

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON 1  
UNIVERSITE DE BOURGOGNE DIJON

UNIVERSITE JOSEPH FOURIER GRENOBLE 1  
UNIVERSITE DE FRANCHE COMTE BESANCON

**DEA  
SPORT ET PERFORMANCE**

**UN ASPECT DE L'EFFET PYGMALION EN EPS :  
L'EFFET DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT SUR SES  
COMPORTEMENTS ET SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES**

**Rédigé par**

**Damien TESSIER**

**Directeur : Philippe SARRAZIN**

**Rapporteurs : P. CHANTELAT  
G. BROYER**

**Année Universitaire 2000 - 2001**

## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION : .....</b>	<b>4</b>
<b>CADRE THEORIQUE : .....</b>	<b>7</b>
I) PREMIÈRE ÉTAPE : L'ÉLABORATION DES ATTENTES .....	7
I-1) Définition : .....	7
I-2) Les antécédents des attentes : .....	7
I-3) Les caractéristiques des attentes : .....	8
I-4) Les dimensions des attentes : .....	8
II) DEUXIÈME ÉTAPE : LE TRAITEMENT DIFFÉRENTIEL DES ÉLÈVES.....	9
II-1) Les variables médiatrices du traitement différentiel : .....	9
II-2) Les différents types de traitement différentiel : .....	10
II-3) Une revue de littérature : .....	10
II-4) Conclusions et perspectives sur le traitement différencié : .....	12
III) TROISIÈME ÉTAPE : LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES.....	14
III-1) Le concept de motivation autodéterminé : .....	14
III-2) Une revue de littérature : .....	16
III-3) Conclusions et perspectives : .....	17
<b>OBJECTIFS ET HYPOTHESES:.....</b>	<b>18</b>
I) OBJECTIFS : .....	18
II) HYPOTHÈSES : .....	18
<b>METHODOLOGIE .....</b>	<b>20</b>
I) SUJETS .....	20
II) PROCÉDURE .....	20
III) OUTILS .....	21
III-1) Questionnaire enseignant : .....	21
III-2) Questionnaire élève : .....	21
III-3) Grille de quantification des observations vidéo : .....	22
<b>RESULTATS : .....</b>	<b>24</b>
I) DONNÉES DESCRIPTIVES : .....	24
II) ORGANISATION ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : .....	24
III) RELATIONS ATTENTES - MOTIVATION DES ÉLÈVES : .....	24
III-1) Préparation des données : .....	24
III-1-1) <i>Les variables d'attentes</i> : .....	24
III-1-2) <i>Indices de motivation</i> : .....	24
III-2) Résultats : .....	25
III-2-1) <i>Les attentes de compétence et la motivation des élèves</i> : .....	25
III-2-2) <i>Les attentes de travail et la motivation des élèves</i> : .....	26
IV) RELATIONS ATTENTES - COMPORTEMENTS : .....	26
IV-1) Préparation des données : .....	26
IV-1-1) <i>Les variables d'attentes</i> : .....	26
IV-1-2) <i>Les variables de comportements</i> : .....	27
IV-2) Résultats quantitatifs : .....	28
IV-3) Résultats qualitatifs : .....	28
V) RELATIONS COMPORTEMENTS - MOTIVATION DES ÉLÈVES : .....	29
V-1) Résultats quantitatifs : .....	29
V-2) Résultats qualitatifs : .....	29
<b>DISCUSSION :.....</b>	<b>31</b>
I) RELATIONS ATTENTES - MOTIVATION DES ÉLÈVES : .....	32
II) RELATIONS ATTENTES - COMPORTEMENTS : .....	32
III) RELATIONS COMPORTEMENTS - MOTIVATION DES ÉLÈVES : .....	34
IV) SYNTHÈSE: .....	34
<b>CONCLUSION : .....</b>	<b>35</b>

**BIBLIOGRAPHIE..... 38**  
**ANNEXES ..... 43**

## INTRODUCTION :

Selon la mythologie grecque, Pygmalion était sculpteur, roi de Crète et il disait haïr les défauts dont la nature avait doté les femmes. Il décida ainsi de ne jamais se marier prétextant que son art lui suffisait. Cependant, soit qu'il ne pût chasser de son esprit l'objet de sa désapprobation, soit qu'il ait décidé de montrer aux hommes les imperfections d'une espèce qu'il leur fallait pourtant bien supporter, la statue à laquelle il consacra son temps et son génie représentait une femme. La légende explique, en effet, qu'il chercha à créer la statue de la femme idéale. La beauté de cette réalisation fit qu'il en tomba désespérément amoureux ! L'intensité de cet amour le rendit si malheureux qu'il pria Aphrodite, la déesse de l'Amour et de la Fécondité, de donner vie à cette statue d'ivoire. Selon le récit du poète Ovide (1953/ l'an 1 avant l'ère chrétienne), touchée par la passion que le monarque vouait à sa sculpture, la déesse décida de changer la statue en femme et Pygmalion l'épousa.

Pour la sociologie et surtout la psychologie sociale, le mythe de Pygmalion a permis d'illustrer la capacité des perceptions sociales à créer la réalité. Depuis plus de 40 ans, cette perspective d'un fort constructivisme social est un thème important de la psychologie sociale : il concerne l'idée selon laquelle la réalité sociale est « construite » par les participants impliqués dans les interactions sociales (e.g., Grage & Cronbach, 1955 ; Jones, 1986 ; Merton, 1948 ; Miller & Turnbull, 1986 ; Snyder, 1984). Robert Merton, dès 1948, a dénommé prophétie autoréalisatrice<sup>1</sup> (*self-fulfilling prophecy*) la capacité qu'auraient les croyances (ou les attentes) d'une personne à l'égard d'une autre, à transformer les comportements de celle-ci de manière conforme aux attentes originelles de la première. Selon les termes de Merton, « une prophétie autoréalisatrice est, au début, une définition erronée de la situation suscitant un nouveau comportement qui rend vraie la conception initialement fautive » (traduction libre, p.195, 1948). Plus récemment, Miller & Turnbull (1986) ont apporté des précisions concernant l'effet des attentes. Les attentes que l'enseignant développe à l'égard des élèves affectent trois phénomènes : (a) les comportements des élèves ; (b) le traitement (i.e. , les comportements) de l'enseignant à l'égard des élèves ; et (c) les perceptions de l'élève. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons surtout nous intéresser aux effets des attentes sur les comportements de l'enseignant et sur les perceptions des élèves.

Ce phénomène des prophéties autoréalisatrices a par la suite été démontré dans une grande variété de contextes en laboratoire et hors laboratoire (management, économie,

---

<sup>1</sup> Ce phénomène a eu différentes appellations dans la littérature : prophétie autoréalisatrice (*self-fulfilling prophecy*, Merton ; 1948 ; Rosenthal, 1974 ; Jussim, 1986), confirmation des attentes (*expectancy confirmation*, Darley & Fazio, 1980) ou confirmation comportementale (*behavioral confirmation*, Snyder, 1984).

stéréotypes ethniques, droit, analyses littéraires, etc.) et pour une large diversité de croyances et d'attentes (pour revue, voir Jussim, 1986). Bien que Merton ait défini et illustré les prophéties autoréalisatrices dès 1948, ce n'est que depuis la publication de Rosenthal et Jacobson (1968) *Pygmalion à l'école*, que le thème des effets des attentes de l'enseignant sur le comportement (réussite, performance, motivation) de l'élève a véritablement pénétré la scène éducative. Dans cette étude, ils ont montré que l'élève se conformait à l'image que son professeur avait de lui. Cette publication de Rosenthal et Jacobson est celle qui a suscité le plus de controverses dans toute l'histoire des sciences sociales (Brophy, 1983). Quoiqu'il en soit des limites de cette recherche, force est de constater que le thème des prophéties autoréalisatrices a engendré un grand nombre de travaux dans le domaine de l'éducation. Dans une revue de 15 années de recherches, Rosenthal & Rubin (1978) ont conclu que les attentes produisaient des effets dans 2/3 des 345 recherches étudiées. Ainsi, les enseignants développent tôt dans l'année des attentes claires relatives aux caractéristiques (notamment de compétence et d'autonomie) de leurs élèves (Brophy, 1983 ; Brophy & Good, 1974 ; Rist, 1970). Ces attentes sont des résultats escomptés ou anticipés : les enseignants s'attendent à ce que dans certaines tâches, certains élèves réussissent mieux que d'autres (Durand & Riff, 1992). Ces attentes s'élaborent à partir d'indices multiples, dont certains sont objectifs (e.g. , les performances et la motivation antérieure de l'élève), et d'autres plus subjectifs (e.g. , les stéréotypes ou préjugés de l'enseignant). Ces attentes de l'enseignant jouent un rôle important dans la scolarité de l'élève car elles tendent à se réaliser. Ce processus (par lequel les attentes tendent à se réaliser) comprend trois étapes. En début d'année, l'enseignant élabore des attentes différenciées à propos des élèves. Ces attentes vont le conduire à se comporter différemment avec ses élèves, à les traiter différemment. Interprétant ce traitement différentiel, les élèves vont modifier leurs comportements de façon à confirmer les attentes originelles de l'enseignant. Dans la troisième étape de ce processus (i.e., lorsque l'élève interprète les comportements de l'enseignant), la motivation joue un rôle particulier. En effet, Trouilloud & Sarrazin (sous presse) ont montré que la motivation autodéterminée de l'élève était une variable médiatrice du lien entre les attentes de l'enseignant et les performances des élèves. Autrement dit, les attentes de l'enseignant influencent le niveau de motivation autodéterminée de l'élève qui affecte en conséquence ses performances. La théorie de l'autodétermination (Deci, 1975 ; Harter, 1981 ; Deci & Ryan, 2000 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, sous presse, Vallerand, 1997) présume que plus l'élève se sent autonome et compétent dans une activité et plus il s'y investit, ce qui le conduit souvent à réaliser de meilleures performances.

Dans le champ de l'éducation physique et du sport, la thématique des prophéties autoréalisatrices est, de manière surprenante, peu développée. Seul quelques auteurs (Sinclair & Vaeley, 1989 ; Martineck & Karper, 1982 ; Martineck & Karper, 1984 ; Martineck & Karper, 1986 ; Spallanzani, 1995 ; Martel, Gagnon, Pelletier-Murphy et Grenier, 1999) se sont attachés à analyser l'effet des attentes de l'enseignant (ou de l'entraîneur) sur le comportement des élèves (ou des joueurs). Cependant, peu (Sinclair & Vaeley, 1989 ; Martineck & Karper, 1984 ; Solomon & Kosmitzki, 1996 ; Solomon, Striegel, Eliot, Heon, Maas & Wayda, 1996, Solomon, 1998 ; Horn, 1984) ont réellement étudié le comportement de l'enseignant et son influence sur la motivation de l'élève. Plus précisément, ces études révèlent des résultats assez disparates et laissent encore certaines questions sans réponses :

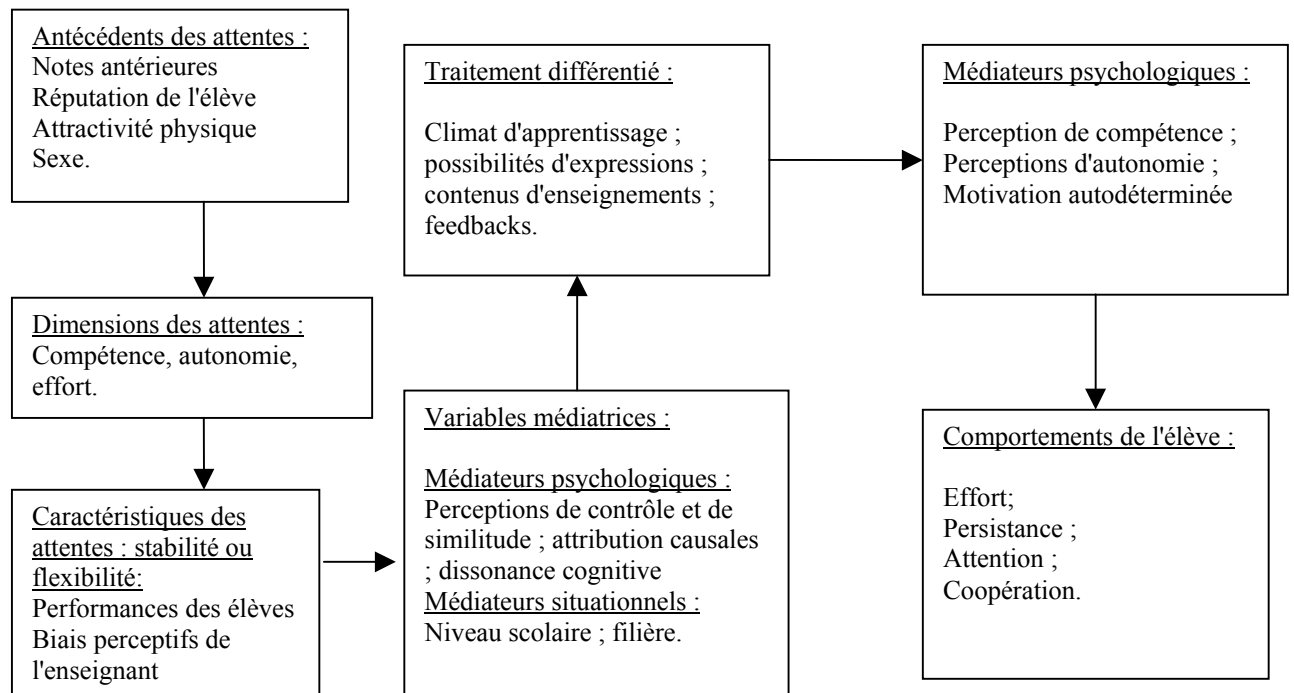
- ◆ Quels sont les comportements que manifeste l'enseignant en fonction des attentes qu'il formule pour ses élèves ?
- ◆ Comment observer ces comportements ?
- ◆ L'élève perçoit-il ce traitement différentiel ?
- ◆ Quelles conséquences ces comportements de l'enseignant ont sur l'évolution de la motivation des élèves ?

L'objet de cette étude est de s'intéresser, au processus de l'effet Pygmalion dans son ensemble avec une attention toute particulière au traitement différentiel qui n'a été que très peu étudié jusqu'à présent en contexte naturel. Pour analyser les effets des attentes et des comportements de l'enseignant sur la motivation des élèves, nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord, nous avons mesuré les attentes de l'enseignant ainsi que la motivation des élèves au début du cycle d'enseignement, ensuite, nous avons enregistré (avec une caméra) les comportements et les feedbacks de l'enseignant, et enfin nous avons mesuré l'évolution de la motivation des élèves en fin de cycle pour savoir dans quelle mesure celle-ci était influencée par les attentes et les comportements de l'enseignant.

## CADRE THEORIQUE :

### Le processus de l'effet Pygmalion :

La figure 1 synthétise le processus de l'effet Pygmalion qui comprend trois étapes principales, et qui intègre plusieurs variables médiatrices et modératrices. Nous allons maintenant expliquer chacune de ces étapes et variables.



Attentes de l'enseignant :

Traitement différencié :

Réactions de l'élève :

Figure 1. Modèle des prophéties autoréalisatrices (Jussim, 1986)

### I) Première étape : l'élaboration des attentes

#### I-1) Définition :

En début d'année, les enseignants développent des attentes variées sur les élèves. Ce que l'on considère comme étant des attentes initiales sont des prédictions que les enseignants développent sur la base d'informations diverses, obtenues avant une observation approfondie des capacités des élèves. Autrement dit, ce sont des prédictions formulées avant toute interaction longue et soutenue avec ceux-ci.

#### I-2) Les antécédents des attentes :

Des études ont montré que les attentes de l'enseignant pouvaient être fondées à partir d'une multitude de facteurs : les notes antérieures, la réputation de l'élève, son attractivité

physique, le sexe, la classe sociale, l'ethnie, les capacités d'élocution de l'élèves, etc. (Cooper, Baron et Lowe, 1975 ; Rist, 1970 ; Seligman, Ticker, et Lambert, 1972 ; Durand, 1996). En quelques sorte, les attentes de l'enseignant vont être élaborées à partir de différents types de croyances. Pour Kagan (1992), ces croyances sont des suppositions implicites de l'enseignant, pré- ou inconscientes, à propos des élèves, de la matière d'enseignement, de l'apprentissage, etc. Durand (1996) explique qu'elles sont un filtre à travers lequel est lu et interprété l'expérience personnelle.

### I-3) Les caractéristiques des attentes :

Les attentes peuvent être plus ou moins flexibles, c'est une de leur caractéristique principale. Une fois formulées, les attentes peuvent se maintenir ou changer en fonction des interactions sociales et des informations récoltées en cours d'année. Un facteur important à prendre en compte pour comprendre la flexibilité ou la stabilité des attentes est la performance de l'élève. Une performance conforme aux attentes de l'enseignant aura tendance à les rigidifier. Cependant, même en présence de preuves contradictoires, les attentes de l'enseignant ne changent pas nécessairement. Dans ce cas, on parle de biais perceptifs ou de préjugés perceptifs (i.e., jugements conçus à l'avance). Un biais, induit par les attentes, se produit lorsque l'enseignant interprète une information ambiguë comme confirmant ses attentes. Par exemple, Finn (1972) a montré que les enseignants accordaient plus souvent le bénéfice du doute aux élèves affectés d'attentes élevées<sup>2</sup> qu'à ceux affublés d'attentes faibles. Il semble donc que certains processus ont tendance à « auto-soutenir » les attentes.

### I-4) Les dimensions des attentes :

Jusqu'à présent, les recherches ayant traités aux prophéties autoréalisatrices se sont cantonnées, presque exclusivement, aux attentes exprimées en terme de compétence, et n'ont discerné, dans ce cadre, que deux types d'élèves, ceux à qui l'enseignant a attribué des attentes de compétence élevées et ceux qu'il a affublé d'attentes de compétence faibles. Par conséquent, la majorité des études centrées sur l'observation du comportement de l'enseignant ont analysé ce traitement différencié au regard de cette seule dimension des attentes, la compétence (e. g. ; Allington, 1980 ; Bozsik, 1982 ; Brophy & Good, 1970 ; Weinstein, 1976 ; Cooper & Baron, 1977 ; Brophy & Good, 1974 ; Finn, 1972). Cela

---

<sup>2</sup> Pour simplifier la forme, nous utiliserons dorénavant l'expression « attentes élevées » lorsque nous parlerons des élèves affublés d'attentes élevées et nous emploierons l'expression « attentes faibles » pour désigner les élèves envers qui l'enseignant développe des attentes faibles.

s'explique sûrement par le fait que la compétence est la dimension la plus étudiée en milieu scolaire.

Hormis la compétence, deux autres dimensions ont été un peu étudiées : l'autonomie et l'effort. En ce qui concerne la dimension d'autonomie, les travaux réalisés dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan 2000; Vallerand, 1997) révèlent que la perception d'autonomie de l'élève influencent de manière importante sa motivation. En situation expérimentale, Pelletier & Vallerand (1996) ont mené une étude montrant que les attentes d'autonomie des superviseurs (i.e., les croyances relatives au degré de motivation des subordonnés, intrinsèque versus extrinsèque) affectaient les comportements de ces superviseurs ainsi que la motivation des subordonnés. De ce fait, nous avons pensé qu'il serait intéressant de voir si en contexte naturel, les attentes de l'enseignant relatives aux capacités de l'élève à faire des efforts de manière autonome, influaient sur les perceptions d'autonomie de l'élève et de manière ultime sur sa motivation autodéterminée. Le choix de la dimension d'effort repose sur les travaux de certains auteurs qui ont mis en relation les perceptions d'effort et le traitement différencié de l'enseignant (Covington & Omelich, 1979 ; Lanzetta & Hanna, 1969 ; Martinek & Karper, 1982, 1984 ; Weiner & Kukla, 1970). Ils ont montré que lorsque l'enseignant perçoit un faible niveau d'effort chez l'élève, il a tendance à développer envers cet élève un climat peu chaleureux et assez contrôlant. Inversement, quand l'enseignant perçoit que l'élève fait des efforts, il va être enclin à l'encourager, à le soutenir. Il semble ainsi intéressant d'étudier l'influence des attentes d'effort sur les interactions enseignant/élèves et sur la motivation de ces derniers.

Concernant les différentes dimensions d'attentes, Jussim (1989) a montré qu'elles étaient très corrélées les unes aux autres. Autrement dit, il semblerait que les enseignants se font une idée globale de leurs élèves : un bon élève (i.e., « attente élevée ») serait un enfant compétent, autonome et qui fait des efforts, alors qu'un « mauvais » élève (i.e., « attente faible ») serait un enfant faiblement compétent, peu autonome et qui fournirait peu d'efforts.

## **II) Deuxième étape : le traitement différentiel des élèves**

Dans la deuxième étape, les attentes différenciées de l'enseignant conduisent à un traitement différentiel de l'élève.

### **II-1) Les variables médiatrices du traitement différentiel :**

Plusieurs processus sont présumés médier le lien entre les attentes des enseignants et les différents traitements qu'ils infligent aux élèves : les perceptions de contrôle et de

similitude, les attributions causales, les affects éprouvés et la dissonance cognitive (pour plus de détails, voir Jussim, 1986). De plus, outre les médiateurs psychologiques qui relèvent de l'enseignant, il existe également des médiateurs(et/ou modérateurs) situationnels entre les attentes et le traitement différentiel des élèves, tels que le niveau scolaire des élèves et la filière à laquelle ils appartiennent.

## II-2) Les différents types de traitement différentiel :

Rosenthal (1974), l'un des pionniers dans l'étude des prophéties autoréalisatrices, s'est très tôt intéressé aux comportements de l'enseignant. Il les a regroupé en 4 types :

1. Le climat d'apprentissage qui renvoie à l'investissement affectif plus ou moins important de l'enseignant;
2. La possibilité d'expression : qui renvoie aux opportunités de réponses plus ou moins offertes aux élèves ;
3. Les contenus d'enseignements : qui renvoient à la quantité d'informations et de connaissances plus ou moins enseignées aux élèves;
4. Les feedback : qui renvoie aux types et à la quantité de feedbacks plus ou moins transmis aux élèves.

## II-3) Une revue de littérature :

Dans une revue de littérature, Good (1987) a complété les travaux de Rosenthal en synthétisant l'ensemble des résultats d'études, réalisées en contexte scolaire, relatifs au traitement différencié de l'enseignant et a réalisé une taxonomie en 14 points. Pour clarifier la présentation, nous avons organisé cette taxonomie sur le modèle de Rosenthal :

### **La possibilité d'expression :**

1. L'enseignant laisse moins de temps aux « attentes faibles » qu'aux « attentes élevées » pour répondre aux questions (Allington, 1980 ; Bozsik, 1982) ;
2. L'enseignant donne carrément la solution aux « attentes faibles » ou bien change d'interlocuteur, plutôt que d'essayer d'améliorer la réponse de ces élèves en reformulant la question comme il le fait avec les « attentes élevées » (Brophy & Good, 1970) ;
3. L'enseignant accepte plus facilement une réponse incorrecte ou un comportement inapproprié lorsqu'il s'agit d'un « attente faible » que d'un « attente élevée» (Rowe, 1974, Weinstein, 1976) ;
4. L'enseignant reprend moins souvent les idées des « attentes faibles » que celles des « attentes élevées » (Martinek & Karper, 1982).

**Les feedbacks :**

5. L'enseignant critique davantage les « attentes faibles » pour leurs échecs que les « attentes élevées » (Brophy & Good, 1970 ; Cooper & Baron, 1977 ; Rowe, 1974) ;
6. L'enseignant encourage moins souvent les « attentes faibles » pour leurs succès que les « attentes élevées » (Babab, Inbar & Rosenthal, 1982 ; Brophy & Good, 1970) ;
7. L'enseignant renvoie peu de feedbacks aux réponses publiques des « attentes faibles » (Brophy & Good, 1970) ;
8. L'enseignant fournit des feedbacks plus brefs et moins complets aux « attentes faibles » (Cooper, 1979) ;

**Le climat d'apprentissage :**

9. L'enseignant accorde moins d'attention et interagit moins souvent avec les « attentes faibles » qu'avec les « attentes élevées » (Rist, 1970) ;
10. L'enseignant interagit avec les « attentes faibles » davantage en privé qu'en publique, et organise de manière plus structurée leurs activités que celles des « attentes élevées » (Brophy & Good, 1974) ;
11. L'enseignant, dans des situations équivoques, accorde plus facilement le bénéfice du doute aux « attentes élevées » qu'aux « attentes faibles » (Finn, 1972) ;
12. L'enseignant interagit beaucoup plus amicalement avec les « attentes élevées » qu'avec les « attentes faibles », ce qui inclut les sourires et autres indicateurs non verbaux (Babad, et al., 1982) ;

**Les contenus d'enseignement :**

13. L'enseignant est moins exigeant avec les « attentes faibles » qu'avec les « attentes élevées ». Ce traitement différencié est renforcé par plusieurs types de comportements. Beez (1968) a montré que les maîtres enseignaient plus de connaissances aux « attentes élevées », et que cet enseignement s'effectuait plus rapidement avec moins d'explications et d'exemples.
14. L'enseignant interagit moins longtemps avec les « attentes faibles » qu'avec les « attentes élevées » (Swann & Snyder, 1980) ;

Pour compléter ces résultats qui datent de 1987, nous avons réalisé une revue de littérature plus actuelle prenant davantage en compte les comportements objectifs de l'enseignant car, beaucoup de ces résultats sont issus de mesures auto-rapportées, c'est-à-dire de questionnaires. Cette revue de littérature synthétise les résultats d'études réalisées en contexte scolaire dans le champ de l'éducation physique et du sport.

**Les feedbacks :**

Concernant la quantité de feedback, il ressort de l'ensemble des études que les « attentes élevées » reçoivent plus de feedbacks que les « attentes faibles » (Sinclair & Vealey, 1989 ; Solomon et al., 1996 ; Solomon, 1998 ; Horn, 1984)

**Le climat d'apprentissage :**

L'ensemble des études s'accordent à révéler que les « attentes faibles » bénéficient d'un climat d'apprentissage plus chaleureux que les « attentes élevées ». Plus précisément, les « attentes faibles » sont plus encouragées, profitent de plus de compréhension de la part de l'enseignant, et reçoivent moins de critiques après une action non réussie que les « attentes élevées » (Horn, 1984 ; Martinek & Karper, 1984 ; Solomon, 1998 ; Sinclair & Vealey, 1989). Aussi, concernant les feedbacks organisationnels, il apparaît que se sont une fois encore les « attentes faibles » qui en reçoivent le plus (Solomon & Kosmitzki, 1996 ; Solomon, 1998). Enfin, ces études s'entendent également sur le fait que les « attentes faibles » initient plus de communications avec l'enseignant que les « attentes élevées » (Sinclair & Vealey, 1989).

Pour Martineck (1984), cette indulgence accordée aux « attentes faibles » concrétise la volonté de l'enseignant de motiver ses élèves.

**Les contenus d'enseignement :**

Concernant les contenus d'enseignement, le traitement différencié semble davantage partagé entre les deux groupes. Il ressort que les « attentes faibles » reçoivent plus de feedbacks techniques mais que les « attentes élevées » bénéficient d'un plus grand nombre d'informations (Horn, 1984 ; Solomon et al., 1996 ; Solomon & Kosmitzki, 1996).

II-4) Conclusions et perspectives sur le traitement différencié :

Pour résumer cette partie sur le traitement différencié de l'enseignant, il est important de souligner qu'**il n'existe pas de modèle consensuel**. Deux revues de littératures ont été présentées, l'une relatant les résultats d'études effectuées en contexte scolaire, l'autre synthétisant les données issues d'études réalisées dans le champ des activités physiques. Cette divergence de résultats révèle une spécificité du domaine moteur. Le point de divergence principal entre ces deux types d'études réside au niveau du climat d'apprentissage. En contexte éducatif, la revue de littérature de Good (1987) montre que les « attentes élevées » bénéficient d'un climat d'apprentissage plus chaleureux que les « attentes faibles ». En revanche, dans le champ des activités physiques, les études révèlent l'inverse : l'enseignant se

montre plus chaleureux envers les « attentes faibles » qu'à l'égard des « attentes élevées ». Plusieurs raisons nous semblent être en mesure d'expliquer cette contradiction :

- Tout d'abord, le contexte de l'étude apparaît être un élément important. Il semble qu'il existe une spécificité des études réalisées dans le domaine moteur par rapport à celles effectuées en contexte éducatif.
- Ensuite, concernant la mesure des attentes de l'enseignant : il existe actuellement deux méthodes pour mesurer les attentes de l'enseignant. Ainsi, il est possible que suivant la méthode utilisée, la constitution des groupes, « attentes élevées » et « attentes faibles », soit différente, aboutissant de ce fait à des résultats contradictoires. Les deux méthodes sont : (a) la hiérarchisation, il s'agit par exemple pour l'enseignant, dans le cas de la compétence, de hiérarchiser tous ses élèves du meilleur au moins bon ; (b) l'échelle de Likert, il s'agit pour l'enseignant de noter chacun de ses élèves de 1, le moins compétent à 7, le plus compétent.
- Enfin, la troisième raison nous permettant d'expliquer ces différences de résultat se situe probablement au niveau de l'analyse des comportements de l'enseignant. Presque tous les articles que nous avons étudiés pour réaliser notre revue de littérature s'appuient sur une grille d'analyse différente. Par conséquent, les variables mesurées par ces outils étant différentes, il est probable que les résultats le soient également. Cinq grilles ont été utilisées : (a) The Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977) ; (b) The Observational Coding System (adaptation du Feedback Analysis Profile, Sinclair, 1985) ; (c) The Cheffer's Adaptation of Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS, Cheffers, Mancini & Martinek, 1980); (d) Cole Descriptive Analysis System (Cole-DAS, Cole, 1979); (e) Arizona State University Observation Instrument (ASUOI, Lacy & Darst, 1984). En annexe 1 se trouve la présentation de ces 5 outils.

En définitive, cette revue de littérature sur le traitement différencié de l'enseignant fait ressortir, les contradictions des travaux antérieurs, les questions en suspend et les aspects inexplorés. La contradiction essentielle est celle que nous avons soulevée concernant le climat d'apprentissage : les études en contexte éducatif montrent que le climat d'apprentissage est plus chaleureux pour les « attentes élevées », alors que les études réalisées dans le domaine moteur révèlent que le climat est plus chaleureux pour les « attentes faibles ». Les questions en suspend sont relatives d'une part à la mesure des attentes de l'enseignant et d'autre part au codage de ses comportements. N'ayant pas de consensus quant à la méthode utiliser, les interrogations subsistent. Enfin, les aspects inexplorés concernent, selon nous, les effets de ce traitement différencié sur le comportement de l'élève. Nous allons voir dans la troisième

partie que peu d'études ont analysé les effets du traitement différencié de l'enseignant sur le comportement de l'élève.

### **III) Troisième étape : les réactions des élèves**

Cette étape concerne les réactions de l'élève au traitement différentiel de l'enseignant. Ce traitement peut avoir un effet direct sur le développement des compétences des élèves ; en offrant plus d'opportunités d'apprentissage aux « attentes élevées », et un effet indirect sur la performance des élèves par l'intermédiaire de facteurs motivationnels, cognitifs et affectifs. L'élément majeur de cette troisième étape, qui va conditionner la réaction de l'élève, c'est l'interprétation qu'il va faire du traitement différentiel de l'enseignant (Weinstein, 1976). Selon la « théorie de l'attribution » de Kelley (1967), l'élève, comme tout individu analyse, interprète en toute situation et en tout propos l'expérience vécue et les informations perçues. De manière analogue, Weiner (1992) postule que les individus ont besoin de comprendre et de rationaliser les événements qui se produisent. Par conséquent, les élèves vont inférer les attentes de l'enseignant en fonction de l'analyse qu'ils font de ses comportements. (Weinstein, 1976). Donc, en fonction de la manière dont le maître se comporte avec chacun, les élèves sont renseignés sur son niveau d'expectation à leur égard et la façon dont il se représente leur compétence (Weinstein, 1976). Cette compréhension a un effet de renforcement ou de circularité. Quand le maître donne des indices clairs et sans ambiguïté sur ses croyances vis-à-vis de ses élèves, on s'aperçoit que petit à petit, les convictions des élèves quant à leurs propres compétences tendent à s'identifier à celles du maître (Brattesani, et al., 1984). Cela affecte, par conséquent, la motivation que les élèves développent dans les activités scolaires.

#### **III-1) Le concept de motivation autodéterminé :**

Dans la littérature scientifique, on trouve une multitude de définitions qui ont évolué au fil du temps. Dans ces définitions, la motivation est généralement considérée comme une variable censée diriger d'une part, et dynamiser d'autre part, le comportement. La motivation serait responsable de ces deux aspects du comportement. Nous retiendrons la définition de Vallerand et Thill (1993) : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». 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 & Ryan, 1985 ; Nicholls,

1989 ; Vallerand, 1997). La paradigme de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997) a engendré, de part ses qualités explicatives et intégratives le plus d'attention dans l'étude de ces processus (Vallerand et Grouzet, sous presse). Dans le cadre de cette théorie (l'autodétermination), de nombreux travaux ont mis en évidence un lien entre la motivation de l'élève et ses performances scolaires, et ont insisté sur le fait que plus l'élève poursuivait des *buts autodéterminés* dans une activité, plus il s'investissait durablement et de manière soutenue dans celle-ci (e. g., Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin & Durand, 1996 ; Deci, 1975 ; Harter, 1981 ; Nicholls, 1989 ; Parsons et al., 1983 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, sous presse ; Vallerand, 1997), ce qui conduisait généralement à un meilleur apprentissage et à une performance accrue (Deci & Ryan, 1985). Les comportements autodéterminés font référence aux personnes qui s'engagent dans une activité de manière complètement volontaire, pour le plaisir qu'elles ressentent en la pratiquant (i.e., motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'elles en retirent (i.e., motivation intrinsèque à l'accomplissement), pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (i.e., motivation intrinsèque à la connaissance), ou lorsqu'elles choisissent d'elles-mêmes de le faire pour leur bien (i.e., motivation extrinsèque identifiée). Inversement, on dit qu'un individu est motivé de manière non-autodéterminé lorsqu'il fait une activité parce qu'il s'y sent obligé, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (i.e., motivation extrinsèque à régulation externe), mais également à causes de pressions internes (i.e., motivation externe introjectée) ou lorsqu'il y a absence de motivation (i.e., amotivation). Ces sept types de motivation constituent un continuum appelé continuum d'autodétermination (Vallerand, 1997 ; Vallerand et Grouzet, sous presse).

Selon le modèle de Vallerand (1997), les buts motivationnels sont influencés par les perceptions de compétence et d'autonomie de l'individu : autrement dit, plus l'individu a le sentiment d'être compétent dans l'activité proposée et de se sentir libre dans ses actions, plus il aura tendance à poursuivre des buts autodéterminés. Enfin, le modèle indique que ces perceptions de compétence et d'autonomie sont elles-mêmes influencées par le contexte social dans lequel se trouve l'individu. Concernant le cadre scolaire, les perceptions de compétence et d'autonomie de l'élève sont influencées par le climat pédagogique instauré par l'enseignant. Ainsi, il a été montré que lorsque l'enseignant se comporte de façon à soutenir l'autonomie (i.e., fournit à l'élève des options, favorise la prise de responsabilité, la participations aux décisions et utilise des récompenses pour refléter la compétence) plutôt que d'une façon contraignante (i.e., utilise différentes techniques punitives, des moyens de pression ou des récompenses pour contrôler les comportements), les élèves déploient des niveaux élevés

d'autodétermination (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981 ; Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1982). En complément, des travaux (Nicholls, 1989 ; Ryan, Connell & Deci, 1985 ; Vallerand, 1997) ont montré que les formes les plus autodéterminées de motivation diminuaient en réponse à trois types de feedback de l'enseignant : (a) ceux qui sont essentiellement destinés à contrôler le comportement de l'élève (e. g., feedbacks coercitifs et contraignants), (b) ceux qui minent l'apprentissage en lui-même, c'est-à-dire ceux qui ne renforcent pas l'effort ou le progrès réalisé (e. g., les promesses intempestives de récompense ou de punition, le recours fréquent à la comparaison interindividuelle, etc.), et (c) ceux qui sont négatifs. Les feedbacks contrôlants qui sous-entendent que l'individu doit s'engager dans l'activité pour satisfaire la demande d'un autre (e. g., enseignant), tendent à diminuer le sentiment d'autodétermination de l'élève et donc sa motivation à pratiquer. Les feedbacks négatifs trop fréquents, ainsi que ceux non connectés à la performance, conduisent à des perceptions d'incompétence (Abramson, et al., 1978 ; Cooper, 1977, 1979 ; Murray et Jackson, 1983 ; Ryan, et al., 1985), et n'engendrent pas de motivation intrinsèque envers l'école. Par conséquent, lorsque les élèves reçoivent ce type de traitement, leur intérêt pour l'école a tendance à décroître. Inversement, la motivation intrinsèque a tendance à augmenter lorsque les enseignants sont moins préoccupés à les contrôler. Les feedbacks positifs relatifs à l'effort et à la performance favorisent l'augmentation du sentiment de compétence de l'élève et l'accroissement de sa motivation à pratiquer.

### III-2) Une revue de littérature :

A notre connaissance, seules 5 études, réalisées dans le domaine moteur, ont étudié l'influence des attentes et des comportements de l'enseignant sur la motivation de l'élève.

#### **Relations attentes de l'enseignant - motivation de l'élève :**

En contexte naturel, quelque soit le type d'attente (compétence ou autonomie), les études révèlent que plus les attentes de l'enseignant sont élevées et plus l'élève se perçoit compétent (Horn, 1985 ; Trouilloud et Sarrazin, sous presse). En contexte expérimental, les résultats sont similaires : plus les superviseurs pensent que les subordonnés sont intrinsèquement motivés (i.e., autonomes), et plus ceux-ci le deviennent (Pelletier & Vallerand, 1996).

#### **Relation comportements de l'enseignant - motivation de l'élève :**

Horn (1985) montre, dans une étude réalisée en contexte naturel, que les feedbacks positifs et les encouragements trop fréquents sont associés négativement à la compétence perçue. Ces résultats sont confirmés expérimentalement par Meyer (1982). Lorsque

l'enseignant encourage excessivement un élève pour sa réussite dans une tâche facile cela engendre une diminution de la compétence perçue de l'élève. De même, cet auteur (Meyer, 1982) a montré que les critiques faisant suite à un échec conduisaient l'élève à se sentir plus compétent. Pour expliquer cela, la théorie de Meyer (1982), reprise par Horn (1985), présume que les feedbacks affectifs positifs et les encouragements inappropriés amènent l'élève à penser que l'enseignant développe de faibles attentes à son égard. En revanche, les critiques fréquentes après les mauvaises performances de l'élève, le conduisent à croire que l'enseignant attribue ces échecs à un manque d'effort et qu'il a envers lui des attentes élevées. Les résultats de Sinclair & Vealey (1989), dans une étude en contexte d'EPS, vont dans ce sens là. Ces auteurs ont trouvé que seuls les feedbacks immédiats après l'action influençaient la confiance en soi de l'élève.

### III-3) Conclusions et perspectives :

Plusieurs informations intéressantes ressortent de ces études. Tout d'abord, il s'avère que les attentes élevées de l'enseignant influencent positivement la compétence perçue et la motivation de l'élève. Ensuite, il apparaît que les encouragements soient plutôt reliés à une diminution de la compétence perçue et qu'inversement les critiques conduisent l'élève à se sentir plus compétent. Ces résultats nous semblent aller dans le sens de ceux trouvés par Martineck (1984) qui montrait que les « attentes faibles » recevaient plus d'encouragement que les « attentes élevées ». Ces résultats ouvrent ainsi de nouvelles perspectives : vérifier si les « attentes faibles » reçoivent plus d'encouragements que les « attentes élevées » et voir si ces encouragements engendrent une diminution de la compétence perçue des « attentes faibles ». D'autre part, nous remarquons qu'aucune étude, à notre connaissance, n'a étudié la relation entre les comportements de l'enseignant et la motivation autodéterminée de l'élève, en contexte naturel d'EPS.

## **OBJECTIFS ET HYPOTHESES:**

### **I) Objectifs :**

Trois objectifs sont poursuivis à travers cette étude :

- (a) Se plaçant dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, l'un des objectifs de cette étude était de voir si les attentes de compétence, d'effort et d'autonomie de l'enseignant influencent les perceptions d'autonomie et de compétence, et la motivation autodéterminée de l'élève. En effet, seulement trois études (Trouilloud et Sarrazin, sous presse ; Pelletier & Vallerand, 1996 ; Horn, 1985<sup>3</sup>) ont étudié l'influence des attentes de l'enseignant sur ces variables motivationnelles.
- (b) Déterminer si, en contexte naturel d'EPS, les attentes de l'enseignant influencent ses propres comportements. Plus précisément, l'objectif est d'apprécier si le niveau d'attente de l'enseignant (« attentes élevées » vs. « attentes faibles ») est significativement relié à certains comportements plus qu'à d'autres. Cet objectif soulève un problème méthodologique, récurrent dans cette thématique, relatif au choix et à la construction de la grille d'analyse. Nous avons vu qu'il existait 5 outils permettant de coder les communications enseignant – élèves. Ainsi, la question qui se pose est lequel choisir ?
- (c) Apprécier quels sont les comportements de l'enseignant qui influencent le plus la motivation et les perceptions de compétence et d'autonomie de l'élève. Là également, le choix de la grille d'analyse semble crucial et ce d'autant plus que jusqu'à présent, dans le cadre de l'effet Pygmalion, peu d'études (Horn, 1985 ; Meyer, 1982 ; Sinclair & Vealey, 1989) ont mis en relation les comportements objectifs de l'enseignant et la motivation de l'élève.

### **II) Hypothèses :**

Les hypothèses que nous nous proposons de tester sont les suivantes :

#### **Hypothèse 1 : lien attentes - motivation**

- (a) Conformément aux travaux antérieurs, nous présumons que plus les attentes de l'enseignant sont élevées et plus la motivation autodéterminée et les perceptions (autonomie et compétence) de l'élève le sont aussi. Inversement, ce sont les élèves qui

---

<sup>3</sup> Seul Trouilloud et Sarrazin (sous presse) ont étudié l'influence des attentes sur la motivation en contexte naturel. L'étude de Pelletier & Vallerand (1996) s'est déroulée en contexte expérimental et Horn (1985) n'a pas mesuré de variable motivationnel, mais seulement la compétence perçue.

héritent du plus bas niveau d'attente qui se sentent le moins motivés, le moins compétents et le moins autonomes ;

- (b) Selon un principe de « cohérence » (e. g., Vallerand, 1997), nous prévoyons que la compétence perçue de l'élève soit davantage prédite par les attentes de compétence, que la perception d'autonomie soit prédite par les attentes d'autonomie et que la motivation soit influencée par l'ensemble des dimensions.

### **Hypothèse 2 : lien attentes - comportements de l'enseignant**

- (a) Sachant qu'il n'y pas de consensus sur ce point, nous nous appuyons sur les études réalisées dans le domaine moteur (e. g., Martineck, 1984) pour postuler que les « attentes faibles » bénéficient d'un climat d'apprentissage plus chaleureux que les « attentes élevées », et reçoivent notamment plus de feedbacks affectifs positifs ;

Aux vues des résultats synthétisés dans notre revue de littérature nous subodorons que :

- (b) L'enseignant interagit plus avec les « attentes élevées » qu'avec les « attentes faibles » ;  
(c) Les « attentes élevées » profitent de contenus d'enseignement plus nombreux et reçoivent en particulier plus de feedbacks évaluatifs et techniques que les « attentes faibles ».

### **Hypothèses 3 : lien comportement - motivation de l'élève**

D'après les travaux réalisés dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997) montrant que les comportements qui soutiennent l'autonomie influencent positivement la motivation autodéterminée et qu'inversement les comportements contrôlant l'affectent négativement, nous pouvons supputer que :

- (a) Les feedbacks soutenant l'autonomie (i.e. , affectif positif et évaluatif positif) influencent positivement la motivation autodéterminée, la compétence perçue et l'autonomie perçue ;  
(b) Les feedbacks contrôlant (i.e. , affectif négatif et évaluatif négatif) affectent positivement la motivation autodéterminée, la compétence perçue et l'autonomie perçue.

## METHODOLOGIE

### I) Sujets

8 enseignants d'EPS (7 femmes et 1 homme âgés de 23 à 53 ans) et 141 élèves âgés en moyenne de 14.60 ans (E.T. = 2.51) ont été volontaire pour cette étude.

Ces 78 filles et 63 garçons sont issus 4 niveaux de classe du secondaire (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 2<sup>d</sup>, 1<sup>e</sup>), et de 7 établissements scolaires différents des départements de la Drôme et de l'Isère.

### II) Procédure

La procédure utilisée pour cette étude se décompose en 3 étapes :

**(1) A la 1<sup>e</sup> séance du cycle**, les élèves ont rempli un questionnaire destiné à évaluer le degré d'autodétermination de leur motivation vis-à-vis de l'activité pratiquée (e. g., le volley-ball), ainsi que deux autres variables motivationnelles, les perceptions de compétence et d'autonomie. L'expérimentateur a insisté sur le caractère anonyme (seul le sexe et la date de naissance étaient demandés avant de remplir le questionnaire) et non obligatoire de l'enquête. Les indications relatives à la date de naissance et au sexe sur les questionnaires ont rendu possible la mise en relation des réponses des élèves avec celles des enseignants. Enfin, il était précisé qu'il ne s'agissait pas d'un test ou d'un examen, et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses. La durée moyenne de passation était de 20 minutes.

Les enseignants avaient également un questionnaire à renseigner permettant de mesurer leurs attentes initiales dans l'activité support du cycle.

**(2) La deuxième phase du protocole expérimental** a consisté à filmer (au moyen d'un caméscope numérique) et à enregistrer sur cassette audio (grâce à un micro cravate relié à un dictaphone), les interactions enseignant/élèves pendant quatre séances de 2 heures. Afin de réduire les biais liés à l'effet Hawthorn (modification des comportements des sujets due à la présence d'un observateur), l'expérimentateur s'est présenté comme un étudiant menant une enquête sur la motivation des élèves en EPS. A aucun moment de l'étude, il n'a été fait allusion à l'effet Pygmalion.

**(3) A la dernière séance du cycle**, un questionnaire de motivation finale (reprenant les mêmes dimensions que le questionnaire de motivation initiale) ainsi qu'un questionnaire de perception de compétence et d'autonomie (reprenant lui aussi les mêmes dimensions que le questionnaire de perception de compétence et d'autonomie de début de cycle) ont été remplis par les élèves afin de mesurer les évolutions réalisées dans ces 3 domaines au cours du cycle.

### III) Outils

#### III-1) Questionnaire enseignant :

Les enseignants ont évalué chaque élève de leur classe sur une variété d'attentes en fonction de l'activité physique support du cycle (e. g., volley-ball) :

- Un item mesurait leur croyance relative à la compétence de l'élève : « *selon vous, quel sera le niveau de cet élève en volley-ball cette année ?* » .
- Un item mesurait leur croyance relative aux efforts de l'élève : « *selon vous, cet élève va-t-il faire des efforts pendant ce cycle de volley-ball ?* »
- Un item mesurait leur croyance relative à l'autonomie de l'élève : « *cet élève sera-t-il capable de travailler seul et de manière autonome durant ce cycle de volley-ball ?* » .

Ces variables d'attente ont été conçues de façon à ce qu'elles correspondent aux variables motivationnelles mesurées chez les élèves. Le choix d'utiliser un seul item par dimension d'attente, a été effectué afin de ne pas surcharger l'investissement des enseignants volontaires pour participer à cette étude (l'enseignant devait remplir ces 3 items pour chacun de ses élèves). Pour répondre, les enseignants devaient utiliser une échelle de Likert en 7 points allant, par exemple, de (1) « le niveau de cet élève va être très faible » à (7) « le niveau de cet élève va être très bon ». Le questionnaire présenté aux enseignants est disponible en annexe 2.

#### III-2) Questionnaire élève :

Les 28 items de ce questionnaire étaient destinés à mesurer la motivation autodéterminée des élèves ainsi que la compétence perçue. Ce questionnaire était composé de plusieurs échelles mesurant une variété de variables motivationnelles :

**L'échelle de motivation autodéterminée relative à l'activité support** (e. g., le volley-ball) est inspirée de l'échelle de motivation envers les sports (EMS, Brière, et al., 1995) et de l'échelle de motivation envers l'éducation (EME, Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Cette échelle comporte 22 items, constituant 7 sous-échelles :

- 2 items mesuraient la motivation intrinsèque à la connaissance (MIC) : ex. « *Je compte aller à ce cycle d'acroport pour apprendre de nouvelles techniques sportives* ».
- 2 items mesuraient la motivation intrinsèque à l'accomplissement (MIA) : ex. « *Je compte aller à ce cycle d'acroport pour améliorer certains de mes points faibles* ».
- 4 items mesuraient la motivation intrinsèque à la stimulation (MIS) : ex. « *Je compte aller à ce cycle d'acroport parce que j'adore la sensation que me procure cette activité* ».
- 4 items mesuraient la motivation extrinsèque identifiée (MEID) : ex. « *Je compte aller à ce cycle d'acroport parce que ce que j'apprends en acroport me sera utile plus tard* ».

- 4 items mesuraient la motivation extrinsèque introjectée (MEIN) : ex. « *Je compte aller à ce cycle d'acroport parce qu'il faut absolument que je sois capable de réussir en EPS* ».
- 3 items mesuraient la motivation extrinsèque à régulation externe (MERE) : ex. « *Je compte aller à ce cycle d'acroport surtout parce que je vais être noté* ».
- 3 items mesuraient l'amotivation (A) : ex. « *Je ne sais pas pourquoi je dois faire ce cycle d'acroport ; si je pouvais, je me ferais dispenser* ».

#### **Les perceptions de compétence et d'autonomie :**

- 3 items ont été utilisés pour mesurer la perception de compétence : ex. « *Quand je suis en cours d'acroport, je suis habituellement satisfait de mon niveau* ».
- 3 items ont été choisis pour mesurer la perception d'autonomie : ex « *je pense que j'ai une certaine liberté pendant ces cours d'acroport* ».

Ces 6 items sont issus de l'étude de Trouilloud et Sarrazin (sous presse).

Pour les mesures effectuées en début de cycle, la majorité<sup>4</sup> des coefficients *alpha* des 9 sous-échelles étaient compris entre .64 et .91. En fin de cycle, les coefficients *alpha* étaient presque tous compris entre .71 et .91. Ces coefficients étant la preuve d'une consistance interne acceptable (Nunnally, 1978), nous les avons moyennés et utilisés dans les calculs subséquents.

Les questionnaires (début de cycle et fin de cycle) présentés aux élèves sont disponibles en annexe 3.

#### III-3) Grille de quantification des observations vidéo :

Cette grille est une version adaptée du CBAS (Coaching Behavior Assessment System, Smith, Smoll & Hunt, 1977). Le CBAS étant un outil assez compliqué comprenant 12 catégories, nous l'avons simplifié et adapté aux besoins de notre étude. Des 12 dimensions du CBAS, nous en avons conservé 6 et ajouté 4 autres spécifiques à notre étude.

#### **Dimensions issues du CBAS :**

- Feed back évaluatif positif (e. g. : « ce que tu viens de faire, c'est mieux qu'avant ») ;
- Feedback évaluatif négatif (e. g. : « Paul, t'es moins bon que Pierre au badminton ») ;
- Feedback d'organisation (e. g. : « Fred, passe dans l'équipe des bleus ») ;
- Feedback affectif positif (e. g. : « c'est bien, continu ! ») ;
- Feedback affectif négatif (e. g. : « tais-toi virginie ! ») ;

---

<sup>4</sup> Seule la perception d'autonomie présente une consistance interne relativement faible (*alpha* = .45). Le concept d'autonomie étant difficile à définir, plusieurs études (Vallerand, et al., 1997 ; Sarrazin, et al., in press) l'utilisent malgré un coefficient *alpha* inférieur à .70.

- Feedback technique (e. g. : « va chercher l'eau plus loin devant avec tes bras, en crawl »).

Les 6 autres dimensions que nous avons enlevé ne nous sont pas apparues intéressantes dans le cadre de ce travail, elles ne permettaient pas d'analyser l'influence des attentes de l'enseignant sur ses propres comportements avec les élèves.

Au regard des questions que nous nous posions, il nous a semblé pertinent de rajouter les dimensions suivantes.

**Dimensions rajoutées spécifiques à l'étude :**

- Ton interrogatif (e. g. : « ne crois-tu pas qu'il serait préférable de défendre dans cette situation ? ») ;
- Temps de l'interaction (pris en compte lorsque l'interaction était supérieur à 5 secondes) ;
- Elève déclenche l'interaction ;
- L'enseignant cite un élève en exemple ou le choisit pour une démonstration.

Pour rester fidèle au cadre que nous nous sommes fixés, les prophéties autoréalisatrices, seules les interactions entre l'enseignant et un élève en particulier ont été codées. En effet, l'intérêt de cette étude réside dans la relation qui peut y avoir entre les attentes et les comportements que l'enseignant adopte à l'égard de chacun de ses élèves. Par conséquent, nous avons écarté du codage toutes les interactions existantes entre l'enseignant et un groupe d'élèves (Solomon, et al., 1996 ; Solomon & Kosmitzki, 1996 ; Solomon, 1998 ; Sinclair & Vealey, 1989 ; Good, 1987 ; Martineck & Karper, 1982, 1984, 1986).

La réalisation de cet outil nous a contraint à modifier notre dispositif d'observation vidéo. A l'origine nous pensions pouvoir répéter sur dictaphone les communications de l'enseignant, mais lors d'essais préliminaires, nous nous sommes aperçus que nous ne pouvions renseigner toutes les catégories de la grille, ce qui nous a conduit à opter pour le micro cravate. D'autre part, l'utilisation de cette outil a également nécessité d'apprendre par cœur les trombinoscopes des 8 classes afin de pouvoir reconnaître les 141 élèves de l'étude et ainsi coder les 64 heures de bandes que nous avons filmé.

La grille utilisée dans cette étude est disponible es annexe 4.

## **RESULTATS :**

### **I) Données descriptives :**

Les moyennes, écarts types, valeurs maximales et valeurs minimales de l'ensemble des variables sont dans le tableau (cf. annexe 5).

De même, la matrice de corrélations Bravais-Pearson entre l'ensemble des variables de cette étude est visible dans le tableau (cf. annexe 6).

### **II) Organisation et présentation des résultats :**

Dans cette étude, 3 types de variables ont été mesurées : (a) des variables d'attentes, (b) des variables de comportement et (c) des variables motivationnelles. Nous présenterons les relations entre chacune de ces variables :

- Les relations entre les attentes de l'enseignant et la motivation des élèves.
- Les relations entre les attentes de l'enseignant et les comportements de l'enseignant;
- Les relations entre les comportements des enseignants et la motivation des élèves ;

### **III) Relations attentes - motivation des élèves :**

#### **III-1) Préparation des données :**

##### **III-1-1) Les variables d'attentes :**

Une analyse préparatoire a été réalisée sur les variables d'attentes. Cette analyse en composante principale (ACP), effectuée avec une rotation OBLIMIN (car les dimensions d'attentes ne sont pas indépendantes les unes par rapport autres), nous a permis de voir si l'on pouvait regrouper, ou non, les 3 dimensions d'attentes (compétence, autonomie et effort). Deux facteurs dont la valeur propre était supérieur à 1 sont ressortis. Sur le premier saturait la dimension de compétence avec un poids de .88 et sur l'autre facteur saturaient les dimensions d'autonomie et d'effort avec un poids respectif de .91 et de .95, ces deux facteurs expliquant 75% de la variance. Compte tenu du regroupement des variables, nous avons décidé de moyenniser les attentes d'autonomie et d'effort. Cette nouvelle variable a constitué une dimension plus générale appelée attente de travail

##### **III-1-2) Indices de motivation :**

Afin de diminuer le nombre de variables, 2 indices de motivation ont été utilisés.

#### **L'indice de motivation autodéterminée :**

Afin de connaître le type de motivation générale des sujets envers l'activité (autodétermination vs. non-autodétermination), un indice de motivation autodéterminée a été

calculé. Cet indice a déjà été utilisé dans des études antérieures et a présenté des caractéristiques psychométriques très satisfaisantes (Fortier, Vallerand & Guay, 1995 ; Vallerand, 1997 ; Vallerand et Grouzet ; sous presse ; Vallerand & Losier, 1994). L'indice a été créé en pondérant les énoncés de motivation selon leur position sur le continuum d'autodétermination. Ainsi, des poids de +2 et de +1 ont été respectivement assignés aux énoncés de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque identifiée et de motivation extrinsèque introjectée, puisqu'ils sont les formes de motivation les plus autodéterminées. Inversement, des poids de -2 et de -1 ont été assignés aux énoncés d'amotivation et de motivation extrinsèque à régulation externe. Ainsi, l'indice était obtenu par l'intermédiaire de la formule suivante :

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

**Indice de compétence et d'autonomie perçue :**

Pour les obtenir, nous avons moyenné les items de chacune de ces dimensions (alpha=.75) (Trouilloud et Sarrazin, sous presse).

III-2) Résultats :

Des analyses de régression multiples ont été effectuées afin d'analyser les relations qui existent entre les attentes de l'enseignant et la motivation des élèves. Ce test statistique permet d'étudier le lien entre une variable dépendante, dite « à expliquer », et des variables indépendantes dites « explicatives ». En l'occurrence, nous cherchons à expliquer la motivation finale de l'élève à partir des attentes de l'enseignant, tout en contrôlant le niveau initiale de motivation des élèves.

III-2-1) Les attentes de compétence et la motivation des élèves :

	Mot. Auto. finale F(2, 137)=101,47 p<.00, R <sup>2</sup> =.60		Compétence perçue finale F(2, 136)=18.34, p<.00, R <sup>2</sup> =.21		Autonomie perçue finale F(2, 137) = 5.87, p < 0.01, R <sup>2</sup> = .07	
	β	t	β	t	β	t
Att. de compétence	-.01	-.35	.16	2.02*		.22
Mot. Auto. Initiale	.77				2.67**	
Compétence initiale	14.15***		.38	4.75***		
Autonomie initiale					.15	1.83

\*p < .05    \*\*\*p < 0.001

Tableau 1.

Les résultats des régressions multiples montrent qu'il existe une relation significative entre les attentes de compétence et la compétence perçue : plus les attentes précoces de

compétence de l'enseignant sont élevées et plus la compétence perçue finale des élèves est élevée, tout en contrôlant le niveau initial de cette variable. Les résultats révèlent également que la relation entre les attentes de compétence et l'autonomie perçue est significative : plus les attentes précoces de compétence de l'enseignant sont élevées, et plus l'élève se sent autonome, tout en ayant contrôlé la perception d'autonomie initiale. Enfin, on remarque qu'il n'y a pas de relation entre les attentes de compétence et la motivation autodéterminée des élèves.

III-2-2) Les attentes de travail et la motivation des élèves :

	Mot. Autodéterminée finale F(2, 136)=17.85, p<.00, R <sup>2</sup> =0.21		Compétence perçue finale F(2, 137)=17.85, p<.00, R <sup>2</sup> =.60		Autonomie perçue finale F(2, 137) = 9.89, p < .00, R <sup>2</sup> = .12	
	β	t	β	t	β	t
Attentes de travail	.04	.73	.14	1.82	.30	3.86***
Mot. Auto. Initiale	.76	13.87***				
Compétence initiale			.41	5.38***		
Autonomie initiale					.15	1.90

\*\*\*\* P < 0.001

Tableau 2.

Les résultats des analyses de régression multiple, conduites à partir des attentes de travail, révèlent qu'il existe une relation fortement significative entre les attentes de travail et la perception d'autonomie. Plus les attentes précoces de travail de l'enseignant sont élevées et plus l'élève se sent autonome, tout en ayant contrôlé la perception d'autonomie initiale. Aussi, on remarque qu'il y a une tendance entre les attentes de travail et la compétence perçue. Autrement dit, plus les attentes précoces de travail de l'enseignant sont élevées et plus les élèves se sentent compétent en fin de cycle, après avoir contrôlé le niveau initial de cette variable. En revanche, il n'y a aucune relation entre les attentes de travail et la motivation autodéterminée.

**IV) Relations attentes - comportements :**

IV-1) Préparation des données :

IV-1-1) Les variables d'attentes :

Pour tester l'hypothèse d'un traitement différencié de l'enseignant en fonction de ses attentes, deux groupes d'élèves ont été constitués à partir de la distribution de la population. Cette méthode, couramment utilisée, consiste à ranger les élèves selon le niveau d'attente (du plus élevé au plus faible) et à diviser l'échantillon en 3. Le premier tiers constituant le groupe

des attentes élevés et le troisième tiers celui des attentes faibles (Solomon, et al., 1996, Solomon & Komotzki, 1966 ; Solomon, 1998 ; Sinclair & Vealey, 1989 ; Horn, 1984 ; Martinek & Karper, 1982). Dans cette étude, 30 élèves ont fait partie du groupe des attentes de compétence élevées (score > 5) et 49 élèves ont constitué le groupe des attentes de compétence faible (score < 4). De même, le groupe des attentes de travail élevées comprenait 45 élèves (score > 5), et celui des attentes de travail faible regroupait 34 élèves (score < 4).

#### IV-1-2) Les variables de comportements :

Un total de 2761 interactions enseignants/élèves et 3914 feedbacks ont été enregistrés (une interaction pouvant contenir plusieurs feedbacks). Le nombre moyen de feedback reçu par élève, toutes séances confondues, est de 22.50 (E.T. = 13.81).

A l'instar des grilles d'analyses des comportements, il existe dans la littérature scientifique, une grande diversité de méthodes pour homogénéiser les feedbacks livrés par l'enseignant. En fonction des questions de recherche que l'on se pose, deux unités d'analyses sont possibles : la classe ou l'échantillon. Le choix de la classe comme unité, permet d'analyser les différences entre les enseignants (i.e., la variabilité inter-enseignant), mais en fragmentant l'échantillon diminue par là même les possibilités de généraliser les résultats. Choisir l'échantillon comme unité d'analyse permet plus facilement de généraliser les résultats en faisant ressortir des grandes tendances, mais limite la finesse de l'étude qui ne tient plus compte de la variabilité inter-enseignant. Davantage en adéquation avec nos préoccupations de recherches, nous avons choisi l'échantillon comme unité d'analyse et ainsi utilisé la méthode d'homogénéisation « élève par élève », préconisée par Horn (1984) dans un article traitant de ces considérations méthodologiques. Cette méthode permet de connaître la nature des feedbacks reçus préférentiellement par un élève, dans l'ensemble des feedbacks qu'il reçoit. Pour cela, il suffit de diviser le nombre relatif à chaque type de feedback par le total de feedbacks reçus par l'élève. Par exemple, si Paul a reçu 12 feedbacks « évaluatifs positifs » (au total des 4 séances observées) et 120 feedbacks en tout, on divisera 12 par 120 ce qui fait 0,1.

Outre ce calcul qui nous a permis d'obtenir des scores relatifs à la nature des feedbacks, nous avons également réalisé une homogénéisation plus quantitative afin d'obtenir un score de fréquence des feedbacks. Pour cela, nous avons divisé le total des feedbacks reçus par l'élève, par le total de feedbacks émis par l'enseignant à l'ensemble des élèves de la classe. Cette procédure nous a permis de tenir compte de la variabilité inter-enseignant (Sinclair & Vealey, 1989).

IV-2) Résultats quantitatifs :

Des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées afin d'analyser les relations qui existent entre la quantité de feedbacks et le niveau d'attente (élevé ou faible). Ce test statistique permet d'expliquer le lien entre une variable qualitative (e. g., le niveau d'attente : élevée ou faible) et une variable quantitative (e. g., la quantité de feedbacks).

**Attente de compétence :**

Le test d'ANOVA a révélé un effet significatif,  $F(1, 78)=10.49, p<0.01$  : globalement, les « attentes faibles » (moyenne = .064) reçoivent plus de feedbacks que les « attentes élevées » (moyenne = .053).

**Attente de travail :**

Le test d'ANOVA a révélé un effet significatif,  $F(1, 77)=4.90, p < .05$  : les « attentes faibles » (moyenne = .064) reçoivent plus de feedbacks que les « attentes élevées » (moyenne = .056).

IV-3) Résultats qualitatifs :

Des analyses multivariées de la variance (MANOVA) ont été réalisées afin d'analyser les relations qui existent entre la nature des feedbacks et le niveau d'attente.

**Attente de compétence :**

En prenant les 6 feedbacks de l'enseignant comme variables dépendantes, ce test a révélé un effet multivarié significatif,  $\lambda$  de Wilk = .82,  $R$  de Rao (6, 73) = 2.75,  $p < .05$ . Les tests univariés de la variance (ANOVA) montrent que seul le feedback « évaluatif positif » est relié significativement aux attentes,  $F(1, 78)=6.29, p<.05$ . Les « attentes élevées » (moyenne = .03) reçoivent plus de feedbacks évaluatifs positifs que les « attentes faibles » (moyenne = .01).

**Attente de travail :**

Une seconde MANOVA a été effectuée en prenant les attentes de travail comme variable indépendante. Ce test a révélé un effet multivarié presque significatif,  $\lambda$  de Wilk = .86,  $R$  de Rao (6, 72) = 1.96,  $p < .08$ .

Les tests univariés de la variance révèlent que deux feedbacks sont significativement reliés aux attentes de l'enseignant : le feedback évaluatif positif,  $F(1, 77) = 8.03, p < .001$  et le feedback technique,  $F(1, 77) = 3.64, p < .06$ . Les « attentes élevées » reçoivent plus de feedbacks évaluatifs positifs (moyennes : .03 vs. .007) et plus de feedbacks techniques (moyennes : .28 vs. .22) que les « attentes faibles ».

**V) Relations comportements - motivation des élèves :**

V-1) Résultats quantitatifs :

Pour analyser les relations qui existent entre la quantité de feedback et les différents indices motivationnels, nous avons réalisé des analyses de régression multiple, afin de contrôler la relation existante entre les indices de motivation initiaux et les indices de motivation finaux.

	Motivation autodéterminée finale F(2, 138)=101.51, p<.00, R <sup>2</sup> =.60		Compétence perçue finale F(2, 137)=17.91, p<.00, R <sup>2</sup> =.021		Autonomie perçue finale F(2, 138), p < .11, R <sup>2</sup> = .03	
	β	t	β	t	β	t
Quantité de FB	.00	.16	-.14	-1.85	-.004	-.05
Mot. Auto ini.	.77	14.24***				
Compétence ini.			.41	5.32***		
Autonomie ini.					.17	2.08*

\*\*\* p < .001 \* p < .05

Tableau 3

Les résultats montrent une tendance (relation presque significative) entre la quantité de feedback et la compétence perçue ( $p = .06$ ,  $\beta = -.14$ ) ; plus l'enseignant transmet de feedbacks à l'élève et moins celui-ci se sent compétent. Cependant, aucune relation significative n'apparaît entre la quantité de feedback et la motivation autodéterminée et entre la quantité de feedback et la perception d'autonomie.

V-2) Résultats qualitatifs :

Afin d'étudier les relations entre les feedbacks de l'enseignant et la motivation autodéterminée et la compétence perçue de l'élève, nous avons effectué des analyses de régression multiple hiérarchique ascendante. Les 6 feedbacks de l'enseignant ont été pris comme variables dépendantes, ainsi que l'indice de motivation autodéterminé initial.

**Relations entre la motivation autodéterminée et les types de feedback :**

	Motivation autodéterminée finale F(4, 36) = 57.53, p < .00, R <sup>2</sup> = .62			
	Step +in/-out	R <sup>2</sup> multiple	β	t
Mot. Auto. Ini.	1	.59	.72	13.46***
FB. Affectif positif	2	.61	.18	3.26**
FB. Organisationnel	3	.62	.12	1.72
FB. Technique	4	.62	.09	1.46

\*\* p < .05 \*\*\*p < .001

Tableau 4.

A la lumière de ces résultats, il s'avère que seul le feedback affectif positif prédit significativement la motivation autodéterminée finale. Plus l'enseignant livre des feedbacks affectifs positifs et plus la motivation autodéterminée de l'élève est élevée, après avoir contrôlé le niveau initial de motivation autodéterminée.

**Relations entre la compétence perçue et les types de feedback :**

	Compétence perçue finale F(3, 136) = 14.71, p < .00, R <sup>2</sup> = .24			
	Step +in/-out	R <sup>2</sup> multiple	β	t
Compétence initiale	1	.18	.44	5.96***
FB évaluatif négatif	2	.22	-.19	-2.64**
FB technique	3	.24	-.14	-2.00*

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

Tableau 5.

En ce qui concerne la compétence perçue, 2 feedbacks de l'enseignant prédisent cette variable : le feedback évaluatif négatif et le feedback technique. Plus l'enseignant transmet de feedbacks évaluatifs négatifs et de feedbacks techniques à un élève et moins celui-ci se perçoit compétent.

**Relation entre la perception d'autonomie et les types de feedbacks :**

	Autonomie perçue finale F(3, 137) = 6.58, p < .00, R <sup>2</sup> = .12			
	Step +in/-out	R <sup>2</sup> multiple	β	t
FB affectif négatif	1	.07	-.24	-3.06**
FB évaluatif positif	2	.10	.15	1.94*
Autonomie initiale	3	.12	.14	1.78

\*\* p < .01 \* p < .05

Tableau 6.

Concernant la perception de compétence, 2 feedbacks de l'enseignant prédisent cette variable : le feedback affectif négatif et le feedback évaluatif positif. Plus l'enseignant transmet des feedbacks affectifs négatifs à un élève et moins celui-ci se perçoit autonome. Plus l'enseignant livre des feedbacks évaluatifs positifs à un élève et plus l'élève se sent autonome.

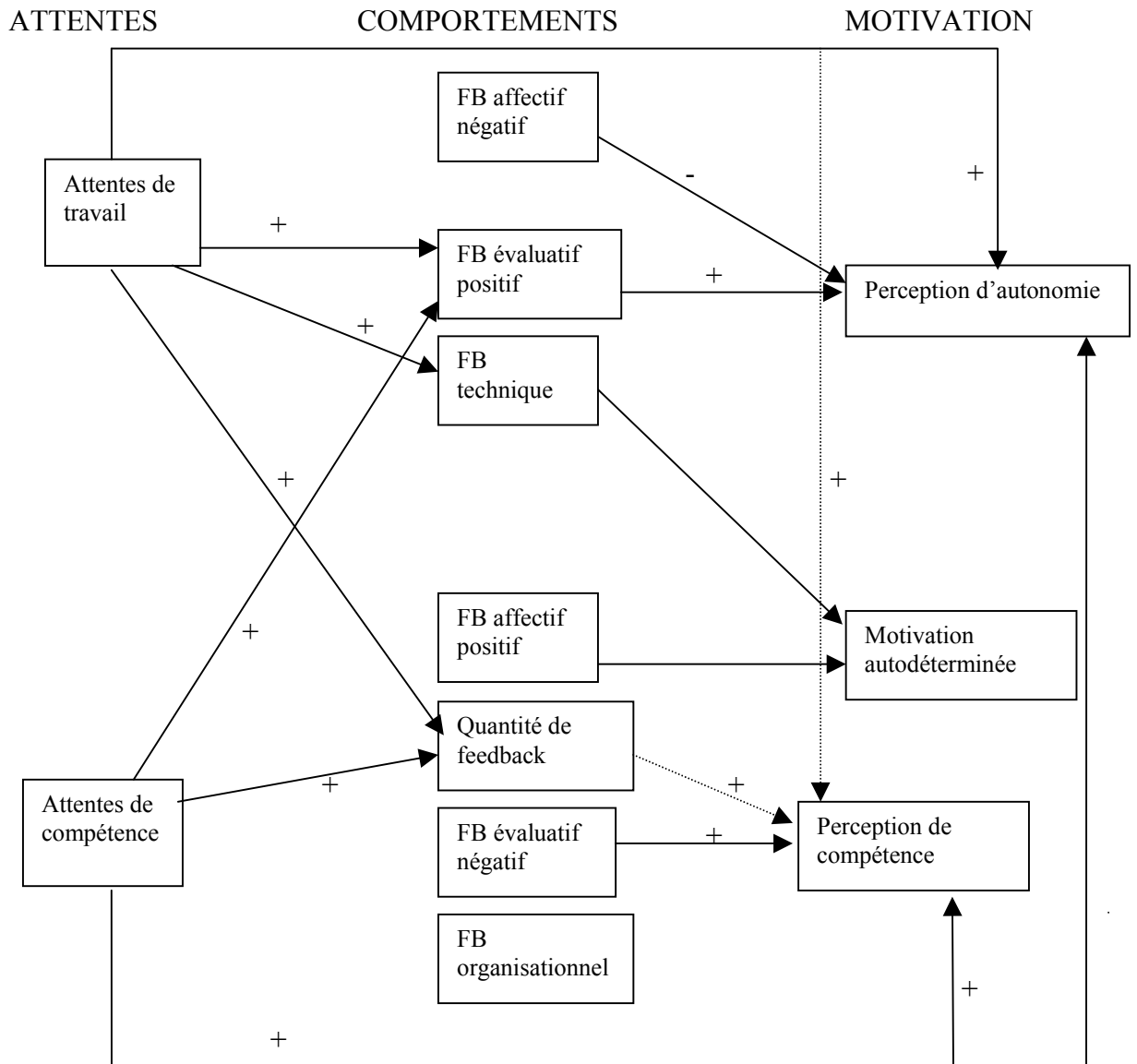
**DISCUSSION :**

Schéma de synthèse des résultats

Pour clarifier nos propos, nous organiserons la partie discussion à partir des hypothèses émises : (a) relations attentes de l'enseignant - motivation des élèves; (b) relations attentes - comportements de l'enseignant, (c) relations comportements de l'enseignant - motivation des élèves. Plus précisément, cette organisation nous permettra dans un premier temps d'expliquer les relations existantes entre les variables les plus extrêmes (attentes et motivation) et nous amènera dans un second temps à approfondir cette explication en discutant de l'influence des comportements de l'enseignant.

### **I) Relations attentes - motivation des élèves :**

Dans l'**hypothèse 1a**, nous présumons que plus les attentes de l'enseignant sont élevées, et plus la motivation autodéterminée, la compétence perçue et l'autonomie perçue de l'élève sont fortes. Notre étude vérifie en partie cette première hypothèse. Plus les attentes de l'enseignant sont élevées (compétence et travail), plus les élèves se sentent compétents et autonomes et ce, après avoir contrôlé le niveau initial de ces variables. Ces résultats corroborent ceux révélés par l'étude de Trouilloud et Sarrazin (sous presse). En revanche, malgré le fait que les deux composantes principales de la motivation autodéterminée (perception de compétence et d'autonomie) soient significativement reliées aux attentes, aucun lien n'a été trouvé entre les attentes de l'enseignant et la motivation autodéterminée des élèves. Cela s'explique peut être par le fait que le temps de l'étude ait été relativement court (8 séances, c'est-à-dire 16 heures) et que la motivation autodéterminée soit un construit assez stable.

Dans l'**hypothèse 1b**, nous prévoyions que selon un principe de « cohérence » la compétence perçue de l'élève soit davantage prédite par les attentes de compétence, que la perception d'autonomie soit prédite par les attentes d'autonomie et que la motivation autodéterminée soit influencée par l'ensemble des dimensions. Si nos résultats ont vérifié cette hypothèse, il s'avère, comme Jussim (1989), que les dimensions d'attentes étant fortement liées les unes aux autres, les attentes de compétence prédisent également la perception d'autonomie finale et que les attentes de travail prédisent la perception de compétence finale.

Voyons maintenant si les comportements de l'enseignant sont susceptibles d'influencer cette relation attentes de l'enseignant - motivation des élèves.

### **II) Relations attentes - comportements :**

Dans l'**hypothèse 2a**, nous nous sommes appuyés sur les études réalisées dans le domaine moteur, les travaux de Martineck (1984) notamment, pour avancer l'idée que les « attentes faibles » bénéficient d'un climat plus chaleureux (i.e. , plus de feedbacks affectifs positifs) que les « attentes élevées ». Nos résultats ne nous permettent pas d'abonder dans ce sens là, aucun lien significatif n'a été mis en évidence entre les attentes de l'enseignant et les feedbacks affectifs. Comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, les résultats relatifs au climat d'apprentissage sont inconsistants. Les études réalisées en contexte éducatifs révèlent que le climat d'apprentissage est plus chaleureux pour les « attentes élevées », alors que les études

effectuées dans le champ des activités physiques avancent l'inverse. Cette question reste par conséquent en suspend.

Dans **l'hypothèse 2b**, nous avons subodoré que l'enseignant interagissait plus avec les « attentes élevées » qu'avec les « attentes faibles ». Les résultats de notre étude se révèlent être contradictoires avec notre hypothèse, et donc avec les travaux antérieurs à partir desquels nous avons fondé cette hypothèse (Sinclair & Vealey, 1989 ; Horn, 1984 ; Solomon et al, 1996a ; Solomon & Kosmitzki, 1996b ; Solomon, 1998), car il s'avère que l'enseignant communique davantage avec les « attentes faibles » qu'avec les « attentes élevées » et ce, quelque soit la dimension considérée (compétence et travail). Ces études (précédemment citées) ont systématiquement montré que les « attentes élevées » recevaient significativement plus de feedbacks que les « attentes faibles ». Pour expliquer cela on peut faire l'hypothèse, avec Horn (1984), que le contexte est une donnée importante à prendre en compte. En effet, l'ensemble de ces travaux ont observé les comportements d'entraîneurs de sports collectifs dans des contextes compétitifs où l'objectif est l'optimisation de la performance. Autrement dit, le but étant le gain du match, il est compréhensible que l'entraîneur s'appuie sur ses meilleurs éléments à ses yeux (les « attentes élevées »), ceux les plus enclins à favoriser la réussite de l'équipe. En revanche, en contexte scolaire, le sport n'est plus l'objectif mais le moyen pour former, éduquer et instruire les élèves. Dans ce cadre, on peut penser, en s'appuyant sur Martineck (1984) qui a travaillé en contexte scolaire, que les interactions que l'enseignant entretient avec les « attentes faibles » participent davantage d'une logique motivationnelle. Néanmoins, et c'était notre hypothèse 2a, nos résultats ne nous permettent pas de le montrer.

Dans **l'hypothèse 2c**, nous supputons que les « attentes élevées » profitent de contenus d'enseignement plus nombreux et en particulier de plus de feedbacks évaluatifs et techniques que les « attentes faibles ». Nos résultats confirment cette hypothèse puisque, les « attentes élevées » de compétence reçoivent plus de feedbacks évaluatifs positifs que les « attentes faibles » de compétence et que les « attentes élevées » de travail bénéficient de plus de feedbacks évaluatifs positifs et de plus de feedbacks techniques que les « attentes faibles » de travail. Ces résultats confirment la théorie des prophéties autoréalisatrices qui présume que les attentes différentielles de l'enseignant le conduisent à traitement différencié des élèves. En l'occurrence, il s'avère que l'enseignant pensant que certains élèves sont plus compétents et/ou plus travailleurs que d'autres leur transmet des contenus d'enseignement plus nombreux, et l'on peut imaginer qu'à terme cela conduise à accroître les différences entre les élèves.

Après avoir analysé les relations entre les attentes et les comportements de l'enseignant, voyons maintenant comment nous pouvons interpréter la deuxième partie du modèle.

### **III) Relations comportements - motivation des élèves :**

Dans **les hypothèses 3a et 3b**, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'autodétermination pour présumer que les feedbacks soutenant l'autonomie (i. e. , affectif positif et évaluatif positif) influencent positivement la motivation autodéterminée, la compétence perçue et l'autonomie perçue, et qu'inversement, les feedbacks contrôlant (i. e. , affectif négatif et évaluatif négatif) affectent positivement ces trois variables. Les résultats obtenus sont globalement concordant avec les hypothèses émises. Ils montrent que : plus l'enseignant transmet des feedbacks affectifs négatifs à l'élève, moins il se sent autonome ; plus l'enseignant livre des feedbacks évaluatifs positifs , plus l'apprenant se perçoit autonome ; plus l'enseignant donne des feedbacks évaluatifs négatifs, moins l'élève perçoit compétent ; plus l'enseignant émet des feedbacks affectifs positifs, plus l'élève se sent motivé de manière autodéterminée. Ces résultats renforcent ainsi la théorie de l'autodétermination (Deci, et al., 1981 ; Deci, et al., 1982 ; Nicholls, 1989 ; Ryan, et al., 1985 ; Vallerand, 1997). Seul le feedback technique, qui influence négativement la perception de compétence, ne peut pas être interprété dans le cadre de cette théorie. On remarque de plus, que ce feedback est davantage transmis aux « attentes de travail faibles » qu'aux « attentes de travail élevées ». Pour expliquer cette relation, nous nous appuyerons sur Deci & Ryan (1985) qui parlent de signification fonctionnelle des événements. Ces auteurs ont créé ce concept pour exprimer l'idée qu'un même comportement pouvait être interprété de manière différente en fonction de la personne qui le perçoit. Autrement dit, on peut penser que l'enseignant livre plus de feedbacks techniques aux « attentes de travail élevées », en pensant que ceux-ci sont les plus enclins à progresser, mais que les élèves interprétant ce feedback comme une preuve d'incompétence, se sentent moins compétent.

### **IV) Synthèse:**

Les résultats révélés par cette étude se regroupent en deux parties. D'un côté, nous avons vu qu'en seulement 8 séances d'EPS (i. e. , un cycle), les attentes précoces de l'enseignant influençaient la motivation et les perceptions des élèves, tout en ayant contrôlé le niveau initiale de ces variables. De l'autre, il est ressortit que certains comportements, et pas d'autres, étaient reliés soit aux attentes de l'enseignant, soit à la motivation des élèves, soit à ces deux variables.

## CONCLUSION :

Cette étude se proposait par une observation objective des comportements de l'enseignant de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les attentes de celui-ci influencent le comportement de l'élève. Plus précisément, nous poursuivions trois objectifs : (a) voir si les attentes précoces de compétence, d'autonomie et d'effort de l'enseignant influencent les perceptions finales d'autonomie, de compétence et la motivation autodéterminée finale de l'élève ; (b) déterminer si, en contexte naturel d'EPS, les attentes précoces de l'enseignant influent sur ses propres comportements ; (c) apprécier quels sont les comportements de l'enseignant qui affectent le plus les perceptions et la motivation finale de l'élève. Les résultats semblent apporter une connaissance plus large des relations s'établissant entre les attentes précoces de l'enseignant, ses comportements et la motivation finale des élèves. Ils ont confirmé d'une part le lien significatif entre les attentes précoces de l'enseignant et la motivation finale des élèves et ont révélé d'autre part que certains comportements de l'enseignant, et pas d'autres, étaient reliés à ses attentes et/ou à la motivation finale des élèves. De manière plus précise, les réponses que cette étude a permis d'apporter peuvent se résumer en trois points :

- Il existe une relation entre les attentes de l'enseignant et la motivation des élèves : plus les attentes de l'enseignant sont élevées et plus les élèves se sentent motivés et compétents ;
- Il existe une relation entre les attentes et les comportements de l'enseignant : nous avons vu que deux types de feedbacks étaient liés aux attentes : le feedback évaluatif positif et le feedback technique. Plus les attentes que l'enseignant formule à l'égard d'un élève sont élevées et plus il lui transmet de feedbacks évaluatifs positifs et de feedbacks techniques. Enfin, il est également ressortit de cette étude que l'enseignant livrait une plus grande quantité de feedbacks aux « attentes faibles » qu'aux « attentes élevées ».
- Il existe une relation entre les comportements de l'enseignant et la motivation des élèves :
  - (a) plus l'enseignant fournit de feedbacks évaluatifs négatifs et techniques aux élèves et moins ceux-ci se perçoivent compétent,
  - (b) plus l'enseignant se montre contrôlant (i.e., feedback affectif négatif et évaluatif négatif) et moins les élèves se sentent autonome et compétent, et inversement plus l'enseignant soutient l'autonomie des élèves (i.e., feedback affectif positif et évaluatif positif) et plus les élèves se perçoivent autonome et motivés de manière autodéterminée.

En revanche, concernant les relations que nous avons trouvées entre les trois types de variables (i. e. , attentes, comportements, motivation), un certain nombre de questions se posent encore,

notamment quand à l'existence d'un modèle intégrateur permettant de les analyser simultanément ces trois types de variables. Ceci est une limite importante de cette étude. Pour l'expliquer (cette limite) plusieurs hypothèses nous semblent importantes à discuter. (a) Tout d'abord, ce travail étant réalisé en contexte naturel, les mesures effectuées comprennent une part d'erreur due aux degrés de libertés non contrôlés et inhérents au contexte. Il est possible que suivant les enseignants ce « bruit » ait eu une importance plus ou moins grande et ait faussé les mesures. Par exemple, on peut imaginer que l'humeur des enseignants et des élèves, que le type d'établissement scolaire, que la période pendant laquelle nous avons réalisé l'étude, aient influencé les comportements. (b) Aussi, la variabilité inter-enseignant est certainement un facteur limitatif de notre étude. En effet, comme l'a montré Schön (1993) les enseignants ont chacun un style pédagogique qui leur est propre. Certains sont chaleureux de nature, d'autres plutôt strictes. Il est donc fort probable que ces styles d'enseignement propres à chacun aient affecté les comportements des enseignants et donc les feedbacks transmis aux élèves. (c) D'autre part, comme nous l'avons souligné dans le cadre théorique, les outils existant pour observer les comportements des enseignants sont nombreux et imparfaits. Dans un souci d'objectivité, nous nous sommes cantonnés à l'analyse des comportements verbaux des enseignants. Cependant, il y a fort à parier que les comportements non verbaux des enseignants (e. g., les sourires, les grimaces, les tapes dans le dos, les hochements de tête, le ton utilisé pour communiquer avec l'élève, etc.) influencent également la motivation et les perceptions des élèves. (d) Il est également probable que les caractéristiques des élèves, et notamment leur sensibilité plus ou moins grande aux remarques de l'enseignant, soient une variable importante. Jussim (1986) présume que l'estime de soi peut modérer les effets du traitement de l'enseignant. Une estime de soi élevée peut partiellement "immuniser" l'élève contre les effets négatifs du traitement de l'enseignant. Ces élèves, qui ont une estime de soi élevée, s'évaluent généralement d'une manière favorable et ont tendance à minimiser l'importance d'un traitement défavorable de l'enseignant. Inversement, les élèves qui ont une faible estime de soi, ne pourront pas réduire l'importance de leurs échecs car ces résultats sont cohérents avec la mauvaise opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. Par conséquent, les feedbacks négatifs de l'enseignant seront plus perturbateurs du point de vue affectif et motivationnel pour les élèves qui ont une faible estime de soi. Les caractéristiques des élèves ont été peut étudiées dans le cadre de l'effet Pygmalion et mériteraient certainement une attention particulière. (e) Enfin, il est important de ne pas écarter la possibilité que l'échantillon sélectionné (8 enseignants) et/ou la durée de l'étude (observation sur 4 séances) aient été trop réduits pour obtenir des résultats « pleinement » satisfaisants.

A la lumière de cette analyse, il paraît intéressant d'envisager de nouvelles perspectives de recherches :

**La première est méthodologique** : à l'avenir il pourrait être profitable de mener une étude plus longue (e. g., observation sur un cycle complet) et avec une population plus importante (e. g., une quinzaine d'enseignants). Il serait également, certainement bénéfique de mener une réflexion approfondie sur l'outil d'analyse. On pourrait par exemple envisager une grille qui tienne compte à la fois des comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant. D'autre part la notion de climat instauré par l'enseignant semble être une piste intéressante à creuser. Nous avons mis en évidence qu'un climat contrôlant affectait négativement la motivation et les perceptions de l'élève et qu'inversement un climat soutenant l'autonomie influençait positivement ces variables. Seulement, nous n'avons pas trouvé de lien entre les attentes de l'enseignant et le climat qu'il instaure. Il serait donc intéressant de mieux définir ce qu'est un climat contrôlant et un climat soutenant l'autonomie (i. e. , définir quels sont les comportements de l'enseignant révélateurs de ces climats), afin de pouvoir relier ce climat aux attentes de l'enseignant.

**La deuxième est théorique** : afin d'affiner notre compréhension du processus des prophéties autoréalisatrices, il pourrait être intéressant de mesurer une variable relative au comportement objectif de l'élève. Cela nous permettrait de savoir si les attentes de l'enseignant via ses comportement et la motivation de l'élève, influencent le comportement objectif de l'élève. D'autre part, comme nous l'avons souligné précédemment, une analyse approfondie des caractéristiques des élèves améliorerait certainement notre compréhension du lien qui relie les comportements de l'enseignant à la motivation des élèves.

En définitive si cette étude enrichissante apporte quelques réponses, elle soulève aussi bon nombre de perspectives futures.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Allington, R. (1980). Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. *Journal of Educational Psychology, 72*, 371-377.
- Brattessani, K.A., Weinstein, R.S., Marshall, H. H., (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology, 76*, 236-247.
- Brophy, J., (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631-661
- Brophy, J. & Good, T., (1974). Teacher-student relationships : Causes and consequences. *New york : Holt, Rinehart & Winston*
- Cheffers, J., Mancini, V., & Martineck, T., (1980). Interactionanalysis : An application to non verbal activity (2<sup>nd</sup> ed.), St. Paul, MN : P.S. Amidon.
- Cole, J. L., (1979). A descriptive analysis of teacher augmented feedback given to university students in beginning golf class, *Unpublished doctoral dissertation*. University of North Carolina at Greenboro.
- 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, 69*, 409-418.
- Covington, M.V. & Omelitch, C.L., (1979). It is best to be able and virtuous too : Student and Teacher evaluative responses to successful effort, *Journal of Educational Psychology, 4*, 409-418
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Sarrazin, P., & Durand, M., (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education : A structural modeling analysis, *Educational Psychology, 16*, 305-315.
- 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., (1975). Intrinsic motivation. New York : Plenum Press.
- Durand, M. & Riff, J., (1992). Relation pédagogique et apprentissage en éducation physique : effets des croyances des maîtres et des élèves, in Famose J.P., Fleurance P. et Touchard Y. : *L'apprentissage moteur : rôle des représentations*, Edition Revue EPS.
- Durand, M., (1996). Chronomètre et survêtement.

- Dweck, C.S., (1999). Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality and Development (Essays in Social Psychology), *Psychology Press*
- Finn, J., (1972). Expectations and educational environment, *Reviewed Educational Research*, 42, 387-410
- Gage, N.L., Cronbach, L.J., (1955). Conceptual and methodological problems in interpersonal perception, *Psychological Review*, 62, 411-442.
- Good, T., (1987). Two decades of Research on teacher expectations : Findings and Future directions, *Journal of Teacher Education*, 32-47
- Good, T., & Brophy, J., (1987). Looking in classrooms (4<sup>th</sup> ed.), New York : Harper & Row
- Good, T., & Weinstein, R., (1986). Schools make a difference : Evidence, criticisms, and new directions, *American Psychologist*, 41, 1090-1097
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Horn, T.S., (1984). Expectancy Effects in the Interscholastic Athletic Setting : Methodological Considerations, *Journal of Sport Psychology*, 6, 60-76
- Horn, T.S., (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence, *Journal of Educational Psychology*.
- Jones, E.E., (1986). Interpreting interpersonal behavior : The effects of expectancies, *Science*, 234, 41-46
- Jussim, L., (1986). Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review, *Psychological review*, 93(4), 429-445
- Jussim, L., (1989), teacher expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality : A reflection- construction model. *Psychological Review*, 98 (1), 54-73.
- Jussim, L. & Eccles, J.S., (1992). Teacher expectations 2 : Construction and Reflection of student Achievement, *Journal of personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961
- Kagan, D., (1992), Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Lanzetta, J., & Hannah, T., (1967). Reinforcing behavior of « naive » trainers, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 245-252
- Larcy, A.C. & Darst, P. W., (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches, *Journal of teaching in Physical Education*, 4, 256 - 270.

- Madon, S., Jussim, L. & Eccles, J.S., (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 791-809
- Martel, D., Gagnon, J., Pelletier – Murphy, J., et Grenier J., (1999), Pygmalion en éducation physique : un mythe bien réel, *Revue canadienne de l'éducation*, 24, 42-56.
- Martinek, T.J., & Karper, W.B., (1984). The Effects of Noncompetitive and Competitive Instructional Climates on Expectancy Effects in Elementary Physical Education Classes, *Journal of sport Psychology*, 6, 408-421
- Martinek, T.J., & Karper, W.B., (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.J., & Karper, W.B., (1986). Motor ability and instructional contexts : effects on teacher expectations in elementary physical education classes, *Journal of classroom interaction*, 21, 16-25.
- Merton, R., (1948). The self-fulfilling prophecy, *Antioch Review*, 193-210
- Meyer, W., (1982). Indirect communications about perceived ability estimates, *Journal of Educational Psychology*, 74, 888 - 897.
- Miller, D.T., Turnbull, W., (1986). Expectancies and interpersonal processes, *Annual Review of Psychology*, 37, 233-256
- Nunnally, J. C., (1978). psychometric theory (2<sup>nd</sup> Ed.). new York: McGraw-Hill.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J., (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation : A behavioral confirmation analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331-340
- Rist, R., (1970). Student social class and teacher expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Rosenthal, R., (1974). The social psychology of the self-fulfilling prophecy : Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms, New York : MSS Modular Publications
- Rosenthal, R., Jacobson, L., (1968), Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development, New York : Holt, Rinehart & Winston
- Rosenthal, R.& Rubin, D.B., (1978). Interpersonal expectancy effects : The first 345 studies, *The behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-386
- Sarrazin, P, Vallerand, R. J. , Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F., (sous presse). Motivation and dropout in Female Handballers : A 21 - month Prospective Study, *European Journal of Social Psychology*.

- Selingman, C., Tucker, G., & Lambert, W., (1972). The effects of speech style and other attributes on teachers' attitudes toward pupils. *Language in Society*, 1, 1321-142.
- Sinclair, D. A., (1985). Analysing feedback style, *Coaching revue*, 60-64.
- Sinclair, D. A., & Vealey, R. S., (1989). Effects of coaches' expectations and feedback on self-perceptions of athletes, in *Journal of Sport Behavior*, 12, 77-91.
- Schön, (1993). L'enseignant expert.
- Smith, R.E., Smoll, F.L., & Hunt, E. B., (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coach, *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Snyder, M., (1984), When belief creates reality, *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247-305
- Solomon, G.B., & Kosmitzki, C., (1996), Perceptual Flexibility and Differential feedback among intercollegiate basketball coaches, *Journal of Sport Behavior*, 19, 163-177.
- Solomon, G.B., Striegel, D.A., Eliot, J.F., Heon, S.N., Maas, J.L. & Wayada, V.K., (1996). The self-fulfilling prophecy in College Basketball : Implications for Effective coaching, *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 44-89
- Solomon, G.B., (1998). Coaches expectations and differential feedback : perceptual flexibility revisited, *Journal of Sport Behavior*, 21, 298-311.
- Spallanzani, C., (1995). Description de l'effet Pygmalion sur le temps d'apprentissage offert à des élèves en éducation physique en primaire, *Avante*, 1, 1-18
- Trouilloud, D., (1999). L'effet Pygmalion en E.P.S. mythe ou réalité ? Etude de l'influence des attentes des enseignants sur la réussite des élèves, *Mémoire de D.E.A STAPS*, Université Joseph Fourier, UFRAPS, Grenoble
- Trouilloud, D. et Sarrazin, P., (sous presse). L'effet Pygmalion existe-t-il en Education Physique et Sportive ? Influence des attentes des enseignants sur la motivation et la performance des élèves, *Science et Motricité*.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E., (1993). Introduction à la psychologie de la motivation, Laval, Québec ; Etudes vivantes.
- Vallerand, R. J., (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : Implications pour les contextes de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs, in Vallerand R. J. & Thill E. E., (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, 533-582, Laval, Québec ; Etudes vivantes.
- Vallerand, R. J., (1997). Toward a Hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, in M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social Psychology*, 29, 271-360, New York : Academic Press.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G., (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Education (EME), *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., et Grouzet, (sous presse). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique, in Cury, F. et Sarrazin, P., *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*, PUF, 57-95.
- Weiner, B., & Kukla, G., (1970), An attributionnal analysis of achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R., (1971). in Jones E.E., Kanouse D.E., Kelley H.H., *perceiving the causes of behavior*, Morristown, N.J. : General Learning Press
- Weinstein, R., (1976). *Reading group membership in first grade : teacher behaviors and pupil experience over time*, *Journal of Educational Psychology*, 68, 103-116

**ANNEXES**

## ANNEXE 1

### Grilles d'analyse du comportement de l'enseignant

- ◆ The Coaching Behavior Assessment System (CBAS, Smith, Smoll & Hunt, 1977) ;

Le CBAS permet d'étudier 12 variables comportementales : renforcement positif, renforcement et feedback technique général, encouragement après erreur, feedback technique après erreur, feedback technique et encouragement après erreur, punition, feedback technique punitif après erreur, contrôle de soi, feedback technique général, encouragement, feedback organisationnel, communication général.

- ◆ The Observational Coding System (adaptation du Feedback Analysis Profile, Sinclair, 1985) ;

The Observational Coding System permet d'analyser 11 comportements de l'enseignant : feedback évaluatif, feedback prescriptif, feedback spécifique, feedback transmis après un délai, feedback affectif, feedback après erreur, feedback descriptif, feedback général, feedback immédiat après l'action, feedback non relatif à une action, feedback transmis pendant l'action.

- ◆ The Cheffer's Adaptation of Flanders' Interaction Analysis System (CAFIAS, Cheffers, Mancini & Martinek, 1980);

Le CAFIAS permet de coder 11 catégories de feedback : encouragement, acceptation des sensations des élèves, acceptation et utilisation des idées des élèves, feedback interrogatif, information générale, feedback organisationnel, critique, réponse prévisible de l'élève, réponse analytique de l'élève, interaction initiée par l'élève, silence.

- ◆ Cole Descriptive Analysis System (Cole-DAS, Cole, 1979);

Le Cole-DAS permet d'étudier 21 dimensions du comportement de l'intervenant : feedback auditif, feedback auditif et visuel, feedback auditif et tactile, feedback tactile, feedback visuel, feedback transmis pendant l'action, feedback transmis juste après l'action, feedback transmis après un certain délai, feedback approubatif, feedback approubatif et encourageant, feedback approubatif et correctif, feedback de désapprobation, feedback de désapprobation et correctif, feedback d'encouragement, feedback correctif, feedback interrogatif, feedback relatif au

mouvement en entier, feedback relatif à une partie du mouvement, feedback relatif au résultat du mouvement, feedback relatif à la force, feedback relatif à l'espace.

➤ Arizona State University Observation Instrument (ASUOI, Lacy & Darst, 1984).

Le ASUOI permet d'analyser 12 variables comportementales : feedback donné avant l'action, feedback donnée pendant l'action, feedback donné après l'action, feedback interrogatif, assistance physique, feedback affectif positif, feedback affectif négatif, bousculade, encouragement, réprimande, organisation, non codable.

## ANNEXE 2

Questionnaire enseignant début de cycle :

	Quel va être le niveau de cet élève en saut en hauteur ?	Est-ce que la marge de progrès de cet élève en saut en hauteur est importante ?	Est-ce que cet élève va faire des efforts en saut en hauteur ?	Cet élève sera-t-il autonome dans son travail en saut en hauteur ?
stéphanie	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
tristan	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
benjamin	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
bertrand	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
élisabeth	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
sylvain	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
sophie	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
yannick	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
thibault	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
tristan	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
magalie	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
stéphanie	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
guillaume	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
sébastien	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
delphine	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
florent	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
arlindo	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
loïc	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
johan	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
wesley	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
gwennaëlle	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

## ANNEXE 3

Questionnaire élève début de cycle :

Ce questionnaire est destiné à mieux apprécier certaines de tes impressions concernant l'EPS. Ce questionnaire est anonyme. Sois donc le plus sincère possible, réponds à toutes les questions en mettant réellement ce que tu penses.

A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes. Pour répondre entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets vraiment ce que tu penses.

Pas du tout D'accord	très peu d'accord	un peu d'accord	moyennement d'accord	assez d'accord	fortement d'accord	très fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

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

1. je vais en acrosport pour apprendre de nouvelles techniques sportives	1	2	3	4	5	6	7
2. je vais en acrosport pour améliorer certains de mes points faibles	1	2	3	4	5	6	7
3. je vais en acrosport parce que j'adore les sensations que me procure cette pratique	1	2	3	4	5	6	7
4. je vais en acrosport parce que ce que j'apprends en acrosport me sera utile plus tard	1	2	3	4	5	6	7
5. je vais en acrosport parce qu'il faut absolument que je sois capable de réussir en EPS	1	2	3	4	5	6	7
6. je vais en acrosport surtout pour faire plaisir à mon professeur ou à quelqu'un qui compte pour moi (parents,...)	1	2	3	4	5	6	7
7. je n'arrive pas à voir pourquoi je vais en cours d'acrosport; si je pouvais, je ne viendrais pas	1	2	3	4	5	6	7
8. je vais en cours d'acrosport pour être le plus fort	1	2	3	4	5	6	7
9. ces cours d'acrosport m'inquiètent car j'ai peur d'avoir une mauvaise note	1	2	3	4	5	6	7
10. je vais en acrosport pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques	1	2	3	4	5	6	7

sportives							
11. je vais en acrosport pour pouvoir effectuer de meilleures performances sportives qu'avant	1	2	3	4	5	6	7
12. je vais en acrosport pour les moments de plaisir que me procure cette activité	1	2	3	4	5	6	7
13. je vais en acrosport parce que le sport c'est important, ça peut toujours servir en dehors de l'école	1	2	3	4	5	6	7
14. je vais en acrosport parce que je me sentirais mal si je ne réussissais pas bien en sport	1	2	3	4	5	6	7
15. je vais en acrosport surtout parce que je suis noté(e)	1	2	3	4	5	6	7
16. je ne sais pas clairement pourquoi je vais en acrosport; si je pouvais, je me ferais dispenser	1	2	3	4	5	6	7
17. je vais en acrosport pour faire mieux que les autres élèves	1	2	3	4	5	6	7
18. durant les cours d'acrosport, j'ai peur d'être mauvais(e)	1	2	3	4	5	6	7
19. je vais en acrosport parce que j'aime les émotions que me procure la pratique du sport	1	2	3	4	5	6	7
20. je vais en acrosport parce que je pense que c'est important de savoir faire du sport, pour plus tard	1	2	3	4	5	6	7
21. je vais en acrosport parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de bien me débrouiller	1	2	3	4	5	6	7
22. je vais en acrosport parce que je ne veux pas avoir de punition si je n'y vais pas	1	2	3	4	5	6	7
23. pour moi ça ne vaut vraiment pas le coup de faire des efforts en acrosport, si je pouvais, je n'irais pas	1	2	3	4	5	6	7
24. je vais en acrosport pour avoir une meilleure note que les autres élèves	1	2	3	4	5	6	7
25. j'ai peur d'être ridicule durant ces cours d'acrosport	1	2	3	4	5	6	7

26. je vais en acrosport parce que je ressens un plaisir intense quand je fais du sport	1	2	3	4	5	6	7
27. je vais en acrosport parce que selon moi, c'est utile dans la vie de savoir faire de l'acrosport	1	2	3	4	5	6	7
28. je vais en acrosport car je me sentirais coupable si je ne réussissais pas en sport	1	2	3	4	5	6	7
29. je vais en acrosport pour battre les autres	1	2	3	4	5	6	7
30. durant les cours d'acrosport, j'essaie d'éviter de faire des erreurs	1	2	3	4	5	6	7

Dans ce questionnaire, il t'est proposé différentes **affirmations sur tes perceptions personnelles concernant l'EPS**. A l'aide de l'échelle de 1 à 7, ci-dessous, indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes. Pour répondre entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets vraiment ce que tu penses.

Pas du tout D'accord	très peu d'accord	un peu d'accord	moyennement d'accord	assez d'accord	fortement d'accord	très fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. Quand je suis en cours d'acroport, je suis habituellement satisfait(e) de mon niveau	1	2	3	4	5	6	7
2. A ton avis, ton professeur d'EPS pense que tu es "doué(e)" en acroport ?	1	2	3	4	5	6	7
3. Je pense progressé(e) durant ce cycle d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
4. A ton avis, ton professeur d'EPS pense que tu progresses en acroport ?	1	2	3	4	5	6	7
5. Je pense que j'ai une certaine liberté pendant ces cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
6. A ton avis, est-ce que ton professeur d'EPS te trouve sympathique ?	1	2	3	4	5	6	7
7. D'après toi, ton professeur d'EPS pense-t-il que tu fais des efforts en acroport?	1	2	3	4	5	6	7
8. Quand je me compare à la plupart des autres élèves, en acroport, je me situe parmi:	1	2	3	4	5	6	7
9. Mes progrès durant ces cours d'acroport sont:	1	2	3	4	5	6	7
10. A ton avis, ton professeur pense-t-il que tu es capable de travailler de manière autonome durant les cours d'acroport ?	1	2	3	4	5	6	7
11. Je ne peux pas faire ce que je veux durant les cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7

12. A ton avis, ton professeur d'EPS pense que tu as de bonnes relations avec tes camarades cette année ?	1 2 3 4 5 6 7
13. Je trouve que l'acroport est une activité :	1 2 3 4 5 6 7
14. A ton avis, ton professeur d'EPS pense que ton niveau en acroport est :	1 2 3 4 5 6 7
15. Je pense m'amélioré(e) pendant ces cours d'acroport	1 2 3 4 5 6 7
16. Je me sens obligé(e) d'aller aux cours d'acroport	1 2 3 4 5 6 7

Sexe :

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

Classe:

Fais-tu du sport dans un club ?

Si oui, quel(s) sport(s) ?  
combien de fois par semaine :

---

Questionnaire élève fin de cycle :

Ce questionnaire est destiné à mieux apprécier certaines de vos impressions concernant l'EPS. Ce questionnaire est anonyme (seuls votre date de naissance et votre sexe sont demandés). Soyez donc le plus sincère possible, répondez à toutes les questions en mettant réellement ce que vous pensez.

Sexe :

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

Classe:

---

A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes. Pour répondre entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets vraiment ce que tu penses.

Pas du tout D'accord	très peu d'accord	un peu d'accord	moyennement d'accord	assez d'accord	fortement d'accord	très fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. je suis allé(e) en acrosport pour apprendre de nouvelles techniques sportives	1	2	3	4	5	6	7
2. je suis allé(e) en acrosport pour améliorer certains de mes points faibles	1	2	3	4	5	6	7
3. je suis allé(e) en acrosport parce que j'adore les sensations que me procure la pratique de l'acrosport	1	2	3	4	5	6	7
4. je suis allé(e) en acrosport parce que ce que j'apprends en acrosport me sera utile plus tard	1	2	3	4	5	6	7
5. je suis allé(e) en acrosport parce qu'il faut absolument que je sois capable de réussir en sport	1	2	3	4	5	6	7
6. je suis allé(e) en acrosport surtout pour faire plaisir à mon professeur ou à quelqu'un qui compte pour moi (parents,...)	1	2	3	4	5	6	7
7. je n'arrive pas à voir pourquoi je suis allé(e) en cours d'acrosport; si j'avais pu, je n'y serai pas allé(e)	1	2	3	4	5	6	7
8. je suis allé(e) en cours d'acrosport pour être le plus fort	1	2	3	4	5	6	7
9. ces cours d'acrosport m'ont inquiété car j'avais peur d'avoir une mauvaise note	1	2	3	4	5	6	7
10. je suis allé(e) en acrosport pour le plaisir	1	2	3	4	5	6	7

de découvrir de nouvelles techniques sportives							
11. je suis allé(e) en acrosport pour pouvoir effectuer de meilleures performances sportives qu'auparavant	1	2	3	4	5	6	7
12. je suis allé(e) en acrosport pour les moments de plaisir que me procure cette activité	1	2	3	4	5	6	7
13. je suis allé(e) en acrosport parce que l'acrosport c'est important, ça peut toujours servir en dehors de l'école	1	2	3	4	5	6	7
14. je suis allé(e) en acrosport parce que je me sentirais mal si je ne réussissais pas bien en sport	1	2	3	4	5	6	7
15. je suis allé(e) en acrosport surtout parce que j'étais noté	1	2	3	4	5	6	7
16. je ne sais pas clairement pourquoi je suis allé(e) en acrosport; si j'avais pu, je me serais fait dispenser	1	2	3	4	5	6	7
17. je suis allé(e) en acrosport pour faire mieux que les autres élèves	1	2	3	4	5	6	7
18. durant ces cours d'acrosport, j'ai eu peur d'être mauvais(e)	1	2	3	4	5	6	7
19. je suis allé(e) en acrosport parce que j'aime les émotions que me procure la pratique de l'acrosport	1	2	3	4	5	6	7
20. je suis allé(e) en acrosport parce que l'acrosport c'est important, ça peut toujours servir en dehors de l'école	1	2	3	4	5	6	7
21. je suis allé(e) en acrosport parce que je voulais me prouver à moi-même que j'étais capable de bien me débrouiller	1	2	3	4	5	6	7
22. je suis allé(e) en acrosport parce que je ne voulais pas avoir de punition si je n'y allais pas	1	2	3	4	5	6	7
23. pour moi ça ne valait vraiment pas le coup de faire des efforts en acrosport, si j'avais pu, je n'y serais pas allé(e)	1	2	3	4	5	6	7
24. je suis allé(e) en acrosport pour avoir une meilleure note que les autres élèves	1	2	3	4	5	6	7
25. j'ai eu peur d'être ridicule durant ces cours d'acrosport	1	2	3	4	5	6	7
26. je suis allé(e) en acrosport parce que je ressens un plaisir intense quand je fais du sport	1	2	3	4	5	6	7
27. je suis allé(e) en acrosport parce que selon moi, c'est utile dans la vie de savoir faire de l'acrosport	1	2	3	4	5	6	7
28. je suis allé(e) en acrosport car je me sentirais coupable si je ne réussissais pas en sport	1	2	3	4	5	6	7
29. je suis allé(e) en acrosport pour battre les autres	1	2	3	4	5	6	7
30. durant les cours d'acrosport, j'ai essayé							

d'éviter de faire des erreurs	1	2	3	4	5	6	7
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

Dans ce questionnaire, il t'est proposé différentes **affirmations sur tes perceptions personnelles concernant l'EPS**. A l'aide de l'échelle de 1 à 7, ci-dessous, indique à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes. Pour répondre entoure un seul chiffre pour chacune des affirmations qui suivent. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mets vraiment ce que tu penses.

Pas du tout D'accord	très peu d'accord	un peu d'accord	moyennement d'accord	assez d'accord	fortement d'accord	très fortement d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1. Durant ces cours d'acroport, j'ai eu l'impression d'être en confiance avec mes camarades	1	2	3	4	5	6	7
2. Quand je suis en cours d'acroport, je suis habituellement satisfait(e) de mon niveau	1	2	3	4	5	6	7
3. Je pense avoir progressé(e) durant ces cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
4. Je pense que j'ai eu une certaine liberté pendant ces cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
5. durant ces cours d'acroport, j'ai eu l'impression d'être compris(e) par mes camarades	1	2	3	4	5	6	7
6. Quand je me compare à la plupart des autres élèves, en acroport, je me situe parmi:	les plus faibles						les meilleurs
	1	2	3	4	5	6	7
7. Mes progrès durant ces cours d'acroport ont été:	très faible						très importante
	1	2	3	4	5	6	7
8. Je n'ai pas pu faire ce que je voulais durant les cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
9. Durant ces cours d'acroport, je me suis senti(e) proche de mes camarades	1	2	3	4	5	6	7
10. Je trouve que l'acroport est une activité :	très difficile						très facile
	1	2	3	4	5	6	7
11. Je pense m'être amélioré(e) pendant ces cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
12. Je me suis senti obligé(e) d'aller aux cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
13. Durant ces cours d'acroport, j'ai eu le sentiment que mes camarades me considéraient comme un(e) ami(e)	1	2	3	4	5	6	7

Dans le questionnaire suivant, il t'est proposé différentes affirmations sur le comportement de ton professeur d'EPS. A l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indique à quelle fréquence ces différents comportements apparaissent.

Jamais		Rarement		Souvent		Toujours
1	2	3	4	5	6	7

	Jamais			Toujours			
1. durant ces cours d'acroport, j'ai eu l'impression que mon professeur était satisfait quand je progressais après avoir fait un gros effort	1	2	3	4	5	6	7
2. durant ces cours, mon professeur d'EPS a particulièrement apprécié lorsque je faisais mieux que les autres élèves	1	2	3	4	5	6	7
3. en acroport, mon professeur m'a encouragé à faire des suggestions sur les solutions à apporter aux problèmes que je rencontrais lors des cours d'acroport	1	2	3	4	5	6	7
4. en acroport, j'ai senti que mon professeur se souciait vraiment de moi pendant les cours	1	2	3	4	5	6	7
5. en acroport, lorsque mon professeur d'EPS m'a demandé de faire quelque chose (un exercice par exemple) il m'a expliqué pourquoi je devais le faire	1	2	3	4	5	6	7
6. durant ces cours d'acroport, mon professeur m'a parlé uniquement de mes erreurs	1	2	3	4	5	6	7
7. en acroport, quand j'ai effectué une bonne action, mon professeur m'a félicité	1	2	3	4	5	6	7
8. en acroport, mon professeur d'EPS a été très attentif à mes progrès techniques	1	2	3	4	5	6	7
9. durant ces cours d'acroport, mon professeur aimait bien que je sois le(la) meilleur(e)	1	2	3	4	5	6	7
10. en acroport, mon professeur d'EPS m'a demandé mon avis sur certains exercices	1	2	3	4	5	6	7
11. durant ces cours d'acroport, mon professeur a consacré beaucoup de temps et d'énergie à m'aider dans ce que je faisais	1	2	3	4	5	6	7
12. en acroport, mon professeur d'EPS voulait que je comprenne réellement ce que je faisais, et non pas que j'applique "bêtement" les exercices	1	2	3	4	5	6	7
13. durant ces cours d'acroport, le professeur m'a fait des compliments après une bonne performance	1	2	3	4	5	6	7

14. durant ces cours d'acroport, après une erreur, l'information que m'a donné mon professeur m'a fait douter de moi	1	2	3	4	5	6	7
15. durant ces cours d'acroport, mon professeur m'a encouragé à travailler pour améliorer mes points faibles	1	2	3	4	5	6	7
16. en acroport, mon professeur d'EPS était content lorsque j'effectuais de meilleures performances que les autres élèves	1	2	3	4	5	6	7
17. durant les cours d'acroport, mon professeur m'a demandé mon opinion sur les stratégies à adopter lors de certains exercices	1	2	3	4	5	6	7
18. en acroport, mon professeur a semblé sincèrement intéressé par ce que je faisais	1	2	3	4	5	6	7
19. durant ces cours d'acroport, mon professeur voulait que je comprenne bien ce que j'étais en train de faire	1	2	3	4	5	6	7
20. en acroport, après une erreur, mon professeur d'EPS m'a fait sentir que je n'étais pas à la hauteur	1	2	3	4	5	6	7
21. en acroport, mon professeur d'EPS était content lorsque j'apprenais quelque chose de nouveau	1	2	3	4	5	6	7
22. durant ces cours d'acroport, mon professeur m'a donné plusieurs occasions de prendre mes propres décisions	1	2	3	4	5	6	7
23. en acroport, mon professeur d'EPS s'est rendu disponible quand j'avais besoin de lui	1	2	3	4	5	6	7
24. durant ces cours d'acroport, mon professeur m'a souvent expliqué l'utilité de faire tel ou tel exercice	1	2	3	4	5	6	7
25. en acroport, mon professeur d'EPS m'a donné des conseils utiles pour que je puisse m'améliorer	1	2	3	4	5	6	7
26. en acroport, mon professeur n'espérait pas grand chose de moi	1	2	3	4	5	6	7
27. en acroport, après une bonne action, mon professeur m'a fait comprendre qu'il était content de moi	1	2	3	4	5	6	7



Annexe

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## ANNEXE 5

## STATISTIQUES DESCRIPTIVES

	N actif	Moyenne	Minimum	Maximum	Ec-Type
Attente de travail	140	4,83	1	7	1,54
Attente de compétence	140	4,11	1	7	1,67
Sexe	141	100,55	1	2	0,5
FB évaluatif positif	141	0,02	0	0,2	0,04
FB évaluatif négatif	141	0,06	0	0,5	0,07
FB orga	141	0,37	0	0,83	0,16
FB affectif positif	141	0,06	0	0,32	0,07
FB affectif négatif	141	0,08	0	0,43	0,09
FB technique	141	0,26	0	0,8	0,14
Quantité De FB	141	0,06	0,04	0,12	0,01
Mot. début de cycle	141	7,85	-28,33	33	16,02
Mot. Fin De cycle	141	7,55	-30	33	15,82
Comp.perçue, début, cycle	141	4,42	1	7	1,55
Comp. Perçue Fin cycle	140	4,32	1	7	1,41
Auto perçue Début cycle	141	4,25	1	7	1,41
Auto perçue Fin cycle	141	4,64	1	7	1,35

## ANNEXE 6

Matrice de corrélation Bravais-Pearson  
N=139

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Attente de travail	1															
Attente de compétence	0.73	1														
Sexe	-0.17	-0.34	1													
FB évaluatif positif	0.23	0.20	-0.06	1												
FB évaluatif négatif	-0.09	0.03	0.13	-0.13	1											
FB orga	-0.07	-0.04	0.01	-0.28	-0.17	1										
FB affectif positif	-0.01	-0.12	0.03	0.21	-0.13	-0.27	1									
FB affectif négatif	-0.07	0.08	-0.08	-0.14	-0.10	0	-0.25	1								
FB technique	0.18	0	-0.02	0.18	-0.06	-0.64	0.13	-0.32	1							
Quantité De FB	-0.25	-0.32	0.09	-0.15	0.17	0.22	-0.08	-0.19	-0.12	1						
Mot. Auto. Début cycle	0.19	0.14	-0.06	0.26	-0.16	0.11	0.17	-0.1	0	-0.03	1					
Mot. Auto. Fin de cycle	0.18	0.09	-0.04	0.19	-0.14	0.09	0.29	-0.16	0.03	-0.01	0.77	1				
Comp.perçue, début, cycle	0.14	0.32	-0.12	0.12	0.01	0.05	-0.03	0.1	0.1	-0.15	0.31	0.31	1			
Comp. Perçue Fin cycle	0.2	0.29	-0.18	0.12	-0.19	0.17	0.04	0.18	-0.1	-0.21	0.35	0.44	0.43	1		
Auto perçue Début cycle	0.07	0.11	0.11	0.18	0.21	-0.19	0.04	0	0.05	-0.04	0.23	0.2	0.02	0.01	1	
Auto perçue Fin cycle	0.32	0.24	0.09	0.22	0.01	-0.01	0.18	-0.27	0.05	-0.01	0.34	0.47	0.17	0.25	0.18	1

## Résumé :

L'objet de cette étude est de s'intéresser, au processus de l'effet Pygmalion dans son ensemble avec une attention toute particulière au traitement différentiel qui n'a été que très peu étudié jusqu'à présent en contexte naturel d'EPS. Ce processus comprend trois étapes. En début d'année, l'enseignant élabore des attentes différenciées à propos des élèves. Ces attentes vont le conduire à se comporter différemment avec ses élèves, à les traiter différemment. Interprétant ce traitement différentiel, les élèves vont modifier leurs comportements de façon à confirmer les attentes originelles de l'enseignant. Dans la troisième étape de ce processus (i.e. , lorsque l'élève interprète les comportements de l'enseignant), la motivation joue un rôle important. La théorie de l'autodétermination (théorie de la motivation) présume que plus l'élève se sent autonome et compétent dans une activité et plus il s'y investit, ce qui le conduit souvent à réaliser de meilleures performances.

Pour analyser les effets des attentes et des comportements de l'enseignant sur la motivation des élèves, nous avons procédé en trois temps. Tout d'abord, nous avons mesuré les attentes précoces de l'enseignant ainsi que la motivation initiale des élèves au début du cycle d'enseignement, ensuite, nous avons enregistré (avec une caméra) les comportements et les feedbacks de l'enseignant, et enfin nous avons mesuré l'évolution de la motivation des élèves en fin de cycle pour savoir dans quelle mesure celle-ci était influencée par les attentes et les comportements de l'enseignant.

Les résultats montrent deux choses. D'une part, qu'en seulement 8 séances d'EPS (i. e. , un cycle), les attentes précoces de l'enseignant influencent la motivation et les perceptions des élèves, tout en ayant contrôlé le niveau initial de ces variables. Et d'autre part, que certains comportements de l'enseignant, et pas d'autres, sont reliés soit à ses attentes, soit à la motivation des élèves, soit à ces deux variables. D'une manière plus précise nous avons vu que : (a) il existe une relation entre les attentes de l'enseignant et la motivation des élèves (e. g. , plus les attentes de l'enseignant sont élevées et plus les élèves se sentent motivés et compétents) ; (b) il existe une relation entre les attentes et les comportements de l'enseignant (e. g. , plus les attentes que l'enseignant formule à l'égard d'un élève sont élevées et plus il lui transmet de feedbacks évaluatifs positifs et de feedbacks techniques) ; (c) il existe une relation entre les comportements de l'enseignant et la motivation des élèves (e. g. , plus l'enseignant se montre contrôlant et moins les élèves se sentent autonome et compétent, et inversement plus l'enseignant soutient l'autonomie des élèves et plus ceux-ci se perçoivent autonome et motivés de manière autodéterminée).

En conclusion, si cette étude a permis d'élargir les connaissances sur les relations qui existent entre les attentes de l'enseignant, ses comportements et la motivation des élèves, plusieurs pistes de travail restent encore à explorer (e. g. , les théories implicites des enseignants, l'impact des comportements de l'enseignant sur l'estime de soi des élèves, les perceptions des comportements de l'enseignant par les élèves).

Mots clés : Effet Pygmalion, EPS, Motivation autodéterminée, Observation des comportements de l'enseignant.