, parfois même avant toute interaction avec l'élève. Ces attentes peuvent être variées et concerner différents aspects de l'élève comme leurs performances, leur popularité, ou bien encore leur motivation. Ces attentes initiales sont des prédictions sur le comportement futur de l'élève. Des recherches ont montré que de nombreux facteurs étaient susceptibles d'influencer la formation des attentes des enseignants. Ceux-ci utiliseraient des indicateurs qui seraient plutôt objectifs à savoir les notes antérieures, les résultats à des tests standardisés, mais également des indicateurs plus subjectifs tels que le sexe, la classe sociale, l'ethnie ou encore l'attractivité physique de l'élève (Cooper, Baron & Lowe,1985 ; Rist, 1970 ; Seligman, Tucker & Lambert,1972).

Ces attentes peuvent être flexibles ou rigides (Jussim, 1986). On évoque la flexibilité des attentes de l'enseignant lorsque celui-ci est capable de réviser ses attentes initiales en présence de preuves qui les contredisent, (quand par exemple, un élève perçu comme

incompétent réussit de manière régulière une tâche). A l'inverse, on parle de rigidité des attentes si, malgré des informations qui les contredisent, l'enseignant ne révisé pas ses attentes. Selon Jussim (1986), deux facteurs importants sont à l'origine de la formation d'attentes rigides : la confiance élevée de l'enseignant dans les attentes formulées (i.e., son degré de certitude), et l'élaboration d'attentes à partir de facteurs stables prédisant la réussite ou l'échec comme la motivation de l'élève ou son niveau initial.

Les attentes peuvent porter sur différents aspects concernant l'élève. Les études sur les prophéties auto-réalisatrices ont souvent privilégié les attentes de compétence ou des construits connexes comme les attentes de talent/don ou les attentes de performance (e.g., Jussim, 1989 ; Jussim, & Eccles, 1992). D'autres types d'attentes ont néanmoins été étudiées. L'étude historique de Rosenthal et Jacobson (1968), par exemple, s'est intéressée aux croyances de l'enseignant relatives à la capacité à progresser des élèves (i.e., « les prometteurs »). Les attentes concernant l'autonomie de l'élève ont également été étudiées. Pelletier et Vallerand (1996), par exemple, ont montré que les attentes des superviseurs concernant l'autonomie (i.e., le degré de motivation, extrinsèque versus intrinsèque) des élèves influençaient les comportements des premiers envers les seconds. Quelques travaux se sont également penchés sur les attentes d'effort (e.g., Martinek & Karper, 1982, 1984). Ces travaux cherchaient à mettre en relation les attentes d'effort avec un traitement différencié de l'enseignant, et ils ont montré que plus l'élève était perçu comme faisant des efforts, plus les enseignants soutenaient et encourageaient cet élève. Inversement, plus il était perçu comme fainéant, plus les enseignants avaient tendance à créer autour de lui un climat peu chaleureux et plutôt contrôlant.

2-1-2 Deuxième étape : Le traitement différentiel de l'enseignant

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

Rosenthal (1974) propose, par exemple, 4 grandes catégories de comportements par l'intermédiaire desquels le traitement différentiel de l'enseignant s'opère : (1) les enseignants fournissent un climat émotionnellement plus chaleureux et rassurant, envers les élèves pour lesquels ils émettent des attentes élevées (e.g., Brophy & Good, 1974 ; Martinek & Johnson, 1979) et moins amical et rassurant d'un point de vue affectif, envers les élèves pour lesquels

ils émettent des attentes faibles (e.g., Martinek & Karper, 1982 ; Rist, 1970), (2) ils donnent des feedback davantage positifs, précis et centrés sur leur performance aux élèves qui bénéficient d'attentes élevées (e.g. Brophy & Good, 1974), alors que les élèves affublés d'attentes faibles reçoivent des feedback plus brefs et apportant moins d'informations sur la performance réalisée (e.g., Cooper, 1979), (3) ils proposent des contenus plus riches, plus difficiles, et plus variés aux élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées (e.g., Rosenthal, 1974), et ils demandent moins et acceptent plus de réponses médiocres des élèves pour lesquels ils ont de faibles attentes (e.g., Martinek & Johnson, 1979), enfin (4) ils passent plus de temps avec et fournissent davantage d'occasions de s'exprimer aux élèves envers lesquels ils émettent des attentes élevées (e.g. Rist, 1970), par rapport à ceux dont ils espèrent peu (e.g., Rubovitz et Maehr, 1971).

2-1-3 Troisième étape : La réaction des élèves au traitement différentiel

La troisième étape du modèle de Jussim (1986) porte sur les transformations cognitives, affectives et comportementales liées au traitement différentiel de l'enseignant.

Tout d'abord, le traitement différentiel de l'enseignant peut affecter directement le comportement de l'élève par les opportunités plus ou moins grandes de pratiquer qu'il lui laisse, par le contenu à s'approprier qu'il lui propose, etc. Mais les effets du traitement différentiel sur le comportement des élèves (e.g., leur performance), peuvent être également indirect, par l'intermédiaire de facteurs motivationnels, en particulier le type de buts poursuivi par l'élève (Jussim, 1986). Depuis 25 ans, plusieurs théories ont été proposées afin d'expliquer comment les facteurs sociaux (e.g., l'enseignant) peuvent influencer la motivation de l'élève (e.g., Bandura, 1986 ; Deci et Ryan, 1985 ; Nicholls, 1989 ; Vallerand, 1997). Le paradigme de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985, 1991 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand, 1997) a engendré, de par ses qualités explicatives intégratives, le plus d'attention dans l'étude de ces processus (Vallerand et Grouzet, 2001). De façon générale, cette théorie distingue deux grands types de motivation : la motivation autodéterminée et la motivation non autodéterminée (Deci et Ryan, 1991 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand et Bissonette, 1992 ; Vallerand, 1997). Selon la théorie, les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée : (a) quand ils s'engagent dans une activité scolaire pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'ils ressentent en la pratiquant (motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent (motivation intrinsèque à l'accomplissement), ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance), et (b) quand ils s'engagent librement dans des

tâches scolaires qu'ils ne trouvent pas particulièrement intéressantes en elles-mêmes, mais qu'ils jugent néanmoins importantes pour atteindre des buts personnels (motivation extrinsèque identifiée). Par contraste, les élèves font preuve d'une motivation non-autodéterminée lorsqu'ils s'engagent dans une activité scolaire parce qu'ils s'y sentent obligés, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (motivation extrinsèque à régulation externe), mais également à cause de pressions internes (motivation externe introjectée), ou lorsqu'il y a absence de motivation (i.e., a-motivation). La théorie de l'autodétermination prévoit que les formes de motivations les plus autodéterminées sont reliées à des conséquences plus positives comme un meilleur apprentissage, une persévérance et une performance supérieures, alors que les formes les moins autodéterminées sont reliées à des conséquences négatives. Enfin, la théorie présume que la motivation dépend du contexte social dans lequel évolue l'individu, et des sentiments de compétence et d'autonomie qu'il catalyse (Ryan et Deci, 2000). Dans le domaine scolaire, quand l'enseignant soutient la compétence (e.g., en structurant les tâches, en donnant des feedback, et des encouragements) et l'autonomie de l'élève (e.g., en donnant des opportunités de choix, et des responsabilités), il renforce sa motivation autodéterminée (pour plus de précision sur la théorie de l'autodétermination en contexte scolaire voir Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991 ; Fortier, Vallerand, & Guay, 1995 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand, 1997 ; Vallerand & Grouzet, 2001). Par exemple, dans une étude expérimentale destinée à expliquer les mécanismes des prophéties auto-réalisatrices par la théorie de l'autodétermination, Pelletier et Vallerand (1996) ont montré que des enseignants à qui l'on avait fait croire qu'un groupe d'élèves était motivé intrinsèquement, soutenaient plus l'autonomie et exerçaient moins de contrôle que les enseignants à qui l'on avait fait croire que les élèves étaient extrinsèquement motivés. En retour, ces différences dans les conduites d'enseignement nourrissent des comportements des élèves consistants avec les croyances initiales de l'enseignant : ceux qui étaient perçus comme intrinsèquement motivés ont démontré une plus grande motivation intrinsèque et une meilleure performance que ceux qui étaient perçus comme étant extrinsèquement motivés.

En contexte naturel d'Education Physique, une étude a été conduite pour tester les mécanismes des prophéties auto-réalisatrices par les variables de la théorie de l'autodétermination (Trouilloud & Sarrazin, sous presse). Les attentes du début de cycle des enseignants relatives à la compétence en natation de leurs élèves, ont prédit les perceptions de compétence en fin de cycle chez ces derniers (tout en contrôlant leur niveau initial et leur perception de soi). En retour, le niveau de compétence perçu des élèves dans l'activité

prédisait les formes de motivation autodéterminée dans cette activité (même après avoir contrôlé la nature de leur motivation initiale).

Si plusieurs travaux ont confirmé les effets directs ou indirects des attentes de l'enseignant, et du traitement différencié qu'elles génèrent, certaines recherches se sont penchées sur le rôle médiateur des perceptions des élèves relatives (1) aux attentes de l'enseignant à leur égard (McNulty & Swann, 1994 ; Swann, Milton, & Polzer, 2000), ou (2) au traitement différencié qu'il pouvait mettre en œuvre (Weinstein & McKown, 1998). En effet, selon les théories socio-cognitives actuelles, pour que les attentes de l'enseignant influencent les comportements des élèves, ces derniers doivent percevoir les attentes de l'enseignant à leur égard, et/ou l'existence d'un traitement différencié envers certains élèves. Plusieurs études effectuées en classe (e.g., Babad, 1993, 1995 ; Weinstein, 1985) ont montré que les élèves étaient très sensibles au traitement différencié de leur enseignant car ils étaient capables de le décrire de façon précise. Par exemple, les élèves affublés d'attentes faibles ou élevées perçoivent des différences dans les feedback et les pratiques évaluatives de leur enseignant, ainsi que dans l'utilisation des règles à leur égard. Les élèves semblent également être conscients de différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignant (Babad, 1995). Par exemple, les élèves en difficulté déclarent recevoir moins de soutien affectif que les autres.

En conclusion, il semble difficile aujourd'hui de contester l'existence des prophéties auto-réalisatrices. En contexte scolaire comme ailleurs, les attentes de l'enseignant peuvent affecter les conceptions de soi de l'élève (Jussim, et al., 1998). Néanmoins, il convient de relativiser l'importance de ce phénomène. Généralement, son influence dépasse rarement .20 en terme de coefficient de régression standardisé (Jussim, 1989 ; Jussim & Eccles, 1992 ; Trouilloud & Sarrazin, sous presse). Les enseignants ne façonnent donc pas toujours les élèves à leur idée. Ces derniers pourraient avoir la capacité à résister, voir à modifier l'image que l'enseignant a d'eux. C'est le processus de vérification de soi.

2-2 La théorie de la vérification de soi

La théorie de la vérification de soi (e.g., Swann, 1987 ; Swann, Rentfrow, & Guinn, in press) fait partie des théories de l'harmonie ou de la consonance cognitive développées dans les années 1950-1960 [e.g., la théorie de l'équilibre d'Heider (1958), la théorie de la symétrie de Newcomb (1961), la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957)] dont le principe central est que les individus essaient de maintenir une certaine harmonie dans ce qu'ils voient, font et croient.

Tirant ses racines des travaux de Lecky (1945) et de Secord & Backman (1965), la théorie de la vérification de soi place le Soi, et en particulier le sentiment du soi, au cœur du processus. Selon cette théorie, des images de soi stables sont pour les individus un moyen de définir leur existence, d'organiser leur expérience, de prédire les événements futurs, et de guider leurs interactions sociales (Lecky, 1945 ; Secord & Backman, 1965 ; Swann, 1990 ; Swann et al., in press)

Autrement dit, il existerait un véritable « besoin » de vérification de soi pour au moins deux raisons principales : (1) consolider un sentiment de cohérence psychologique (i.e. le « monde » est vraiment comme je l'imagine ; Swann parle de préoccupations « épistémiques »), (2) assurer une certaine stabilité dans les relations sociales (i.e., si les gens me voient comme je me vois, il n'y aura aucune ambiguïté entre nous ; Swann parle de préoccupations « pragmatiques »). Dès lors, l'impression d'être perçu de manière congruente avec son Soi, consolidera son sentiment existentiel de sécurité et sera une garantie d'interactions sociales apaisées. En revanche, le sentiment d'un décalage entre l'image de soi, et la perception qu'en ont les autres, va être à l'origine de conflits intra-psychiques (i.e., on ne me voit pas comme je me vois, ou, je n'ai pas l'impression d'être comme ça), et relationnels (i.e., on ne va pas se comporter avec moi comme on devrait) profonds. Pour éviter de telles situations, les individus cherchent à créer un monde social qui confirme leur image d'eux-mêmes (Swann, 1987, 1990 ; Swann et al., in press).

Il semblerait donc que les individus jouent un rôle actif dans la construction de leur personnalité (i.e., de leur Soi) en acceptant, filtrant ou réfutant les rétroactions qu'ils reçoivent des autres. Le besoin de préserver une certaine cohérence et stabilité dans le Soi, nous amène à accepter les impressions des autres à notre égard quand elles s'ajustent à l'image que nous avons de nous-mêmes, et dans le cas contraire, à activer un certain nombre de stratégies destinées à modifier l'impression que les autres ont à notre égard. Plusieurs stratégies sont utilisées par les individus pour se vérifier. Nous allons les développer à présent.

2-2-1 Comment maintenir une cohérence dans le Soi : Les stratégies de vérification de soi

Pour vérifier leur soi, les individus peuvent s'engager dans deux types de stratégies (Swann, 1987 ; Swann, et al., in press) : (1) des stratégies *comportementales* qui permettent aux individus de créer un environnement qui renforce l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et (2) un *traitement biaisé de l'information sociale*, donnant aux individus l'illusion d'un

environnement social beaucoup plus en accord avec leurs visions d'eux-mêmes qu'il ne l'est en réalité.

2-2-1-1 Créer un environnement social conforme à sa perception de soi

Trois activités distinctes sont susceptibles de construire des environnements sociaux dans lesquels les individus auront des confirmations de leur Soi : le choix de cadre social et de partenaires d'interaction, le dévoilement d'indices identitaire, et l'adoption de stratégies d'interaction appropriées (e.g., Swann, 1987).

Choisir et maintenir des interactions sélectives

Afin de stabiliser l'image qu'il a de lui-même, l'individu choisirait et maintiendrait des relations avec des individus et des situations qui lui renvoient une image conforme avec celle qu'il se fait de lui-même. Cette idée a été soutenue dans plusieurs contextes. Par exemple, Pervin et Rubin (1967) ont observé que des élèves avaient tendance à décrocher du milieu scolaire s'ils allaient dans des écoles qui leur renvoyaient une image différente de celle qu'ils avaient d'eux-mêmes. Swann et Predmore (1985) ont également montré que des étudiants avaient tendance à changer de colocataires lorsque ceux-ci avaient une perception d'eux différente de la leur.

Dévoiler des indices identitaires : Quand l'habit fait le moine

Déclarer une identité, ou présenter son Soi, nécessite parfois d'oublier le proverbe : « l'habit ne fait pas le moine ». En effet, l'apparence physique représente une classe particulièrement importante des indices identitaires. Les vêtements sont, au même titre que le maquillage ou la posture, utilisés pour montrer aux autres l'identité que nous voulons adopter, par exemple conformiste ou pas, méticuleux ou peu soigné, ou bien encore extravagant ou introverti.

La présentation du Soi nécessite d'assumer une identité en accord avec le rôle qui lui est attribué dans la société, par exemple, l'enseignant a un devoir de présentation face aux élèves, il ne peut arriver en cours habillé de manière punk ou grunge. A l'inverse, l'élève qui vient systématiquement en cours d'E.P.S. sans avoir ses affaires renseigne l'enseignant sur sa volonté à ne pas pratiquer. Une personne va vouloir présenter un soi qu'il est capable d'assumer le plus facilement, un cancre ne pourra assumer d'être perçu comme un bon élève et inversement.

Les stratégies interpersonnelles

Les deux stratégies précédentes sont utilisées quand l'individu n'est pas confronté à une situation dans laquelle il se trouve face à quelqu'un qui ne le perçoit pas de manière congruente avec son soi. Quand cette situation survient, il peut être amené à activer certains comportements destinés à modifier l'impression que son interlocuteur a à son égard, afin de la rendre plus compatible avec ce qu'il pense de lui-même.

Par exemple, dans l'étude de Swann et Hill (1982), deux groupes de sujets qui se percevaient soit comme des individus « dominateurs » soit comme des individus « soumis », devaient travailler avec un partenaire sur une tâche simple. Au milieu de l'expérience, le partenaire (qui était en réalité un complice de l'expérimentateur) laissait explicitement comprendre qu'il trouvait le sujet dominateur, ou soumis. Par la suite, le comportement de ce dernier fut observé et évalué par des juges pour le reste de l'expérience, afin de déterminer à quel point il faisait preuve de domination. Les résultats ont montré que les personnes qui se percevaient dominatrices à qui le partenaire avait laissé entendre qu'elles étaient soumises, agirent par la suite de façon nettement plus dominatrice que lorsqu'ils furent informés que le collègue les trouvait dominateurs. À l'inverse, les sujets qui se percevaient comme des personnes soumises, devinrent encore plus soumises (ou moins dominatrices) quand le partenaire avait laissé entendre qu'elles étaient dominatrices.

Ces résultats mettent en avant une recherche de situation favorable à l'adéquation de son Soi avec les perceptions à notre égard. Malgré tout, les gens peuvent échouer à créer une structure leur offrant un environnement satisfaisant pleinement leurs préoccupations « pragmatiques » et « épistémiques ». Dans ce cas, le « besoin » de vérification de soi peut amener l'individu à percevoir la réalité de manière déformée, c'est à dire plus proche de son concept de soi qu'elle ne l'est objectivement.

2-2-1-2 Voir plus de preuves d'un monde confirmant ses perceptions qu'il n'en existe véritablement

Des chercheurs ont mis en évidence le fait que les conceptions de soi pouvaient exercer une influence forte sur le traitement de l'information (e.g., Higgins & Bargh, 1987). Les processus d'attention, de filtrage et d'interprétation de l'information vont permettre l'individu d'avoir la sensation de se déplacer dans un monde confirmant et soutenant ses propres croyances.

Au niveau de l'attention tout d'abord, Swann et Read (1981, étude 1) ont montré que le temps passé à regarder des feedback concernant des aspects du soi, est plus important lorsque les feedback sont censés être plus en adéquation avec le soi que lorsqu'ils sont censés

ne pas l'être. Par exemple, un sujet qui se percevait comme un individu plutôt « agréable », était plus attentif aux remarques formulées par un interlocuteur, quand ce dernier était présenté comme quelqu'un qui partageait sa vision de lui-même. Autrement dit, les gens seraient plus attentifs aux feedback sociaux lorsqu'ils pensent que ces feedback vont confirmer leurs visions d'eux-mêmes (voir également Pyszczynski & Greenberg, 1987). Appliqué au domaine scolaire, ce résultat impliquerait que l'élève est susceptible d'accorder plus d'attention aux feedback proposés par son enseignant quand il a le sentiment que ce dernier partage la vision qu'il a de lui-même.

De la même manière que les gens sont plus attentifs aux feedback qui valident leurs conceptions de soi, ils peuvent également filtrer les informations reçues et retenir davantage celles qui sont conformes à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Par exemple, plusieurs auteurs (e.g., Crary, 1966 ; Silverman, 1964) ont montré que l'on retient davantage d'informations dans les tâches où l'on reçoit des feedback qui confirment nos propres conceptions que dans celles où l'on reçoit des feedback qui les infirment. Ce filtre est à la fois quantitatif et qualitatif (e.g., Swann & Read 1981).

Enfin, lorsque les gens reçoivent des feedback, ils peuvent se questionner sur la validité de ce feedback ou bien sur la fiabilité de la source, mais également sur les implications de ce feedback à la lumière de leur connaissance d'eux-mêmes. La littérature supporte l'idée selon laquelle les gens ont tendance à fournir des réponses à ce type de questions qui favorisent la survie de leurs visions de soi. Plusieurs études ont montré que les gens approuvaient la validité d'un feedback (e.g., Crary, 1966), avaient plus confiance dans la perception d'un autre à son égard (e.g., Shrauger & Lund 1975) quand le feedback et la personne confirmaient leurs propres conceptions d'eux-mêmes. Swann, Griffin, Predmore & Gaines (1987) ont trouvé que les gens avaient tendance à attribuer la cause d'un feedback confirmant leurs propres perceptions à des caractéristiques plutôt personnelles et à attribuer la cause d'un feedback discordant à l'émetteur du feedback.

Certains chercheurs ont contesté le caractère heuristique d'un "besoin de vérification de soi", préférant invoquer un besoin de "valorisation de soi". Pourtant Swann (1987; Swann et al., in press) distingue bien ces deux construits.

2-2-2 Vérification de soi et valorisation de soi

Le désir de valorisation de soi (*Self-enhancement* ; Jones, 1973) fait partie des construits les plus utilisés dans la littérature consacrée à la psychologie sociale. La recherche de valorisation de soi, que Swann et al. (in press) préfèrent appeler la recherche de positivité

(*positivity strivings*) se manifeste par la mise en place de stratégies destinées à obtenir des évaluations positives du soi, les seules susceptibles dans cette théorie de conduire au bien-être de la personne. Selon Baumeister (1997) cette recherche de valorisation de soi pourrait expliquer virtuellement tous les phénomènes qui ont été étudiés ces 5 dernières décennies. La théorie de la vérification de soi semble donc constituer une provocation à cette quête "impérialiste" de valorisation de soi, dans la mesure où elle présume que les individus tentent de confirmer leurs conceptions d'eux-mêmes, "même si celles-ci sont négatives" (Swann, 1987; Swann et al., in press). Autrement dit, selon Swann, le besoin de vérification de soi constitue un autre besoin fondamental relié au Soi, qui est même parfois susceptible de l'emporter sur les quêtes de valorisation de soi.

Plus concrètement, la théorie de la valorisation de soi présume que les individus recherchent des feedback favorables pour se valoriser, alors que la théorie de la vérification de soi suppose que les individus recherchent des feedback qui confirment leur Soi. Si ces deux théories sont capables de se concilier quand les individus ont une image positive de soi (ce qui - on peut le supposer - est le plus fréquent), elles font des prédictions contradictoires pour les gens qui ont une image négative de soi : la théorie de la vérification présume qu'ils rechercheront des feedback négatifs, alors que la théorie de la valorisation de soi suppose qu'ils chercheront des feedback positifs. Malgré les tentatives de certains auteurs de réunir ces deux approches (e.g., Sedikides & Strube, 1997), la théorie de la vérification de soi semble être en mesure de se distinguer de la recherche de valorisation de soi car un grand nombre de preuves corroborent désormais l'hypothèse selon laquelle les individus avec une vision négative d'eux-mêmes préfèrent les situations et les interactions qui confirment cette vision négative (pour revue, voir Swann et al., in press).

2-3 La lutte d'influence

La théorie des prophéties auto-réalisatrices et la théorie de la vérification de soi expriment deux manières radicalement différentes de concevoir la construction du Soi. La première accorde une place déterminante aux influences sociales, alors que la seconde reconnaît un rôle plus actif à l'individu dans la capacité à construire et maintenir une vision particulière du Soi, et à résister aux attentes sociales. Ces deux théories ont été éprouvées chacune de leur côté, les deux processus n'ayant que très rarement été étudiés conjointement. Pourtant on peut imaginer que ces deux processus se produisent simultanément par une sorte d'aller-retour entre des influences sociales qui nous « modèlent », et des comportements destinés à exprimer l'image de nous-même que l'on veut véhiculer. Néanmoins, il est possible

d'envisager l'existence de situations ou de conditions qui facilitent l'expression de l'un des processus au détriment de l'autre. Par exemple, dans la relation enseignant-élève, le statut de l'enseignant laisse supposer une influence plus grande de sa part sur le concept de Soi des élèves que l'inverse. Outre la structure de la relation, l'âge pourrait être un facteur favorisant la vérification de soi au détriment des prophéties auto-réalisatrices. En effet, on peut penser que plus gens vieillissent, mieux ils se connaissent et plus ils vont être enclins à vérifier les aspects de leur soi dont ils sont convaincus du bien-fondé et à résister aux attentes d'autrui.

A notre connaissance, cinq études ont appréhendé les effets simultanés de la vérification de soi et des prophéties auto-réalisatrices (Madon et al., 2001 ; Major, Cozzarelli, Testa & McFarlin, 1988 ; McNulty & Swann, 1994 ; Swann & Ely, 1984 ; Swann, et al., 2000). Trois de ces études ont été réalisées en situation naturelle (Madon et al., 2001 ; McNulty & Swann, 1994 ; Swann et al., 2000), les deux autres se sont déroulées en contexte expérimental de laboratoire (Major et al., 1988 ; Swann & Ely, 1984).

Certaines de ces études ont privilégié plusieurs aspects du soi (McNulty & Swann, 1994 ; Swann et al., 2000) comme les traits de personnalité (e.g., tendances névrotiques, être consciencieux, être agréable), ou les aptitudes (e.g., aptitudes intellectuelles, physiques, créatives). Les autres se sont particulièrement attachées à une dimension unique comme la compétence en mathématique (Madon et al., 2001), la sociabilité (Major et al., 1988) ou l'extraversion (Swann & Ely, 1984).

Dans les cinq études, les deux processus sont apparus simultanément dans tous les contextes étudiés, que ce soit pour des relations de copains de chambrée (McNulty & Swann, 1994), de groupes de travaux (Swann et al., 2000), professeur-élèves (Madon et al., 2001) ou pour des interactions expérimentales entre étudiants de psychologie (Swann & Ely, 1984 ; Major et al., 1988). Certaines études se sont intéressées à la prédominance d'une influence sur l'autre (Madon et al., 2001 ; Swann & Ely, 1984 ; Swann et al., 2000). Deux études dans lesquelles les participants possédaient des statuts équivalents ont montré une relative prépondérance de la vérification de soi sur les prophéties auto-réalisatrices (Swann & Ely, 1984 ; Swann et al., 2000). Dans la relation dissymétrique d'enseignement, l'étude de Madon et al. (2001) n'a pas spécifiquement testé l'hypothèse d'une prépondérance d'un processus sur l'autre.

Les études antérieures concernant la lutte d'influence ne se sont pas attachées spécifiquement à l'étude du processus des prophéties auto-réalisatrices ou de la vérification de soi. Néanmoins, deux d'entre elles ont évoqué l'hypothèse de la médiation des prophéties auto-réalisatrices par la perception de l'élève de la perception de l'enseignant (McNulty &

Swann, 1994 ; Swann et al., 2000). Les résultats ne s'accordent pas dans les études, l'une validant la médiation par cette variable (Swann et al., 2000), l'autre évoquant une influence de cette variable sur le processus mais ne validant pas la médiation (McNulty et Swann, 1994).

A l'issue de cette revue de littérature concernant la lutte d'influence, nous allons présenter les objectifs poursuivis dans cette étude.

3 - OBJECTIFS ET HYPOTHESES

L'objectif principal de cette étude est d'appréhender cette lutte d'influence à laquelle se livrent enseignant et élèves dans la construction et/ou les perceptions du Soi de l'élève en situation naturelle d'enseignement d'EPS. A ce jour, seule une étude s'est intéressée à ce phénomène en contexte scolaire (Madon et al., 2001). Elle laisse néanmoins de nombreux problèmes en suspend notamment le fait que ce processus puisse apparaître pour différents aspects du soi, la compétence ayant été la seule dimension étudiée. Le statut d'élève « motivé », travailleur et autonome, nous semble également une dimension du Soi de l'élève, digne d'investigation.

Les études concernant cette lutte d'influence ont également abordé la question du poids relatif de ces influences réciproques. Si les résultats ont montré une prédominance de la vérification de soi, la nature dissymétrique de la relation enseignante permet de penser que l'influence du professeur sur l'élève pourrait être la plus forte surtout si les élèves sont jeunes et ne sont pas encore certains de certains aspects de leur Soi. A l'inverse, la spécificité de la discipline EPS peut permettre à l'élève de disposer de plus d'opportunités offertes lors de la séance pour contredire les images erronées d'incompétence ou de fainéantise de l'enseignant à son égard.

De manière complémentaire, un second objectif est d'étudier les mécanismes de chacun des processus. Concernant le processus des **prophéties auto-réalisatrices**, il semble important de se pencher sur les variables cognitives de perception de l'élève susceptibles de médier l'influence des attentes de l'enseignant sur les perceptions finales de l'élève (e.g., Weinstein & McKown, 1998).

Concernant le processus de la **vérification de soi**, l'objectif sera de valider des postulats théoriques concernant les procédés interpersonnels et intra-psychique utilisés dans le processus de vérification de soi. Aucun des travaux antérieurs sur la lutte d'influence n'a étudié les mécanismes théoriques évoqués par Swann (e.g., 1987). De plus, ils n'ont que rarement été éprouvés en contexte naturel.

Compte tenu des éléments théoriques précédemment développés, et des travaux antérieurs, les hypothèses suivantes ont été émises :

3-1 Hypothèse 1 : Les prophéties auto-réalisatrices

- (a) En situation naturelle d'enseignement d'EPS les attentes initiales de l'enseignant relatives (1) à la compétence / incompétence et (2) au caractère « motivé » / « non motivé » de l'élève prédisent ces deux aspects du concept de soi de l'élève à la fin d'un cycle d'apprentissage. Les attentes de l'enseignant prédisent le concept de Soi final de l'élève même quand on contrôle les variables avec lesquelles ils pourraient être tous les deux corrélés comme le comportement objectif (i.e., performance réalisée et motivation manifeste) de l'élève (Jussim, 1992).
- (b) Les perceptions des élèves relatives aux attentes de l'enseignant à leur égard sont des médiateurs des prophéties auto-réalisatrices (Swann et al., 2000).

3-2 Hypothèse 2 : La vérification de soi

- (a) En situation naturelle d'enseignement d'EPS, les deux aspects du concept de soi de l'élève relatifs (1) à sa compétence / incompétence et (2) à son caractère « motivé » / « non motivé » au début d'un cycle d'apprentissage, prédisent les perceptions de l'enseignant à la fin d'un cycle d'apprentissage. Le concept de Soi initial de l'élève prédit les perceptions finales de l'enseignant même quand on contrôle les variables avec lesquelles ils pourraient être tous les deux corrélés comme le comportement objectif (i.e., performance réalisée et motivation manifeste) de l'élève (Jussim, 1992).
- (b) Certains auteurs ont reproché à la théorie de la vérification de soi que la recherche de validation des perceptions n'étaient valables que pour les visions positives de soi (exemple : cf. paragraphe 2-2-2). Nous faisons l'hypothèse que la vérification de soi n'est pas seulement une recherche de valorisation de soi : la volonté de vérifier des visions de soi négatives est aussi importante que la volonté de confirmer des visions de soi positives.
- (c) La vérification de soi se traduit par une préférence pour des styles pédagogiques confortant leurs visions d'eux-mêmes, autrement dit les élèves préfèrent des enseignants qui leur renvoient des feedback confirmant leur perception d'eux-mêmes. De la même manière, les élèves perçoivent un feedback comme étant plus justifié lorsqu'il corrobore leurs propres perceptions. Inversement, ils considèrent un feedback injustifié lorsqu'il est en désaccord avec leurs visions d'eux-mêmes.
- (d) La vérification de soi est plus importante dans l'esprit de l'élève qu'elle n'existe vraiment (i.e. dans les perceptions de l'enseignant). Les élèves voient plus de confirmation de leur propre conceptions qu'il n'en existe véritablement.

3-3 Hypothèse 3 : La lutte d'influence

La structure de la relation hiérarchique dissymétrique d'enseignement donne à l'enseignant une position susceptible d'influencer plus fortement l'élève que l'inverse. Autrement dit, l'apparition de prophéties auto-réalisatrices pourrait être plus importante que l'apparition de la vérification de soi. Cependant, la spécificité de l'EPS discipline scolaire dans laquelle l'élève a de multiples opportunités de prouver sa compétence ou sa motivation, peut éventuellement lui permettre de convaincre son enseignant des aspects positifs et négatifs de son Soi. Dès lors, la question de la suprématie d'un des processus sur l'autre reste une question empiriquement ouverte.

4 METHODOLOGIE

4-1 Participants

112 filles et 146 garçons, âgés en moyenne de 13.79 ans (ET= 1.06), élèves dans 5 collèges de la Drôme (26) et de l'Isère (38), et leurs 8 enseignants (6 hommes et 2 femmes âgés en moyenne de 47.5 ans) ont été volontaires pour participer à cette étude. Ils provenaient de 11 classes : 6 de 5^{ème}, 3 de 4^{ème} et 2 de 3^{ème}.

4-2 Procédure

Cette étude s'est réalisée en 3 étapes. Lors de la première séance d'un cycle de gymnastique de 8 à 10 séances de deux heures, des mesures initiales relatives (1) au niveau, (2) à la motivation et (3) à certaines perceptions de soi, ont été relevées pour chaque élève, en utilisant à la fois des variables comportementales et des questionnaires. Les questionnaires étaient distribués à l'issue de cette première séance, la durée de passation était d'environ un quart d'heure. Dans le but de permettre aux élèves de répondre d'une manière la plus sincère possible, nous avons insisté (1) sur le caractère anonyme des questionnaires et de l'étude dans son ensemble, seule la date de naissance et le sexe devaient figurer sur le questionnaire afin de pouvoir identifier les élèves à l'aide d'informations administratives, et (2) sur le fait que les questionnaires n'étaient pas des évaluations ni des documents auxquels leurs professeurs auraient accès. De manière similaire un questionnaire était distribué à chaque enseignant, sur lequel devait figurer pour chaque élève ses attentes de compétence, d'efforts, et d'autonomie. Compte tenu de la longueur du travail, les enseignants avaient la possibilité de compléter ces questionnaires chez eux, la consigne étant de les remplir avant la deuxième séance du cycle.

Au milieu du cycle de gymnastique, un second questionnaire a été rempli par les élèves afin de mesurer (1) les perceptions de l'élève des attentes de l'enseignant à leur égard, (2) le style pédagogique préféré des élèves, et (3) le caractère justifié des feedbacks délivrés par l'enseignant à leur rencontre. Pour limiter les risques de biais de désirabilité sociale nous avons pris la précaution de faire passer ces questionnaires en l'absence du professeur durant les heures de vie de classe, ou les heures d'études, et insisté à nouveau sur le caractère confidentiel de ces informations. La durée de passation était de 20 minutes environ.

A la fin du cycle, un dernier questionnaire a été rempli par les élèves afin de mesurer le niveau final des perceptions de soi des élèves. Les mêmes précautions que lors des 2 premières passations ont été employées. Enfin, chaque enseignant devait évaluer de nouveau chacun des élèves sur les dimensions qu'il avait renseignées au début du cycle.

4-3 Mesures

4-3-1 Attentes de l'enseignant

En début et en fin de cycle, les enseignants ont rempli une fiche individuelle pour chaque élève de la classe, destinée à mesurer les attentes qu'ils pouvaient avoir à leur égard (cf annexe 1 et 1'). Trois items ont été utilisés pour mesurer les attentes liées à la compétence, à l'autonomie et aux efforts de l'élève. Par exemple, pour les attentes de compétence, l'enseignant répondait à la question « Selon vous, quel va être le niveau de performance de cet élève en gymnastique à la fin du cycle ? », sur une échelle en 7 points de (1) Très faible à (7) Très bon.

Le choix de ne proposer qu'un item par variable a été fait afin de ne pas surcharger la tâche de l'enseignant qui devait répondre sur les trois dimensions pour tous les élèves de la classe. Comme les attentes d'autonomie se sont révélées être très corrélées avec les attentes d'efforts ($r > .80$, $p < .001$) ces deux dimensions ont été regroupées et dénommées « attentes de motivation ».

4-3-2 Compétence en gymnastique

Compétence perçue et compétence réelle ont toutes deux été évaluées. En début et en fin de cycle, les perceptions de compétence des élèves ont été mesurées grâce à 3 items du type « J'ai un niveau en cours de gymnastique de (1) Très faible à (7) Très fort (cf annexe 3 et 3'). Dans cette étude la consistance interne de ce concept pour les deux mesures effectuées s'est révélée satisfaisante ($\alpha > .70$).

Afin d'obtenir un indicateur du niveau objectif des élèves en gymnastique, ces derniers devaient réaliser, lors de la première séance, un élément fondamental de cette activité sportive. Chaque élève présentait trois fois, devant une caméra, un Appui Tendu Renversé (ATR) tombé plat dos. Trois juges ont ensuite proposé une note sur une échelle en 7 points, de (1) niveau très faible à (7) niveau très bon. La fiabilité entre les juges s'étant révélée très bonne ($\alpha = .93$), la moyenne des trois notes a été calculée.

4-3-3 Motivation autodéterminée pour la gymnastique

En début et en fin de cycle, les élèves ont complété un questionnaire destiné à mesurer leur niveau d'autodétermination dans l'activité gymnastique. Ce questionnaire élaboré à partir de l'échelle de motivation envers les sports (EMS, Brière, Blais, Pelletier, & Vallerand, 1995)

et de l'échelle de motivation envers l'éducation (EME, Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) (cf annexe 2 et 2') est composé de 22 items mesurant les 7 types de motivations du continuum d'autodétermination, à savoir : la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC), mesurée avec 2 items du type « Je vais en gymnastique pour apprendre de nouvelles techniques sportives » ; la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA), mesurée avec 2 items du type « Je vais en gymnastique pour améliorer certains de mes points faibles » ; la motivation intrinsèque liée aux sensations (MIS), mesurée avec 4 items du type « Je vais en gymnastique pour les moments de plaisir que cette activité m'apporte » ; la motivation extrinsèque identifiée (MEID), mesurée avec 3 items du type « Je vais en gymnastique parce que ce que j'apprends en EPS me sera utile plus tard » ; la motivation extrinsèque introjectée (MEIN), mesurée avec 4 items du type « Je vais en gymnastique parce que je me sentirais coupable si je ne réussissais pas en gymnastique » ; la motivation extrinsèque à régulation externe (MERE), mesurée avec 3 items du type « Je vais en gymnastique surtout parce que je vais avoir une note » ; et l'amotivation (AM), mesurée avec 3 items du type « Je n'arrive pas à voir pourquoi je vais en cours de gymnastique ; si je pouvais, je ne viendrais pas ». Toutes les réponses ont été apportées sur une échelle en 7 points de (1) Pas du tout d'accord à (7) Tout à fait d'accord. Dans cette étude la consistance interne de chaque sous-échelle étant satisfaisante ($\alpha > .70$) la moyenne des items a été calculée pour chaque sous-échelle. Afin d'obtenir un indicateur générique de la motivation autodéterminée des élèves, l'indice d'autodétermination (IAD) utilisé par certains auteurs (voir Vallerand, & Losier, 1999 pour revue) a été calculé. L'IAD s'obtient en pondérant les scores obtenus à chacune des sous-échelles en fonction de leur position sur le continuum d'autodétermination selon la formule suivante :

$$IAD = [(2 * (MIS + MIC + MIA) / 3) + MEID] - [((MERE + MEIN) / 2) + (2 * A)].$$

Afin d'obtenir un indicateur objectif de motivation déployée par l'élève dans l'activité nous avons demandé aux enseignants de laisser pendant toute la durée de la première séance, un atelier de la classe sans surveillance de sa part. Une caméra était fixée sur cet atelier, invisible aux élèves. Conformément aux travaux antérieurs sur la motivation intrinsèque (e.g. Reeve, & Deci, 1996) nous avons considéré que le temps consacré à la tâche en l'absence de toute contrainte ou surveillance constituait un bon indicateur de la motivation autodéterminée de l'élève. Afin d'obtenir une valeur comparable entre les élèves, nous avons standardisé ce temps de pratique sur une période de 5 minutes.

4-3-4 Perceptions de l'élève relatives à l'enseignant et style d'enseignement préféré

En milieu de cycle, les élèves ont complété un questionnaire (1) sur leurs perceptions des attentes de l'enseignant à leur égard, (2) sur le caractère justifié ou non de feedback fournis par l'enseignant et (3) sur leur préférence pour un style d'enseignement. Les perceptions symétriques de l'élève des attentes de l'enseignant ont été mesurées pour les trois dimensions d'attentes formulées par l'enseignant (i.e., compétence, autonomie, efforts). Par exemple « Pendant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que mon professeur me trouve », de (1) Très faible à (7) Très fort.

La perception de l'élève du caractère justifié ou non des feedback donnés par l'enseignant a été renseignée pour les trois dimensions d'attentes formulée par l'enseignant par exemple, pour les feedback concernant la compétence, l'élève devait répondre à deux questions : (1) « Quand mon professeur me fait remarquer que j'ai un bon niveau en gymnastique, je trouve que ses remarques sont », et (2) « Quand mon professeur me fait remarquer que j'ai un faible niveau en gymnastique, je trouve ces remarques », sur une échelle en 7 points de (1) Pas du tout justifiées à (7) Tout à fait justifiées. Ce questionnaire est visible en annexe 4.

Les préférences des élèves relatives au style pédagogique de l'enseignant ont été évaluées par un questionnaire (cf annexe 5) de 10 items. Par exemple, à l'affirmation « Je préfère que les informations que me donnent mon professeur », les élèves pouvaient choisir une réponse sur une échelle allant de (1) concerne principalement mes points forts, à (7) concerne principalement mes points faibles, en passant par (4) ni l'un, ni l'autre.

5 RESULTATS

5-1 Analyse des données

Plusieurs types d'analyse ont été conduites afin de tester les différentes hypothèses. Des analyses de régression multiples ont été utilisées pour tester les hypothèses liées à l'apparition des 2 processus de la lutte d'influence ainsi qu'à la recherche de valorisation de soi dans la vérification de soi. Des analyses de pistes causales (« path analysis ») réalisées grâce au logiciel LISREL 8.30 (Joröskog & Sörbom, 1999) ont été effectuées, afin de répondre aux hypothèses concernant la médiation du processus des prophéties auto-réalisatrices, mais également pour tester les biais existants dans la perception du monde de l'élève, et enfin pour tester le poids relatif des processus des prophéties auto-réalisatrices et de la vérification de soi. Cette technique permet d'étudier les relations entre un ensemble de variables dépendantes (VD) et indépendantes (VI). L'intérêt de cette technique est de voir l'influence de la même VI sur plusieurs VD mais également mais aussi de tester l'influence de cette VD sur d'autres VD, ce qui est particulièrement intéressant quand on présume l'existence de variables médiatrices. Le logiciel permet de tester l'ajustement du modèle théorique aux données. En effet chaque variable est exprimée comme une fonction linéaire des variables qui, d'après le modèle postulé, la déterminent. Cette fonction constitue une équation structurale du type : $X_3 = P_{31}X_1 + P_{32}X_2 + e_4$, où X_3 est la VD (e.g., la perception finale de l'enseignant), X_1 la première variable VI (e.g., la perception initiale de l'élève), P_{31} est le coefficient de piste (« path coefficient ») qui indique le poids de la première VI sur la VD. X_2 représente une autre VI (e.g. le niveau initial de l'élève). e_4 est une variable résiduelle qui symbolise les sources de variation non incluses dans le modèle, nécessaires pour rendre compte totalement de la variation de la VD. Plus le e_4 est grand et plus les sources de variation de la VD ne sont pas celles qui ont été rentrées dans l'équation.

La méthode d'estimation qui est utilisée pour calculer les équations structurales est celle du maximum de vraisemblance. Les coefficients de piste obtenus sont des coefficients de régression partielle réduits, dont la valeur quantifie le poids d'une variable sur une autre quand l'influence des variables situées en amont dans le modèle est maintenue constante (pour d'avantage d'explication sur les analyses de pistes causales et les modèles structuraux, consulter Jöreskog & Sörbom, 1993). Pour résumer, ce type d'analyses permet de distinguer le type d'effets (positifs ou négatifs) des variables entre elles, d'estimer le poids des VI sur les VD, et de déterminer par quelle voie (directe ou indirecte) chaque variable influence la suivante.

En outre, le logiciel apporte des indices d'ajustement aux données collectées (à savoir une matrice de corrélations Bravais-Pearson). Les modèles présentés étant tous des modèles saturés, c'est-à-dire que toutes les variables sont reliées entre elles, les indices d'ajustement des modèles sont obligatoirement parfaits, et ne seront donc pas présentés. Nous utiliserons uniquement la valeur du χ^2 (Jöreskog & Sörbom, 1999) qui représente un indicateur du niveau de correspondance entre une structure factorielle proposée (i.e., le modèle postulé) et les données collectées pour mesurer la différence entre deux modèles testés.

Enfin, des tests t de Student ont été réalisés pour tester la présence de différences chez les élèves au niveau (1) de la préférence pour un style d'enseignement et (2) sur le caractère justifié ou non des feedback de l'enseignant, en fonction de leurs propres conceptions d'eux-mêmes.

5-2 Analyse descriptive des résultats

Les moyennes et écart types de l'ensemble des variables mesurées sont visibles en annexe 6. La matrice des corrélations Bravais-Pearson entre l'ensemble des variables est visible en annexe 7.

5-3 Organisation et présentation des résultats

Les résultats seront présentés en fonction des objectifs poursuivis. Certains résultats seront présentés sous la forme de modèles schématisant les liens entre les variables grâce à l'utilisation du logiciel LISREL 8.30. Les chiffres présentés au dessus des pistes représentent les coefficients de piste standardisé (β), les étoiles concernant les coefficients signifient que la voie prédit significativement la VD à $p < .05$, $p < .01$ et $p < .001$, respectivement pour 1, 2 et 3 étoiles. Le R^2 de la VD correspond au pourcentage de variance expliquée de la VD, par les différentes VI.

5-4 Les prophéties auto-réalisatrices

5-4-1 Les prophéties auto-réalisatrices existent-elles pour la perception de compétence et la motivation autodéterminée de l'élève ?

Des analyses de régression multiples ont été effectuées afin de voir si les attentes initiales de l'enseignant prédisaient les perceptions finales de l'élève pour les deux aspects du soi envisagés, après avoir contrôlé le niveau initial de ces variables.

Tout d'abord, la compétence perçue finale de l'élève a été régressée sur l'attente initiale de l'enseignant et sur l'habileté perçue initiale de l'élève. L'effet global du modèle à 2 termes s'est avéré significatif, $F(2, 233) = 222.02$, $p < .001$, $R^2 = .66$. Des effets simples sont apparus pour l'habileté perçue initiale ($p < .001$, $\beta = .71$), et le niveau d'attente initial ($p < .002$, $\beta = .15$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau de compétence initiale perçue de l'élève, le niveau d'attente initial de l'enseignant prédisait la perception finale de l'élève.

De manière similaire, l'indice d'autodétermination final de l'élève a été régressé sur l'attente initiale de « motivation » de l'enseignant et sur l'IAD initial de l'élève. L'effet global du modèle à 2 termes s'est avéré significatif, $F(2, 233) = 225.59$, $p < .001$, $R^2 = .66$. Des effets simples sont apparus pour l'IAD initial ($p < .001$, $\beta = .78$), et l'attente initiale de « motivation » ($p < .005$, $\beta = .11$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau initial de motivation autodéterminée de l'élève, l'attente de motivation initiale de l'enseignant prédisait l'IAD final de l'élève.

Des analyses de régression multiples complémentaires ont été effectuées en ajoutant comme VI des indices objectifs de compétence d'une part, et de motivation d'autre part, afin de contrôler si les effets précédemment observés ne sont pas le résultat de variables omises.

Pour la dimension de la compétence, l'effet global du modèle à 3 termes s'est révélé significatif $F(3, 227) = 164.80$, $p < .001$, $R^2 = .69$. L'effet simple de l'attente initiale sur l'habileté perçue finale reste proche de la significativité ($p < .12$, $\beta = .08$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau de compétence initiale perçue de l'élève et le niveau objectif de compétence de l'élève, l'attente initiale de compétence de l'enseignant prédisait encore les perceptions finales de l'élève.

Pour la dimension de la « motivation », l'effet global du modèle s'est avéré significatif $F(3, 226) = 142.75$, $p < .001$, $R^2 = .65$. L'effet simple de l'attente initiale de l'enseignant sur l'IAD final de l'élève reste significatif ($p < .006$, $\beta = .11$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau initial de motivation autodéterminée de l'élève et l'indice comportemental de motivation, l'attente de motivation initiale de l'enseignant prédisait encore l'IAD final de l'élève.

5-4-2 La perception de l'élève des attentes de l'enseignant à son égard est-elle un médiateur des prophéties auto-réalisatrices ?

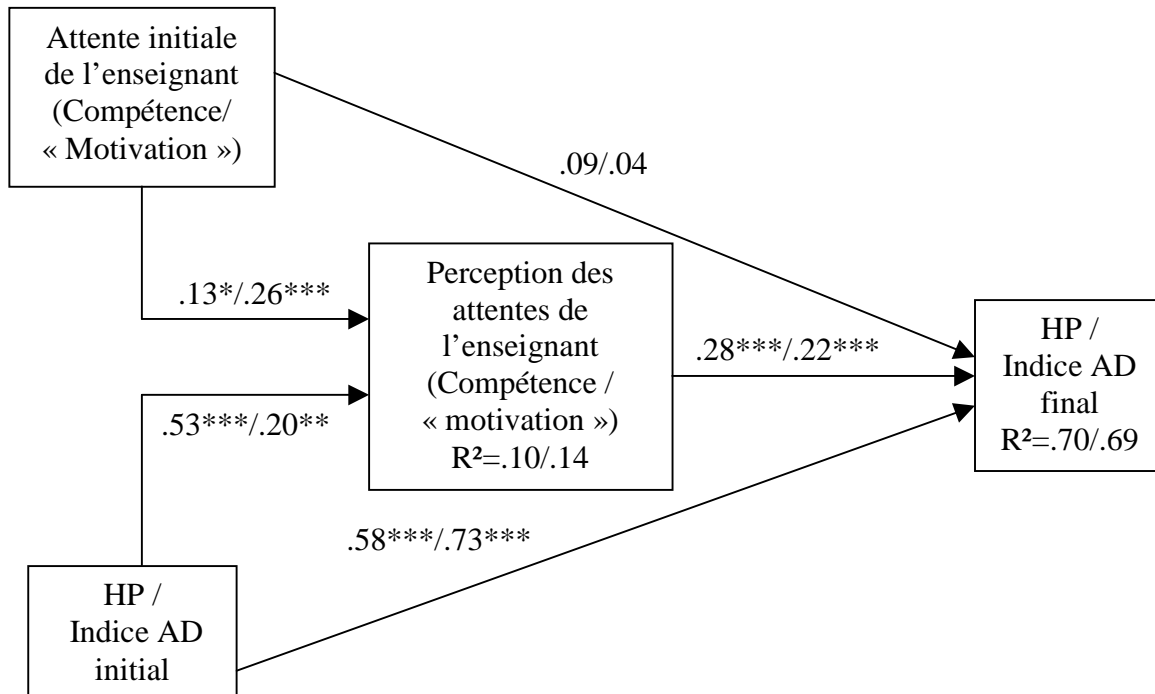


Figure 1 : Modèle de pistes causales représentant la médiation du processus des prophéties auto-réalisatrices par la perception de l'élève de la perception de l'enseignant à son égard. Les valeurs à gauche du symbole "/" représentent la dimension de la compétence, les valeurs à droite du symbole "/" représentent la dimension de la « motivation »

Afin de tester cette hypothèse, un modèle de pistes causales a été construit grâce au logiciel LISREL 8.30. Concernant la dimension de la compétence, à niveau d'habileté perçue initial égal, l'attente initiale de l'enseignant prédisait la perception de l'élève des attentes de compétence de l'enseignant ($\beta=.13$). Cette perception prédisait à son tour l'habileté perçue finale de l'élève ($\beta=.28$) en contrôlant l'habileté perçue initiale, alors que l'attente initiale de l'enseignant ne prédisait plus l'habileté perçue finale de l'élève ($\beta=.09$). L'attente initiale de l'enseignant prédisait l'habileté perçue finale de l'élève par l'intermédiaire de la perception de l'élève de la perception des attentes de l'enseignant.

Concernant la dimension de la « motivation », à IAD initial égal, l'attente initiale de l'enseignant prédisait la perception de l'élève des attentes de « motivation » de l'enseignant ($\beta=.26$). Cette perception prédisait à son tour l'IAD final de l'élève ($\beta=.22$) en contrôlant l'IAD initial, alors que l'attente initiale de « motivation » ne prédisait plus l'IAD final

($\beta=.04$). L'attente initiale de « motivation » de l'enseignant prédisait l'IAD final de l'élève par l'intermédiaire de la perception de l'élève des attentes de l'enseignant.

Le modèle de pistes causales, présentée en figure 1, présente les résultats énoncés et montre plus clairement la médiation totale du processus des prophéties auto-réalisatrices par la perception de l'élève de la perception de l'enseignant à son égard pour les deux dimensions étudiées.

5-5 La vérification de soi

5-5-1 La vérification de soi existe-t-elle pour les aspects du soi de la compétence et de la « motivation » ?

Des analyses de régression multiples ont été effectuées afin de voir si les perceptions initiales de l'élève prédisaient les perceptions finales de l'enseignant pour les deux aspects du soi envisagés après avoir contrôlé le niveau initial de ces variables.

Tout d'abord, la perception de compétence finale de l'enseignant concernant l'élève a été régressée sur l'habileté perçue initiale de l'élève et sur l'attente initiale de compétence formulée par l'enseignant. L'effet global du modèle à 2 termes s'est avéré significatif $F(2, 242) = 159.79, p<.001, R^2=.57$. Des effets simples sont apparus pour l'attente initiale de compétence ($p<.001, \beta=.62$), et pour l'habileté perçue initiale ($p<.001, \beta=.20$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau initial d'attente initiale de l'enseignant, l'habileté perçue initiale de l'élève prédisait la perception finale de l'enseignant.

De manière similaire, la perception finale de l'enseignant concernant la « motivation » de l'élève a été régressée sur l'IAD initial de l'élève et sur l'attente initiale de « motivation » formulée par l'enseignant. L'effet global du modèle à 2 termes s'est avéré significatif $F(2, 241) = 86.917, p<.001, R^2=.42$. Des effets simples sont apparus pour l'attente initiale de « motivation » ($p<.001, \beta=.60$), et pour l'IAD initial de l'élève ($p<.02, \beta=.13$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau initial d'attente initiale de « motivation » formulée par l'enseignant, l'IAD initial de l'élève prédisait la perception finale de l'enseignant.

Des analyses de régression multiples complémentaires ont été effectuées en ajoutant comme VI des indices objectifs de compétence d'une part, et de motivation d'autre part, afin de contrôler si les effets précédemment observés ne sont pas le résultat de variables omises.

Pour la dimension de la compétence, l'effet global du modèle à 3 termes s'est avéré significatif $F(3, 235) = 148.77, p<.001, R^2=.66$. L'effet simple de l'habileté perçue sur la perception finale de compétence de l'enseignant reste significatif ($p<.02, \beta=.12$). Autrement

dit, en maintenant constant le niveau d'attente initial de l'enseignant et le niveau objectif de compétence de l'élève, l'habileté perçue initiale de l'élève prédisait encore la perception finale de l'enseignant.

Pour la dimension de la « motivation », l'effet global du modèle à 3 termes s'est avéré significatif $F(3, 234) = 59.872, p < .001, R^2 = .43$. L'effet simple de l'IAD initial de l'élève sur la perception finale de motivation de l'enseignant reste significatif ($p < .05, \beta = .10$). Autrement dit, en maintenant constant le niveau d'attente initial de l'enseignant et l'indice de motivation comportemental, l'IAD initial prédisait encore la perception de « motivation » finale de l'enseignant.

5-5-3 La vérification de soi est-elle uniquement une recherche de valorisation de soi ?

| | Attente initiale de l'enseignant (Compétence / « Motivation ») | | Perception initiale de l'élève (HP / indice AD) | | Variable artificielle | | Interaction [variable artificielle* (HP / indice AD initial)] | |
|---|--|---------|---|--------|-----------------------|-------|---|------|
| | β | t | β | t | β | t | β | t |
| Perception finale de l'enseignant | | | | | | | | |
| Compétence $F(4,228)=77.35$ $p < .001 R^2 = .58$ | .74 | 9.01*** | .07 | 0.94 | -.10 | -1.43 | .04 | 1.03 |
| « Motivation » $F(4,228)=42.044$ $p < .001 R^2 = .42$ | .59 | 7.51*** | .13 | 1.83** | .04 | 0.47 | .03 | 0.50 |

Figure 2 : Tableau de régression multiple concernant la recherche de confirmation de visions positives

Afin de tester cette hypothèse, des analyses de régressions multiples ont été réalisées, elles sont présentées dans la figure 2. La perception finale de l'enseignant a été régressée sur l'attente initiale de l'enseignant, la perception initiale de l'élève (respectivement l'HP initiale pour la dimension de compétence, et l'IAD pour la dimension de la « motivation »), sur une variable artificielle qui prend la valeur de 1 lorsque les attentes de l'enseignant sont supérieures aux perceptions initiales de l'élève et de 0 sinon (McNulty, & Swann, 1994 ; Swann et al., 2000). Enfin, un terme d'interaction a été créé entre la variable artificielle et la perception initiale de l'élève. Pour cela, les variables ont été standardisées puis multipliées entre elles, enfin ce terme d'interaction a été ajouté dans la régression multiple (Aiken, & West, 1991) en tant que VI supplémentaire. Si la recherche de validation de perceptions positives est plus importante que la validation de perceptions positives alors le terme

d'interaction devrait prédire la perception finale de l'enseignant. Le terme d'interaction ne prédit pas significativement la perception finale de l'enseignant quelle que soit la dimension ($\beta=.04$ $p=.30$, et $\beta=.03$ $p=.61$, respectivement pour la compétence et pour la « motivation »).

5-5-4 La préférence pour un style d'enseignement et la perception de feedback justifiés ou non dépendent-elles des visions de soi de l'élève ?

Afin d'éprouver les deux hypothèses de cette partie, la population a tout d'abord été partagée en groupes. Les élèves ont été repartis en fonction de leurs perceptions initiales de compétence et de « motivation » (i.e., IAD initial). Les élèves qui possédaient des perceptions de compétence élevées et des IAD élevés au début du cycle, à savoir qu'ils appartenaient au quartile supérieur de la population, ont été appelés groupe habileté perçue élevée (« HP élevée»), et groupe motivation autodéterminée élevée (« AD élevée»). Inversement, les élèves qui possédaient des perceptions de compétence faibles et des IAD faibles au début du cycle, à savoir qu'ils appartenaient au quartile inférieur de la population, ont été appelés groupe habileté perçue faible (« HP faible »), et groupe motivation autodéterminée faible (« AD faible »).

5-5-4-1 L'élève préfère-t-il un style d'enseignement en concordance avec ses propres visions de lui-même ?

Le test a consisté à déterminer si le choix de l'élève concernant un style pédagogique préféré était fonction de son groupe d'appartenance, autrement dit à voir s'il existe une différence entre les groupes sur le choix d'un style pédagogique préféré. Pour la dimension de la compétence, un test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé. Les résultats ont révélé un effet marginalement significatif, $F(1, 148) = 1.95$, $p<.06$: le groupe « HP faible » (moyenne= 5.16) préfère un enseignant qui donne plus d'infos concernant ses points faibles que le groupe « HP élevée » (moyenne= 4.56).

De manière similaire, un test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé pour la motivation de l'élève. Les résultats n'ont pas révélé de différence significative entre les groupes, $F(1, 118) = 1.35$; $p<.25$. Le choix d'un style pédagogique préféré n'est pas différent selon le niveau initial de motivation autodéterminée de l'élève.

5-5-4-2 L'élève considère-t-il comme justifié, les feedback de l'enseignant qui corroborent ses visions de lui-même, et comme non justifié les feedback contradictoires à ses visions de lui-même ?

Un test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé pour les deux items concernant les feedback de niveau élevé ou faible de compétence. Le test s'est révélé significatif pour les deux types de feedback, respectivement $F(1,142)= 6.43$, $p<.02$ pour le feedback de faible niveau de compétence, et $F(1,142) =19.42$, $p<.00$ pour le feedback de haut niveau de compétence. Le groupe « HP faible » (moyenne= 4.77) perçoit plus justifié que le groupe « HP élevée » (moyenne= 4.01) le feedback de niveau faible alors que le groupe « HP élevée » (moyenne= 5.55) perçoit plus justifié que le groupe «HP faible » (moyenne= 4.25) le feedback de bon niveau de compétence.

La même analyse a été conduite pour les deux feedback liés à la « motivation ». Seul l'item concernant le feedback de faible motivation s'est révélé être proche de la significativité, $F(1, 111)= 3.26$, $p<.08$. Le groupe « AD faible » (moyenne= 4.21) perçoit plus justifié que le groupe « AD élevée » (moyenne= 3.58) le feedback de faible motivation.

5-5-5 L'élève voit-il plus de preuves confirmant son Soi qu'il n'en existe réellement ?

L'hypothèse d'un biais chez les élèves dans leur perception de la réalité a ensuite été testé. Plus précisément il s'agit d'évaluer si les élèves ne perçoivent pas une réalité qui serait plus en accord avec leurs propres perceptions qu'elle ne l'est véritablement. Pour cela, nous allons voir si la Voie A qui représente le décalage réel entre la perception de l'élève et la perception de l'enseignant est différente de la Voie B qui représente le décalage existant dans l'esprit de l'élève entre sa perception et celle de son enseignant à son égard. La méthode employée pour tester cette hypothèse a nécessité l'utilisation du logiciel LISREL 8.30. Nous avons tout d'abord construit un premier modèle non contraint, présenté en figure 3. Un second modèle a par la suite été réalisé, dans lequel une contrainte sur les voies A et B a été ajoutée. Afin de voir s'il existe une différence entre ces deux modèles, la valeur du χ^2 a été utilisée. Un moindre ajustement entre le modèle contraint et le modèle non contraint signifierait que le poids des 2 pistes ne peut pas être équivalent. A l'inverse, l'absence de différence entre l'ajustement des 2 modèles signifierait que cette contrainte d'égalité n'altère pas l'ajustement du modèle. Autrement dit, qu'il n'y a pas de différence entre le poids des deux pistes.

Pour la dimension de compétence, lorsque les voies A et B sont contraintes la valeur du $\chi^2(1,N=202)=18.16$; le $\Delta\chi^2$ est égal à 18.16 car le modèle initial est saturé donc possède un χ^2 nul. Le $\Delta\chi^2$ étant supérieur à la valeur du χ^2 théorique(1, $p=.05$)=3.841, cela signifie qu'il existe une différence significative entre ces deux voies. La valeur du β de la Voie B étant supérieur ($\beta=.55$) à la valeur du β de la Voie A ($\beta=.19$), cela signifie que l'élève perçoit

une vision de l'enseignant concernant sa propre compétence plus en accord avec ses propres visions que ce qu'elle ne l'est en réalité.

Pour la dimension de la « motivation », lorsque les voies A et B sont contraintes la valeur du $\chi^2(1, N=200)=1.06$, le $\Delta\chi^2$ est ainsi égal à 1.06 ce qui est inférieur à la valeur théorique. Il n'y a pas de différence significative concernant la perception de l'élève sur les visions de son enseignant lorsqu'il s'agit de la perception de sa « motivation ».

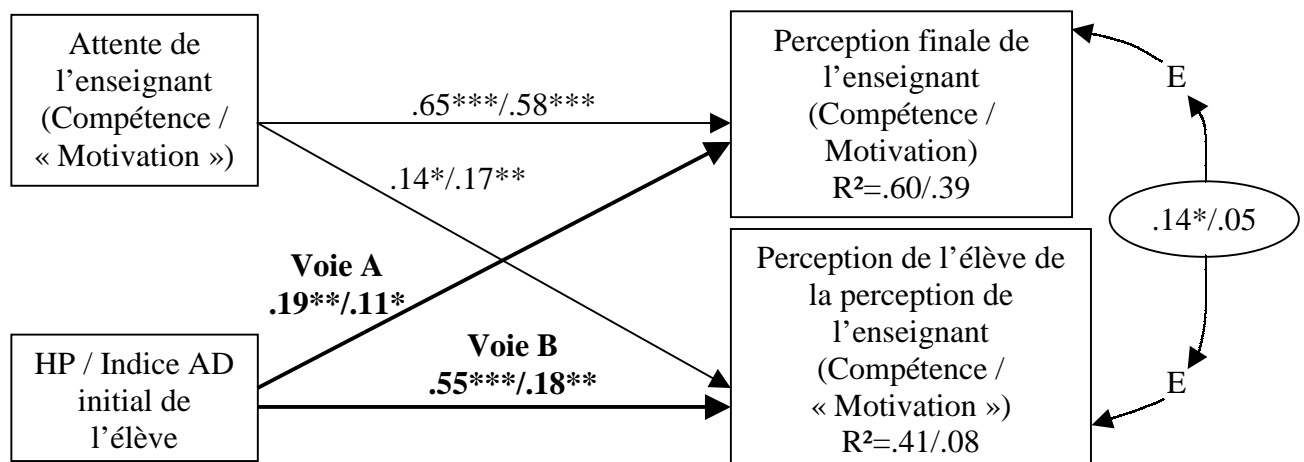


Figure 3 : Modèle de pistes causales représentant le biais de perception de la réalité chez les élèves. Les valeurs à gauche du symbole "/" représentent la dimension de la compétence, les valeurs à droite du symbole "/" représentent la dimension de la « motivation »

5-6 La lutte d'influence

Quel est le poids relatif de ces deux processus dans la lutte d'influence ?

Pour tester si le poids des deux pistes symbolisant l'effet des attentes et la vérification de soi se distinguent significativement l'un de l'autre, la méthode précédemment décrite pour observer une différence entre deux modèles de pistes causales a été utilisée. Un modèle représentant les deux processus a donc été construit grâce à au logiciel LISREL 8.30 (figure 4). Un second modèle a par la suite été réalisé, avec une contrainte ajoutée au niveau des deux pistes explorées.

Pour le modèle concernant la compétence, la différence de χ^2 ($\Delta\chi^2$) entre le modèle contraint et le modèle non contraint (où le χ^2 était égal à zéro car le modèle de départ est un modèle saturé), $\Delta\chi^2(1, N=232) = .20$. Cette valeur n'étant pas supérieure à la valeur du tableau [χ^2 théorique (ddl (1) = 3.841, p=.05)], cela signifie qu'il n'existe pas de différence entre les deux modèles, donc pas de différence sur les voies qui ont été bloquées. Autrement

dit, le poids de ces voies n'est pas significativement différent, ce qui signifie qu'il n'existe pas de prédominance d'un processus sur l'autre.

Pour le modèle concernant la dimension de la motivation, il présente un $\chi^2(1, N=232) = 3.98$ une fois les voies contraintes. La différence de χ^2 entre le modèle contraint et le modèle non contraint $\Delta \chi^2(1, N=232) = 3.98$ étant supérieure à la valeur du tableau ($\chi^2_{théorique}(1, p=.05) = 3.841$), cela signifie qu'il existe une différence sur les voies qui ont été bloquées. Autrement dit, le β de la voie du processus des prophéties auto-réalisatrices étant plus important que le β de la voie du processus de la vérification de soi, ce phénomène apparaît relativement plus fort pour cette dimension.

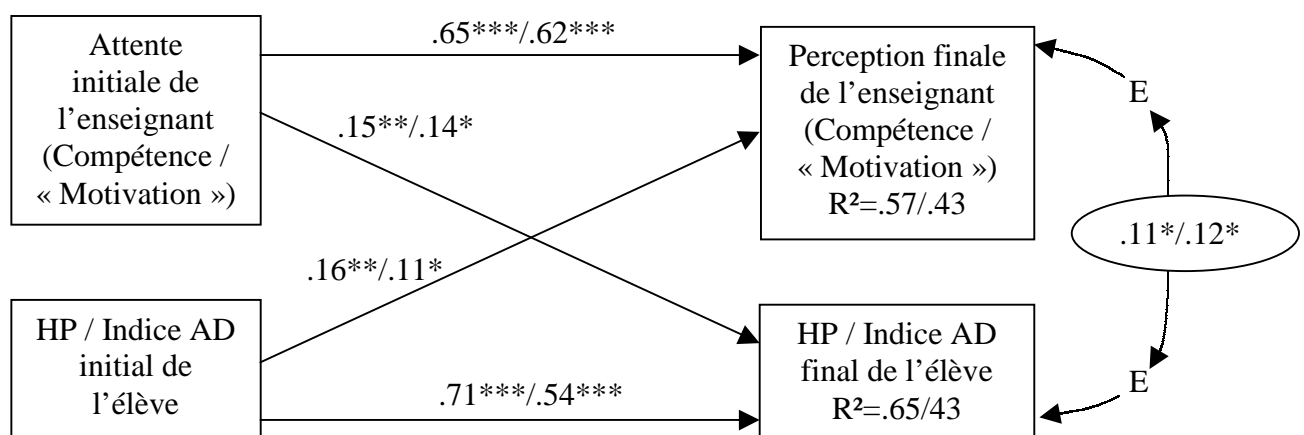


Figure 4 : Modèle de pistes causales représentant les processus de prophéties auto-réalisatrices et de la vérification de soi. Les valeurs à gauche du symbole "/" représentent la dimension de la compétence, les valeurs à droite du symbole "/" représentent la dimension de la « motivation »

6 DISCUSSION

Nous présenterons cette partie discussion en trois parties distinctes correspondantes au processus des prophéties auto-réalisatrices tout d'abord, puis de la vérification de soi et enfin de la lutte d'influence.

6-1 Les prophéties auto-réalisatrices

Les résultats concernant l'hypothèse a) ont montré que les deux aspects du Soi de l'élève ont subi l'effet des croyances de l'enseignant. L'apparition du processus des prophéties auto-réalisatrices a ainsi été confirmée. Pour les deux dimensions étudiées, l'attente initiale de l'enseignant - de compétence ou de « motivation » - a prédit la perception finale, de compétence ou de « motivation », de l'élève, en contrôlant le niveau initial de la perception de l'élève ainsi que le comportement objectif de motivation ou la performance de l'élève dans l'activité. Ces résultats répliquent l'étude de Trouilloud, & Sarrazin (sous presse) sur l'effet des attentes de compétence de l'enseignant sur la compétence perçue de l'élève en situation d'enseignement d'EPS. Ils apportent une contribution supplémentaire à la littérature concernant les prophéties auto-réalisatrices en contexte naturel d'enseignement d'EPS, en montrant que les attentes initiale de « motivation » de l'enseignant prédisent directement la motivation finale de l'élève. L'enseignant joue donc un rôle important dans la construction du sentiment de compétence et de motivation de l'élève.

La seconde hypothèse concernant les prophéties auto-réalisatrices cherchait à mettre en avant la médiation du processus par l'internalisation de l'élève du comportement de l'enseignant. Les résultats valident notre hypothèse et en cela, répliquent les résultats de Swann et al. (2000) sur la médiation du processus de l'effet Pygmalion par la perception de l'élève des perceptions de l'enseignant. L'élève serait donc en mesure de percevoir chez l'enseignant des indicateurs de ses attentes initiales, en retour cette internalisation de ces attentes permettrait l'accomplissement des prophéties auto-réalisatrices chez l'élève.

6-2 La vérification de soi

Les résultats concernant l'hypothèse a) ont montré que les deux aspects du Soi de l'élève ont influencé les perceptions finales des enseignants. L'apparition du processus de vérification de soi a ainsi été confirmée. Pour les deux dimensions étudiées, les perceptions initiales de l'élève, l'habileté perçue ou l'indice de motivation, ont prédit les perceptions finales de l'enseignant à l'égard de l'élève, concernant sa compétence ou sa « motivation », et

ce, après avoir contrôlé le niveau initial d'attente formulée, et le comportement objectif de l'élève. Ces résultats confirment l'apparition de la vérification de soi pour la compétence perçue, dans un contexte naturel d'enseignement (Madon, et al., 2001). Ils montrent également que la vérification des perceptions des élèves peut également concerner d'autres aspects du Soi que le sentiment de compétence, ici le sentiment d'être un élève travailleur et motivé. Ils apportent également les premiers résultats concernant l'apparition de la vérification de soi en situation d'apprentissage moteur.

L'hypothèse b) avait pour but de répondre à certaines critiques formulées à l'encontre de la vérification de soi. Certains auteurs considèrent en effet que la vérification des aspects du soi n'est autre qu'une recherche de valorisation de soi de la part des individus. Les résultats vont à l'encontre de telles affirmations et apportent des preuves en faveur de l'hypothèse émise. Les élèves ont défendu leurs visions d'eux-mêmes, qu'elle soit négatives ou positives, et ce pour les deux aspects du soi concernés. Ces résultats confirment les travaux antérieurs (e.g., McNulty & Swann ; Swann et al., 2000) mais avec des sujets plus jeunes (14 ans vs. 27 ans). Ainsi, il semblerait que dès 14 ans, les individus soient suffisamment convaincus de leurs visions d'eux-mêmes au point de vouloir les défendre même si elles sont négatives. Néanmoins, des travaux supplémentaires semblent nécessaire afin de mesurer le degré de certitude des éléments du Soi des participants.

L'hypothèse c) se préoccupait plus particulièrement des mécanismes propres au processus de la vérification de soi. Certaines stratégies susceptibles d'intervenir au cours de ce processus ont été évoquées. Les résultats confirment en partie les hypothèses émises. Le choix d'un style pédagogique préféré a été influencé par les perceptions de soi de l'élève pour l'aspect du soi concernant le sentiment de compétence et pas celui de motivation. Les élèves se percevant incompetents préfèrent – plus que les élèves se percevant compétents – que l'enseignant leur donne des feedback concernant leurs points faibles. De la même manière, la perception de l'élève des feedback donnés par l'enseignant a été plus influencée lorsqu'il s'agissait de feedback liés à la compétence qu'à la motivation. Les résultats ont montré que les feedback de compétence étaient considérés comme plus justifiés lorsqu'ils corroboraient les perceptions de soi des élèves et comme plus injustifiés lorsqu'ils allaient à leur encontre. Seuls les feedback de faible motivation ont semblé être perçus de manière plus justifiée par les élèves peu motivés que par les élèves motivés.

Que ce soit pour la préférence de feedback ou la perception de feedback de l'enseignant, des stratégies cognitives de vérification de soi sont apparues. Néanmoins, les résultats diffèrent quant à l'aspect du soi envisagé. Il semble que le concept de soi de

compétence provoque chez l'élève un traitement de l'information (perception de feedback justifiés) et une recherche d'environnement confirmatoire (préférence de style pédagogique) plus importants que le concept de soi de motivation. Ces résultats vont dans le sens de ceux décrits par Pelletier et Tuson (document non publié), qui ont seulement montré une préférence de style pédagogique contrôlant pour les élèves les moins autodéterminés alors qu'il n'existait aucune différence concernant un style d'enseignement soutenant l'autonomie.

L'hypothèse d) se proposait également de répondre à ces préoccupations concernant le mécanisme de la vérification de soi. Les résultats confirment l'hypothèse émise pour le concept de soi de compétence mais l'infirme pour le concept de soi de motivation. L'élève voit plus de concordance dans les perceptions de l'enseignant à son égard qu'il n'en existe véritablement lorsqu'il s'agit de sa compétence perçue. L'élève pense que son enseignant évalue son niveau de compétence de manière plus proche qu'elle ne l'est en réalité. Ce résultat confirme la perception des individus d'un monde environnant plus en conformité avec leurs visions de soi qu'il ne l'est réellement.

Des études ont suggéré que les individus avaient tendance à considérer qu'une croyance était vraie à partir du moment où ils étaient relativement certain de cette croyance, ainsi un degré de certitude élevé va convaincre l'élève de bien-fondé de sa perception de soi. Il est possible d'envisager que la certitude associée à la perception de compétence de l'élève soit plus importante que celle associée à sa perception de motivation ce qui lui a permis de vérifier cette aspect du soi d'une manière plus forte (Swann & Ely, 1984). De la même manière, des études ont insisté sur l'importance de l'aspect du soi à défendre pour l'individu (Swann & Pelham, 2000). La certitude et l'importance d'une conception de soi intensifieraient la recherche de vérification de l'aspect du Soi envisagé.

6-3 La lutte d'influence

Cette troisième partie s'intéresse au poids relatif des influences réciproques entre les élèves et l'enseignant en situation naturelle d'EPS. Les résultats ont montré des différences dans la prédominance d'un processus sur l'autre selon l'aspect du Soi évoqué. Lorsque l'on s'intéresse au sentiment de compétence, il apparaît que les 2 processus font jeu égal dans la lutte d'influence qui les oppose.

Pour le concept de soi de motivation, les résultats apportent en revanche une réponse nouvelle au nom du vainqueur de la lutte d'influence. Il apparaît que les prophéties auto-réalisatrices sont relativement plus importantes que la vérification de soi pour cette dimension de la personnalité de l'élève. L'enseignant a la possibilité d'influencer plus fortement l'élève

que l'inverse, la position qu'il occupe au sein de la relation semble lui donner plus de pouvoir. Ces résultats sont les premiers à évoquer la prédominance du processus des prophéties auto-réalisatrices sur la vérification de soi dans la lutte d'influence.

La relation d'enseignement évoquée au cours de cette étude se révèle être spécifique. En effet, la lutte d'influence n'a jamais permis au processus des prophéties auto-réalisatrices de prendre le dessus sur la vérification de soi dans les autres contextes relationnels étudiés. La nature particulière de la relation qui place l'enseignant « au dessus » de l'élève lui permet d'imposer ses propres croyances malgré la résistance des élèves à cette influence. Néanmoins, il apparaît que les leçons d'EPS donnent, grâce aux opportunités de s'exprimer au travers de comportements, la possibilité aux élèves de fournir des preuves de compétence en conformité avec leurs visions de soi.

7 - CONCLUSION

Cette étude se proposait par l'observation de cycles de gymnastique en contexte naturel, de réunir deux paradigmes théoriques relatifs à la construction des perceptions sociales d'un élève. Plus précisément, l'objectif principal était de mettre en avant une lutte d'influence entre le processus des prophéties auto-réalisatrices et celui de la vérification de soi, dans la construction du sentiment de compétence ou de motivation d'un élève, dans une activité sportive, en situation d'enseignement.

Les résultats de cette étude apportent de nouvelles connaissances sur ce paradigme théorique peu étudié. Ils confirment l'apparition d'une lutte d'influence entre un enseignant et ses élèves (Madon et al., 2001), les processus de prophéties auto-réalisatrices et de vérification de soi ayant été mis en évidence à la suite de ces cycles de gymnastique. La négociation du statut d'élève compétent mais également celui d'élève « motivé » se trouvent être des enjeux de la leçon d'EPS.

Cette étude nous a également permis de nous pencher sur les mécanismes constitutifs des deux processus d'influences. Nous avons pu vérifier que l'élève se conforme aux attentes de son enseignant par internalisation consciente de ses attentes à son égard, qu'elles concernent sa compétence ou sa motivation. Mais également que l'élève a tendance à voir autour de lui plus de validations de ses conceptions de soi qu'il n'en existe réellement, qu'il préfère un style d'enseignement lui fournissant des informations en conformité avec ses visions de soi, ou perçoit le caractère justifié ou injustifié d'un feedback selon la perception de son niveau de compétence ou de motivation. Nous avons également pu apporter une contribution supplémentaire dans le débat concernant la recherche de valorisation de soi des individus. Les élèves qui possédaient des visions de soi négatives ont également cherché à vérifier ces conceptions de soi.

Un dernier point important mis en évidence dans cette étude, réside dans la spécificité de la relation enseignante. Dans cette relation hiérarchique dissymétrique, l'enseignant, de par son statut, est susceptible d'influencer plus fortement l'élève que ce que l'élève n'est capable de le faire en retour, comme cela a été démontré pour la dimension de la motivation. Le poids relatif des processus dans la lutte d'influence semble donc être fonction de multiples déterminants, notamment la structure de la relation mais également l'aspect du soi en jeu.

Cette étude présente néanmoins des limites que nous devons évoquer. L'étude ayant été réalisée en contexte naturel, l'utilisation d'un plan corrélationnel ne permet jamais d'appuyer avec certitude les liens de causalité entre variable. Même si le plan est de nature

longitudinale, et qu'il n'est donc pas possible que les variables finales « influencent » les variables initiales, il n'est jamais exclu que les liens observés soient le résultat de variables omises (e.g., Judd & McClelland, 1989 ; Pedhazur, 1982). Ainsi, bien que nous ayons contrôlé une variable objective de performance ou de motivation, il est possible que nous ayons omis d'autres variables susceptibles d'expliquer les relations entre nos variables. Une seconde limite de cette étude vient de la période à laquelle nous avons procédé à nos observations. Les cycles que nous avons investis se sont déroulés au deuxième trimestre de l'année scolaire, les enseignants et les élèves se connaissaient donc depuis quelques mois lorsque nous sommes intervenus. Ce problème d'ordre méthodologique peut influencer plusieurs variables de l'étude notamment les attentes de l'enseignant. Enfin, nous pouvons également évoquer la durée des cycles en fonction des établissements scolaires. Cette variabilité du nombre de séances dans les cycles observés a pu provoquer des transformations plus ou moins importantes, à la fois chez les élèves et chez les enseignants que nous n'avons pas pu contrôler à l'aide des outils statistiques à notre disposition.

Même si nos données n'ont pas été traitées sous cet angle, le croisement du paradigme des prophéties auto-réalisatrices avec celui de la vérification de soi est susceptible d'apporter un nouvel éclairage sur le problème de la réussite différenciée en EPS entre les filles et les garçons. En effet, les filles se caractérisent par un moindre sentiment de compétence en EPS (e.g., Trouilloud et Sarrazin, sous presse), et des notes inférieures de près de 2 points à celles des garçons. S'il est possible d'expliquer ces résultats par une pluralité de facteurs, comme la nature essentiellement "masculines" des activités proposées ou une nécessité culturellement plus faible de réussir dans ce domaine d'accomplissement pour les filles que pour les garçons (e.g., Fontayne, 1999), le cadre de la lutte d'influence peut également contribuer à comprendre comment ces différences s'entretiennent, voire se renforcent. En effet, il est possible que les enseignants d'EPS aient des attentes plus faibles à l'égard des filles et traitent différemment ces dernières de manière à ce qu'elles se conforment à leurs attentes originelles. Nos données montrent que les élèves pour lesquels les enseignants avaient initialement des faibles attentes de compétence et de motivation ont eu tendance à se percevoir comme moins compétents et moins "motivés" à la fin du cycle de gymnastique. Des analyses complémentaires pourraient vérifier si l'enseignant n'a pas eu des attentes plus faibles à l'égard des filles. D'autre part, il est aussi possible de penser que les filles se sentent moins compétentes et moins motivées que les garçons, et tentent de se vérifier. Lors de cette étude, les élèves qui avaient une faible image d'eux-mêmes (1) sont arrivés à faire réviser les attentes de leurs enseignants qui étaient en décalage avec cette conception (i.e., trop positives), (2) ont

trouvé justifié que leurs enseignants émettent des feedback négatifs à leur égard, et (3) ont vu plus de preuves confirmant cette vision négative d'eux-mêmes qu'il n'y en avait vraiment. Ainsi, les filles pourraient être moins sensibles aux feedback positifs des enseignants, et davantage enclines à faire réviser des attentes trop élevées qu'ils auraient pu avoir à leur égard ; autant de stratégies qui confortent l'image négative qu'elles auraient d'elles-mêmes. Néanmoins, il s'agit ici de supputations qui mériteraient des travaux supplémentaires destinés à traiter plus spécifiquement ces hypothèses.

8 BIBLIOGRAPHIE

- Aiken, L., & West, S. (1991). *Multiple Regression : Testing and interpreting Interactions*. London, Sage Publication.
- Babad, E. (1993). "Teachers' differential behavior." *Educational Psychology Review* 5: 347-376.
- Babad, E. (1995). "The "teacher's pet" phenomenon, students perceptions of teachers' differential behavior." *Journal of Educational Psychology* 87: 361-374.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall.
- Baumeister, R. F. (1987). "How the self became a problem : A psychological review of historical research." *Journal of Personality and Social Psychology* 52: 163-176.
- Brière, N., Blais, M., Pelletier, L., & Vallerand, R. (1995). "Developpement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinsèque, Extrinsèque et d'Amotivation en Contexte Sportif : L'Echelle de Motivation dans les Sports (EMS)." *International Journal of Sport Psychology* 26: 465-489.
- Brophy, J., & Good, T., (1974). *Teacher-student relationships : Causes and Consequences*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Chaiken, A. L., Sigler, F., & Derlega, V.J. (1974). "Non verbal mediators of teachers expectancy effects." *Journal of Personality and Social Psychology* 30: 144-149.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the Social Order*.
- Cooper, H. (1979). "Pygmalion grows up : A model for teacher expectation communication and performance influence." *Review of Educational Research* 49: 389-410.
- Cooper, H., Baron, R., & Lowe, C. (1975). "The importance of race and social class in the formation of expectancies about academic performance." *Journal of Educational Psychology* 4: 409-418.
- Crary, W. (1966). "Reactions to incongruent self-experiences." *Journal of Consulting psychology* 30: 246-252.
- Cury, F., et Sarrazin, P. (2001). *Théories de la motivation et pratique sportive. Etat des recherches*. PUF
- Darley, J. M., & Fazio, R.H., (1980). "Expectancy-confirmation processes arising in the social interaction sequence." *American Psychologist* 35: 867-881.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). "The general causality orientations scale: Self-determination in personality." *Journal of Research in Personality* 19: 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to the self: Integration in personality. In: R Dienstbier. *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, NE, : University of Nebraska Press. 38: 237-288.
- Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). "Motivation and education: The self-determination perspective." *The Educational Psychologist* 83: 642-650.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). "Motivational beliefs, values, and goals." *Annual Review of Psychology* 53: 109-132.

- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Oxford, Row, Peterson.
- Fontayne, P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'Éducation Physique*. Thèse non publiée, Université de Paris-Sud Orsay
- Fortier, M. S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). "Academic motivation and school performance: Toward a structural model." *Contemporary Educational Psychology* 20: 257-274.
- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). "Mediation of interpersonal expectancy effects : Thirty-one meta-analyses." *Psychological Bulletin* 97: 363-386.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Oxford, Wiley.
- Higgins, E., & Bargh, J. (1987). "Social cognition and social perception." *Annual Review of Psychology* 38: 369-425.
- Hilton, J., & Darley, J. (1985). "Constructing other persons : A limit on the effect." *Journal of Experimental Social Psychology* 21: 1-18.
- Hilton, J., & Darley, J. (1991). The effects of interaction goals on person perception. In P. Zanna. *Advances in experimental social psychology*. New York, Academic Press.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Oxford, Holt.
- Jones, S. (1973). "Self and interpersonal evaluations : Esteem theories versus consistency theories." *Psychological Review* 79: 185-199.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8 : Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1999). *LISREL 8.3 Scientific Software International, INC, Copyright 1999*.
- Judd, C., & McClelland, G. (1989). *Data analysis model comparison approach*. Orlando, Harcourt Brace Jovanovich.
- 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., & Eccles, J. (1992). "Teacher expectations 2: Construction and reflection of student achievement." *Journal of Personality and Social Psychology* 63: 947-961.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). "Teacher expectations." *Advances in research of Teaching* 7: 1-48.
- Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. New York, Island Press.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russel, D.W., Eccles, J., Palumbo, P., & Walkiewicz, M. (2001). "Am I as You See Me or Do You See Me as I Am? Self-fulfilling prophecies and Self-verification." *Personality and Social Psychology Bulletin* 27: 1214-1224.

Major, B., Cozzarelli, C., Testa, M., & McFarlin (1988). "Self-verification versus expectancy confirmation in social interaction : The impact of self-focus." *Personality and Social Psychology Bulletin* 14: 346-359.

Markus, H. (1983). "Self-knowledge : An expanded view." *Journal of Personality* 51: 543-565.

Martinek, T., & Johnson, S. (1979) Teacher expectations. "Effect on dyadic interaction and self-concept in elementary age children" *Research Quarterly* 50 : 60-70

Martinek, T., & Karper, W. (1982). "Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations in elementary age children." *Journal of Teaching Physical Education* 1: 26-39.

Martinek, T., & Karper, W. (1984). "The effects of Noncompetitive and Competitive Instructional Climates on Expectancy Effects in Elementary Physical Education Classes." *Journal of Sport Psychology* 6: 408-421.

McNulty, S. E., & Swann, W.B. (1994). "Identity negotiation in roommate relationships : The self as architect and consequence of social reality." *Journal of Personality and Social Psychology* 67: 1012-1023.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society : from the standpoint of a social behaviorist*. Oxford, Univ. Chicago Press.

Merton, R. (1948). "The self-fulfilling prophecy." *Antioch Review*: 193-210.

Newcomb, T. M. (1961). *The acquaintance process*. Oxford, Holt, Rinehart & Winston.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge MA, Harvard University Press.

Pelletier, L., & Tuson, K. (unpublished manuscript) *The social construction of self-determined motivation through friends and intimate relationships*.

Pelletier, L., & Vallerand, R. (1996). "Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation : A behavioral confirmation analysis." *Journal of Personality and Social Psychology* 71(2): 331-340.

Pedhazur, E. (1982). *Multiple regression in behavioral research* (2nd ed.) New York, Holt, Rinehart, & Winston

Pervin, L., & Rubin, D. (1967). "Student dissatisfaction with college and the college dropout : A transactional approach." *Journal of Social Psychology* 72: 285-295.

Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1987). "Toward an integration of cognitive and motivational perspectives on social inference : A biased hypothesis-testing model." *Advances in experimental social psychology* 20: 297-340.

Reeve, J., & Deci, E. (1996). "Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation." *Personality and Social Psychology Bulletin* 22: 24-33.

Rist, R. (1970). "Student social class and teacher expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education." *Harvard Educational Review* 40: 411-451.

Rosenthal, R., & Jacobson, L., (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

Rosenthal, R. (1974). On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms. New York, MSS Modular Publications.

Rosenthal, R. (1976). *Experimenter effects in behavioral research*. Oxford, Irvington.

Rubovitz, R., & Maehr, M. (1973). "Pygmalion black and white." *Journal of Personality and Social Psychology* 25: 210-218.

Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2001). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being." *American Psychologist* 57: 68-78.

Secord, P., & Backman, C. (1965). An interpersonal approach to personality. In Maher. *Progress in experimental personality research*. San Diego, Academic Press

Sedikides, c., & Strube, M. (1997). Self evaluation : To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. In, M.P. Zanna. *Advances in experimental social psychology*. New York, Academic Press.

Selingman, C., Tucker, G., & Lambert, W. (1972). "The effects of speech style and other attributes on teachers' attributes toward pupils." *Language in Society* 1: 1321-1342.

Shrauger, J., & Lund, A. (1975). "Self-evaluation and reactions to evaluations from others." *Journal of Personality* 43: 94-108.

Silverman, I. (1964). "Self-esteem and differential responsiveness to success and failure." *Journal of Social Psychology* 69: 115-119.

Snyder, M., & Stukas, A.A. (1999). "Interpersonal processes : The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social activities in social interaction." *Annual Review of Psychology* 50: 273-303.

Swann, W. B. (1987). "Identity negotiation: where two roads meet." *Journal of personality and social psychology* 53: 1038-1051.

Swann, W. B. (1990). *To be adored or to be known: The interplay of self-enhancement and self-verification*. Motivation and Cognition. R. M. S. E. T. Higgins. New York, Guilford Press. 2: 408-448.

Swann, W. B., & Ely, R.J. (1984). "A battle of wills: Self-verification versus behavioral confirmation." *Journal of personality and social psychology* 46: 1287-1302.

Swann, W. B., Griffin, J.J., Predmore, S. & Gaines, B. (1987). "The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement." *Journal of personality and social psychology* 52: 881-889.

Swann, W. B., & Hill, C.A. (1982). "When our identities are mistaken: Reaffirming self-conceptions through social interaction." *Journal of personality and social psychology* 43: 59-66.

Swann, W. B., & Predmore, S.C. (1985). "Intimates as agents of social support: Sources of consolation or despair?" *Journal of personality and social psychology* 49: 1609-1617.

Swann, W. B., Milton, L.P. & Polzer, J.T. (2000). "Should we create a niche or fall in line ? Identity negotiation and small group effectiveness." *Journal of personality and social psychology* 79: 238-250.

Swann, W. B., & Read, S.J. (1981). "Self-verification processes: How we sustain our self-conceptions." *Journal of Experimental Social Psychology* 17: 351-372.

Swann, W. B., Rentfrow, P., & Guinn, J., (in press). Self-verification : The search for coherence. To appear in Leary M. and Tagney J. *Handbook of self and identity*. New York, Guilford.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P., (sous presse). "L'effet Pygmalion en E.P.S. ? Influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves." *Science et Motricité*.

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T. & Guillet, E. (in press) "The influence of Teacher expectations on student achievement on physical education classes : Pygmalion revisited" *European Journal of Social Psychology*

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In : MP Zanna. *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, Academic Press. 29: 271-360.

Vallerand, R. J., & Bissonette, R. (1992). "On the predictive effect of intrinsic, extrinsic, and amotivation styles on behavior: A prospective study." *Journal of Personality* 60: 599-620.

Vallerand, R. J., Blais, M., Brière, N., & Pelletier, L. (1989). "Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME)." *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 21: 323-349.

Vallerand, R. J., & Grouzet, F. (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. *Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches*, PUF: 57-95.

Vallerand, R. J., et Losier, G. (1994). Le soi en psychologie sociale : Perspectives classiques et contemporaines. In : Vallerand, R. *Les fondements de la psychologie sociale*. Gaetan Morin éditeur

Vallerand, R. J., & Losier, G., (1999). "An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport." *Journal of Applied Sport Psychology* 11: 142-169.

Weinstein, R. S. (1985). Student mediation of classroom expectancy effects. In : J. Dusek. *Teacher expectancies*. Hillsdale, Erlbaum.

Weinstein, R. S., & McKown, C. (1998). Expectancy effects in " context " : listening to the voices of students and teacher. *Advances in research on teaching : Expectation in the classroom*. J. Brophy. Greenwich, JAI. 7: 215-242.

ANNEXES

ANNEXE 1

Nom de l'élève :
Prénom de l'élève :
Date de naissance :

Selon vous, **quel va être le niveau de performance** de cet élève en gymnastique à la fin du cycle?

Très faible 1 2 3 4 5 6 7 Très bon

A votre avis, est-ce que cet élève **va être autonome** pendant le cycle de gymnastique ?

Non, je pense qu'il est incapable de Oui, je pense qu'il est capable de
Travailler seul 1 2 3 4 5 6 7 Travailler seul

Pour vous, est-ce que cet élève **va faire des efforts** durant le cycle de gymnastique ?

Je ne pense pas qu'il fournisse Je pense
qu'il va
Beaucoup d'efforts 1 2 3 4 5 6 7 Beaucoup s'investir

Pensez-vous être capable de **modifier le niveau** de cet élève pendant ce cycle de gymnastique ?

Très faiblement 1 2 3 4 5 6 7 Très fortement

Quel **est le niveau** de cet élève en gymnastique ?

Très faible 1 2 3 4 5 6 7 Très fort

Etes-vous **sûr** de votre estimation ?

Pas du tout sûr 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait sûr

ANNEXE 1'

Nom de l'élève :

Prénom de l'élève :

Date de naissance :

Selon vous, **quel est le niveau de performance** de cet élève en gymnastique à la fin du cycle?

Très faible 1 2 3 4 5 6 7 Très bon

A votre avis, est-ce que cet élève **a été autonome** pendant le cycle de gymnastique ?

Non, je pense qu'il a été incapable de Oui, je pense qu'il a été capable de
Travailler seul 1 2 3 4 5 6 7 Travailler seul

Pour vous, est-ce que cet élève **a fait des efforts** durant le cycle de gymnastique ?

Je pense qu'il n'a pas fourni Je pense qu'il s'est
Beaucoup d'efforts 1 2 3 4 5 6 7 Beaucoup investi

Pensez-vous avoir **modifié le niveau** de cet élève pendant ce cycle de gymnastique ?

Très faiblement 1 2 3 4 5 6 7 Très fortement

Etes-vous **sûr** de votre estimation ?

Pas du tout sûr 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait sûr

ANNEXE 2

Ce questionnaire est destiné à mieux apprécier certaines de tes impressions concernant tes raisons d'aller en **gymnastique**. Ce questionnaire est anonyme, sois donc le plus sincère possible dans tes réponses.

Pour répondre, entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent, et réponds bien à **toutes les questions**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets simplement ce que tu penses.

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|
| 1. je vais en gymnastique pour apprendre de nouvelles techniques sportives | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 2. je vais en gymnastique pour améliorer certains de mes points faibles | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 3. je vais en gymnastique parce que j'adore les sensations que me procure la pratique de la gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 4. je vais en gymnastique parce que ce que j'apprends en EPS me sera utile plus tard | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 5. je vais en gymnastique parce qu'il faut absolument que je sois capable de réussir en gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 6. je vais en gymnastique pour faire plaisir à mon professeur ou à mes parents | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 7. je n'arrive pas à voir pourquoi je vais en cours de gymnastique; si je pouvais, je ne viendrais pas | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 8. je vais en cours de gymnastique pour être le plus fort. | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 9. ces cours de gymnastique m'inquiètent car j'ai peur d'avoir une mauvaise note | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 10. je vais en gymnastique pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques sportives | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 11. je vais en gymnastique pour pouvoir effectuer de meilleures performances sportives qu'avant | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 12. je vais en gymnastique pour les moments de plaisir que cette activité m'apporte | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 13. je vais en gymnastique car c'est important, ça peut toujours servir en dehors de l'école | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 14. je vais en gymnastique parce que je me sentirais mal si je ne réussissais pas bien en gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 15. je vais en gymnastique surtout parce que je vais avoir une note | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 16. je ne sais pas clairement pourquoi je vais en gymnastique; si je pouvais, je me ferais dispenser | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 17. je vais en gymnastique pour faire mieux que les autres élèves | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 18. durant ces cours de gymnastique, j'ai peur d'être mauvais(e) | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 19. je vais en gymnastique parce que j'aime les émotions liées à la pratique de la gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 20. je vais en gymnastique parce que cela m'apporte quelque chose de savoir faire de la gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|
| 21. je vais en gymnastique parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de bien me débrouiller | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 22. je vais en gymnastique parce que je ne veux pas avoir de punition si je n'y vais pas | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 23. pour moi ça ne vaut vraiment pas le coup de faire des efforts en gymnastique, si je pouvais, je n'irais pas | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 24. je vais en gymnastique pour avoir une meilleure note que les autres élèves | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 25. j'ai peur d'être ridicule durant ces cours de gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 26. je vais en gymnastique parce que je ressens un plaisir intense quand je fais du sport | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 27. je vais en gymnastique car cela me permet de rester avec mes amis | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 28. je vais en gymnastique car je me sentirais coupable si je ne réussissais pas en gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 29. je vais en gymnastique parce que de toute manière, on est obligé d'en faire, je n'ai pas le choix | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 30. durant les cours de gymnastique, j'essaie d'éviter de faire des erreurs | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |

Sexe : Masculin Féminin

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

Classe :

Je fais du sport : 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 2'

Ce questionnaire est destiné à mieux apprécier certaines de tes impressions concernant tes raisons d'aller en **gymnastique**. Ce questionnaire est anonyme, sois donc le plus sincère possible dans tes réponses.

Pour répondre, entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent, et réponds bien à **toutes les questions**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets simplement ce que tu penses.

| | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|
| 1. je suis allé(e) en gymnastique pour apprendre de nouvelles techniques sportives | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 2. je suis allé(e) en gymnastique pour améliorer certains de mes points faibles | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 3. je suis allé(e) en gymnastique parce que j'adore les sensations que me procure la pratique de la gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 4. je suis allé(e) en gymnastique parce que ce que j'apprends en EPS me sera utile plus tard | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 5. je suis allé(e) en gymnastique parce qu'il faut absolument que je sois capable de réussir en gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 6. je suis allé(e) en gymnastique pour faire plaisir à mon professeur ou à mes parents | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 7. je n'arrive pas à voir pourquoi je suis allé(e) en cours de gymnastique; si j'avais pu, je n'y serais pas allé(e) | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 8. je suis allé(e) en cours de gymnastique pour être le plus fort. | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 9. ces cours de gymnastique m'inquiétaient car j'avais peur d'avoir une mauvaise note | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 10. je suis allé(e) en gymnastique pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques sportives | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 11. je suis allé(e) en gymnastique pour pouvoir effectuer de meilleures performances sportives qu'avant | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 12. je suis allé(e) en gymnastique pour les moments de plaisir que cette activité m'apporte | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 13. je suis allé(e) en gymnastique car c'est important, ça peut toujours servir en dehors de l'école | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 14. je vais en gymnastique parce que je me sentirais mal si je ne réussissais pas bien en gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 15. je suis allé(e) en gymnastique surtout parce que je vais avoir une note | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 16. je ne sais pas clairement pourquoi je suis allé(e) en gymnastique; si j'avais pu, je me serais fait dispenser | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 17. je suis allé(e) en gymnastique pour faire mieux que les autres élèves | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 18. durant ces cours de gymnastique, j'ai eu peur d'être mauvais(e) | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 19. je suis allé(e) en gymnastique parce que j'aime les émotions liées à la pratique de la gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 20. je suis allé(e) en gymnastique parce que cela | Pas du tout | | | | | | | | Très fortement |

| | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|
| m'apporte quelque chose de savoir faire de la gymnastique | D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | D'accord |
| 21. je suis allé(e) en gymnastique parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de bien me débrouiller | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 22. je suis allé(e) en gymnastique parce que je ne voulais pas avoir de punition si je n'y allais pas | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 23. pour moi ça ne vaut vraiment pas le coup de faire des efforts en gymnastique, si j'avais pu, je n'y serais pas allé(e) | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 24. je suis allé(e) en gymnastique pour avoir une meilleure note que les autres élèves | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 25. j'ai eu peur d'être ridicule durant ces cours de gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 26. je suis allé(e) en gymnastique parce que je ressens un plaisir intense quand je fais du sport | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 27. je suis allé(e) en gymnastique car cela me permet de rester avec mes amis | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 28. je suis allé(e) en gymnastique car je me sentirais coupable si je ne réussissais pas en gymnastique | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 29. je suis allé(e) en gymnastique parce que de toute manière, on est obligé d'en faire, je n'ai pas le choix | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |
| 30. durant les cours de gymnastique, j'ai essayé d'éviter de faire des erreurs | Pas du tout D'accord | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Très fortement D'accord |

Sexe : Masculin Féminin

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

Classe :

Au collège, j'ai déjà fait de la gym : oui non

Si oui, combien de fois :

Est-ce que c'était avec le même professeur que cette année : oui non

J'ai déjà fait de la gymnastique en club : oui non

Merci de ton attention et de tes réponses.

ANNEXE 3

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 7 pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets simplement ce que tu penses.

J'ai un niveau en cours de gymnastique

Très faible 1 2 3 4 5 6 7 Très Fort

Je pense progresser durant ce cycle de gymnastique

Très faiblement 1 2 3 4 5 6 7 Très fortement

Je compte m'investir pendant ces cours de gymnastique

Très peu 1 2 3 4 5 6 7 Très fortement

Pendant les cours de gymnastique, je suis

Pas du tout capable de travailler seul 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait capable de travailler seul

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

Très mauvais 1 2 3 4 5 6 7 Très bon

Je suis

Tout à fait sûr 1 2 3 4 5 6 7 Pas du tout sûr

de mon niveau en gymnastique

En cours de gymnastique, mes progrès vont être

Très faibles 1 2 3 4 5 6 7 Très importants

J'ai envie de travailler pendant ce cycle de gymnastique

Très peu 1 2 3 4 5 6 7 Beaucoup

En cours de gymnastique, je pratique parce que

Je dois pratiquer 1 2 3 4 5 6 7 Cela m'intéresse

Je trouve que la gymnastique est une activité

Très difficile 1 2 3 4 5 6 7 Très facile

Je pense m'améliorer pendant ces cours de gymnastique

Très peu 1 2 3 4 5 6 7 Beaucoup

Lorsque je suis en cours de gymnastique, ce que je pense

Est très souvent pris en considération 1 2 3 4 5 6 7 N'est jamais pris en considération

ANNEXE 3'

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 7 pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets simplement ce que tu penses.

J'ai un niveau en cours de gymnastique

Très faible 1 2 3 4 5 6 7 Très Fort

J'ai progressé durant ce cycle de gymnastique

Très faiblement 1 2 3 4 5 6 7 Très fortement

Je me suis investi pendant ces cours de gymnastique

Très peu 1 2 3 4 5 6 7 Très fortement

Pendant les cours de gymnastique, j'ai été

Pas du tout capable de travailler seul 1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait capable de travailler seul

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

Très mauvais 1 2 3 4 5 6 7 Très bon

Je suis

Pas du tout sûr

1 2 3 4 5 6 7 Tout à fait sûr

de mon niveau en gymnastique

En cours de gymnastique, mes progrès ont été

Très faibles 1 2 3 4 5 6 7 Très importants

J'ai eu envie de travailler pendant ce cycle de gymnastique

Très peu 1 2 3 4 5 6 7 Beaucoup

En cours de gymnastique, j'ai pratiqué parce que

Je devais pratiquer 1 2 3 4 5 6 7 Cela m'intéressait

Je trouve que la gymnastique est une activité

Très difficile 1 2 3 4 5 6 7 Très facile

Je pense m'être amélioré pendant ces cours de gymnastique

Très peu 1 2 3 4 5 6 7 Beaucoup

Lorsque j'étais en cours de gymnastique, ce que je pensais

Etait très souvent pris en considération 1 2 3 4 5 6 7 N'était jamais pris en considération

ANNEXE 4

Ce questionnaire est destiné à mieux percevoir comment cela se passe en cours de gymnastique avec **ton professeur**. Les réponses que tu vas donner seront confidentielles, **personne de l'établissement** ne pourra les voir, réponds donc en toute franchise en entourant un seul numéro. Réponds bien à **toutes** les questions.

1- Pendant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que mon professeur me trouve :

Très faible 1 2 3 4 5 6 7 **Très fort**

2- Le niveau que j'ai en gymnastique c'est quelque chose qui est :

Pas du tout important pour moi 1 2 3 4 5 6 7 **Très important pour moi**

3- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que j'ai un faible niveau** en gymnastique (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

4- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que j'ai un bon niveau** en gymnastique (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

5- Globalement, pendant ces cours de gymnastique, je me sens :

**Incapable de
travailler sans que
quelqu'un soit là pour
me dire ce qu'il faut**

1 2 3 4 5 6 7

**Tout à fait capable de
travailler sans que
quelqu'un soit là pour
me dire ce qu'il faut**

6- Pendant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que mon professeur me trouve :

**Incapable de
travailler sans que
quelqu'un soit là pour
me dire ce qu'il faut**

1 2 3 4 5 6 7

**Tout à fait capable de
travailler sans que
quelqu'un soit là pour
me dire ce qu'il faut**

7- Pour moi, pouvoir travailler seul en gymnastique (sans que quelqu'un soit toujours là pour me dire ce qu'il faut faire ou me motiver), c'est quelques chose de :

Pas du tout important 1 2 3 4 5 6 7 **Très important**

8- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que suis incapable de travailler de manière autonome** (c'est-à-dire, sans qu'il y ait quelqu'un pour me dire ce qu'il faut faire ou me motiver) **en gymnastique** (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

9- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que suis tout à fait capable de travailler de manière autonome** (c'est-à-dire, sans qu'il y ait quelqu'un pour me dire ce qu'il faut faire ou me motiver) **en gymnastique** (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

10- Pendant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que mon professeur pense que :

je ne fais pas beaucoup d'efforts 1 2 3 4 5 6 7 **Je m'investis beaucoup**

11- Faire des efforts en gymnastique c'est quelque chose qui est pour moi :

Pas du tout important 1 2 3 4 5 6 7 **Très important**

12- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que je ne fais pas d'effort en gymnastique** (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

13- Quand mon professeur d'EPS me dit **que je fais beaucoup d'effort en gymnastique** (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

14- Pendant ces cours de gymnastique, j'ai l'impression que mon professeur pense que :

**Je ne peux pas du
tout progresser**, dans
cette activité

1 2 3 4 5 6 7

**Je peux beaucoup
progresser**, dans
cette activité.

15- Faire des progrès en gymnastique c'est quelque chose qui est pour moi :

Pas du tout important 1 2 3 4 5 6 7 **Très important**

16- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que je ne fais pas de progrès en gymnastique** (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

17- Quand mon professeur d'EPS me fait comprendre **que je fais des progrès en gymnastique** (NB : si ce n'est pas le cas, imaginez que votre professeur vous fasse ce type de réflexion), je trouve que ces remarques sont :

Pas du tout justifiées 1 2 3 4 5 6 7 **Tout à fait justifiées**

ANNEXE 5

Questionnaire de préférence pour le « style pédagogique » de l'enseignant

En utilisant l'échelle ci-dessous, indique à quel point tu juges appropriée chacune des actions suivantes de ton professeur **DURANT CE CYCLE DE GYMNASTIQUE** (NB : si ton professeur ne fait pas de telles actions, imagine quelle serait ta réaction si c'était le cas).

1) Lorsque je ne réussis pas très bien un exercice, je préfère que le professeur :

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|
| m'incite à trouver moi-même où j'ai fait des erreurs et/ou pourquoi j'ai échoué. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | m'indique tout de suite où j'ai fait des erreurs et/ou pourquoi j'ai échoué. |
| | | | | Ni l'un, ni l'autre | | | | |

2) Lorsque je demande de l'aide à mon professeur pour résoudre un problème, je préfère qu'il/elle :

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|--|
| me demande mon avis sur ce qu'il faudrait faire , avant de me donner le sien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | m'indique directement comment résoudre ce problème. |
| | | | | Ni l'un, ni l'autre | | | | |

3) Lorsque mon professeur me demande de faire un exercice, je préfère qu'il/elle :

| | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---------------------------|---|---|---|--|
| me donne beaucoup d'informations pour faire l'exercice exactement comme il veut sans me poser de questions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | me laisse toujours un peu de liberté pour que je puisse faire quelque chose par moi-même (exemple : je peux choisir le niveau de difficulté ; proposer une solution efficace que j'ai trouvé ; faire évoluer l'exercice, etc.). |
| | | | | Ni l'un, ni l'autre | | | | |

4) Lorsque je ne réussis pas très bien en gymnastique, je préfère que mon professeur :

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|--|
| me dise exactement quoi faire pour que je réussisse mieux la prochaine fois (du style : « si tu veux réussir, tu dois faire ça, ou ça ; il faut que tu fasses comme ça et comme ça ; je te demande de faire cela »). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | me fasse plusieurs propositions sur les moyens de m'améliorer, et m'incite à choisir ce qui me semble être la manière la plus efficace (du style : « si tu veux réussir, tu as plusieurs manières de t'y prendre, tu peux faire comme ça ou comme ça. C'est à toi de choisir ce qui te semble le plus adapté »). |
| | | | | Ni l'un, ni l'autre | | | | |

5) **Je préfère** que les informations que me donne mon professeur, en gymnastique :

**concernent
principalement mes
points forts**

Ni l'un,
ni
l'autre

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

**concernent
principalement mes
points faibles**

6) **En gymnastique, je préfère** que mon professeur me fasse remarquer :

**que je ne travaille pas
suffisamment**

Ni l'un,
ni
l'autre

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

**que je m'investis
beaucoup**

7) Quand le professeur propose un exercice, je préfère qu'il/elle :

**me laisse tâtonner pour
trouver la solution, même
si cela implique que je
fasse certaines erreurs.**

Ni l'un,
ni
l'autre

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

**me dise exactement
quoi/comment faire,
comme ça cela limite le
nombre d'erreur que je
peux faire.**

8) **En gymnastique, je préfère** que mon professeur me fasse comprendre qu'il/elle :

**n'attend pas grand
chose de moi.**

Ni l'un,
ni
l'autre

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

espère beaucoup de moi

9) En gymnastique, je préfère que mon professeur

**choisisse pour moi les
exercices que je dois
faire, et les buts que je
dois atteindre.**

Ni l'un,
ni
l'autre

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

**m'incite à identifier par
moi-même les exercices
que je dois faire, et les buts
que je peux me fixer.**

10) **En gymnastique, je préfère** que mon professeur **me fasse remarquer** qu'il/elle :

**me trouve très
autonome (c'est-à-dire,
capable de travailler tout
seul, sans toujours
quelqu'un derrière moi)**

Ni l'un,
ni
l'autre

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

**ne me trouve pas du tout
autonome (c'est-à-dire,
que j'ai toujours besoin
d'avoir quelqu'un derrière
moi pour travailler)**

Sexe : Féminin Masculin

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

Classe :

ANNEXE 6 : Statistiques descriptives

| | N Actifs | Moyenne | Minimum | Maximum | Ec-Type |
|---|----------|---------|---------|---------|---------|
| Attente de compétence | 256 | 4,05 | 1 | 7 | 1,41 |
| Attente de "motivation" | 256 | 4,56 | 1 | 7 | 1,38 |
| Habilité perçue initiale | 258 | 4,13 | 1 | 7 | 1,34 |
| Indice de motivation initial | 258 | 4,52 | -16,71 | 17,25 | 6,93 |
| Attente finale de compétence | 247 | 4,29 | 1 | 7 | 1,6 |
| Attente finale de "motivation" | 246 | 4,39 | 1 | 7 | 1,49 |
| Habilité perçue finale | 238 | 4,25 | 1 | 7 | 1,44 |
| Indice de motivation final | 238 | 3,37 | -15,75 | 17,5 | 7,49 |
| Motivation comportementale | 249 | 4,32 | 0 | 21,43 | 3,27 |
| Note de performance initiale | 249 | 3,3 | 1 | 6,67 | 1,13 |
| Perc de l'élève de attente comp | 212 | 4,16 | 1 | 7 | 1,39 |
| Perc de l'élève FB bas niveau comp | 210 | 4,37 | 1 | 7 | 1,69 |
| Perc de l'élève FB bon niveau comp | 212 | 4,82 | 1 | 7 | 1,77 |
| Perc de l'élève de attente "motivation" | 211 | 4,78 | 1 | 7 | 1,64 |
| Perc de l'élève FB motivation basse | 212 | 3,8 | 1 | 7 | 1,68 |
| Perc de l'élève FB motivation haute | 211 | 4,99 | 1 | 7 | 1,55 |
| Préférence style péda compétence | 211 | 4,87 | 1 | 7 | 1,88 |
| Préférence style péda "motivation" | 211 | 5,06 | 1 | 7 | 1,59 |

