



HAL
open science

L'effet Pygmalion en milieu scolaire : traitements différenciés et conséquences sur les élèves

Guillaume Costa

► **To cite this version:**

Guillaume Costa. L'effet Pygmalion en milieu scolaire : traitements différenciés et conséquences sur les élèves. Education. 2015. dumas-01228460

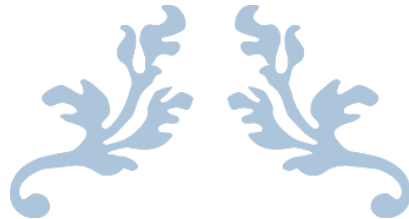
HAL Id: dumas-01228460

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228460v1>

Submitted on 13 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'EFFET PYGMALION EN MILIEU SCOLAIRE : Traitements différenciés et conséquences sur les élèves



Mémoire présenté et soutenu

par

Guillaume COSTA

Né le 11 avril 1992

Tuteur de mémoire : Damien TESSIER

MASTER MEEF parcours EPS

Année 2014-2015

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à monsieur Damien Tessier, enseignant-chercheur au sein de l'ESPE de Grenoble, pour son accompagnement permanent. Ainsi qu'à monsieur Sébastien Brunier, enseignant agrégé et tuteur de stage, pour son partage d'expériences et de conseils.

Enfin, je tiens à remercier l'équipe enseignante et administrative du Collège Alexandre Fleming pour cette année de formation et d'accompagnement.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	0
I. ETAT DE L'ART	2
A. L'effet Pygmalion	2
1. Définition des termes	2
2. Schéma explicatif	2
B. L'expérience originelle de R.Rosenthal et L.Jacobson	3
1. Présentation des chercheurs	3
2. Le protocole expérimental	3
3. Les résultats et l'interprétation	4
4. Les autres modes opératoires possibles	5
C. Les enseignants et l'élaboration de leurs attentes	5
1. Les origines des attentes	5
2. Les enseignants générant l'effet Pygmalion	6
3. Le contexte générant l'effet pygmalion	6
D. La théorie des quatre facteurs (R. Rosenthal 1974) ⁽⁴⁾	7
1. Domaine n°1 : la présentation du contenu pédagogique	7
2. Domaine n°2 : la place et l'expression accordée aux élèves	7
3. Domaine n°3 : les feedbacks de l'enseignant	8
4. Domaine n°4 : le style d'enseignement	8
E. La perception de l'élève	8
F. Les conséquences sur l'élève	9
1. La motivation et les performances scolaires	9
2. Les limites sur le Q.I.	9
II. PROBLEMATIQUE	10
III. METHODOLOGIE	11
A. Objectif de la recherche	11
B. Type d'étude	11
C. Les lieux de l'étude	12
D. La durée de l'étude	12
E. Mode de recueil	12
F. Méthode de sélection	12
G. Ethique	12
H. Méthode de recueil	13
1. Le questionnaire	13
2. Les évaluations	14
I. Méthode d'intervention	15
IV. RESULTATS	16
A. Description de la classe	16
B. Résultats des questionnaires	17
C. Résultats des évaluations	19

D. Comparaison avec les résultats d'une étude similaire	21
V. DISCUSSION ET PROJET D'ACTION	22
A. Les forces et faiblesses de l'étude	22
1. Les forces de l'étude	22
2. Les faiblesses de l'étude	23
B. Caractéristiques des élèves	23
1. Profils des élèves	23
2. Evolution de la motivation	24
3. Evolution de l'estime de soi	25
4. Evolution des résultats scolaires	26
C. Projet d'action	27
1. Prévention	27
2. Quelques solutions pédagogiques et didactiques	27
CONCLUSION	28
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXES	31
RESUME ET MOTS CLES	33

INTRODUCTION

L'effet Pygmalion tient son nom d'une vieille légende Crétoise. Celle-ci raconte qu'un sculpteur, nommé Pygmalion, tomba amoureux de l'une de ses œuvres et passa son temps à l'admirer. Son rêve le plus chère était alors de la rendre réelle dans le but de l'épouser et de fonder une famille. Ce souhait fut réalisé par la déesse de l'amour, Aphrodite, qui l'a rendu vivante. Le message de cette fable nous amène à nous demander si nos croyances sur les autres peuvent-elles, un jour, se concrétiser ?

La thématique de l'effet Pygmalion a fait l'objet de nombreuses études et expériences depuis les années 1950. La première expérience apportant des réponses à ce sujet, a été réalisée en 1968 par R.Rosenthal et L.Jacobson ⁽¹⁾. A ce jour, on dénombre plus de trois cent expériences en lien avec la thématique.

Nous avons fait le choix d'aborder ce sujet, qui est en corrélation avec les débats socio-éducatifs actuels. A savoir, faire l'effort en tant qu'enseignant de donner un enseignement commun pour tous les élèves afin de leurs apporter une culture commune, tout en reconnaissant la place et les caractéristiques de chacun ⁽²⁾. L'enseignant doit prendre en compte l'hétérogénéité du public scolaire et adapter son enseignement pour permettre à tous de réussir.

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux conséquences d'un traitement différencié auprès des élèves, tant au niveau de la motivation en EPS, de la qualité de l'engagement, des résultats scolaires que de la perception de soi.

Les chercheurs qui ont traité ce sujet partent du postulat suivant : tout être humain qui interagit avec un autre, élabore plus ou moins consciemment des attentes envers celui-ci. Dans le milieu éducatif, ces attentes sont de nature comportementale, motivationnelle... Par conséquent, ces attentes modifient de manière inconsciente nos formes d'intervention ⁽³⁾ (la présentation des tâches, le contenu pédagogique, la sollicitation des élèves, le type de feedback ⁽⁴⁾).

Le Système Scolaire Français est en recherche perpétuel d'innovation pédagogique afin de contribuer à la réussite de tous. Or le postulat de Pygmalion est en inéquation avec l'objectif du Système Scolaire. Cette thématique est abordée au cours de la formation des Enseignants et

permet de conscientiser l'effet Pygmalion. L'objectif est de passer d'un enseignant débutant qui réalise un traitement différencié inconscient de ses élèves, à un professeur expert élaborant une pédagogie différenciée consciente et réfléchie.

L'objectif principal de ce mémoire est d'identifier si une intervention différenciée de l'enseignant sur les élèves, peut influencer les résultats scolaires, la perception de soi et la motivation.

Ainsi, nous vous présenterons tout d'abord, l'état de l'art sur la thématique. Dans un second temps, la méthodologie utilisée dans cette étude pour répondre à nos objectifs. Dans un troisième temps, nos résultats, notre discussion et notre projet d'action visant à améliorer la prise en compte de l'effet Pygmalion dans le milieu scolaire par les enseignants.

I. ETAT DE L'ART

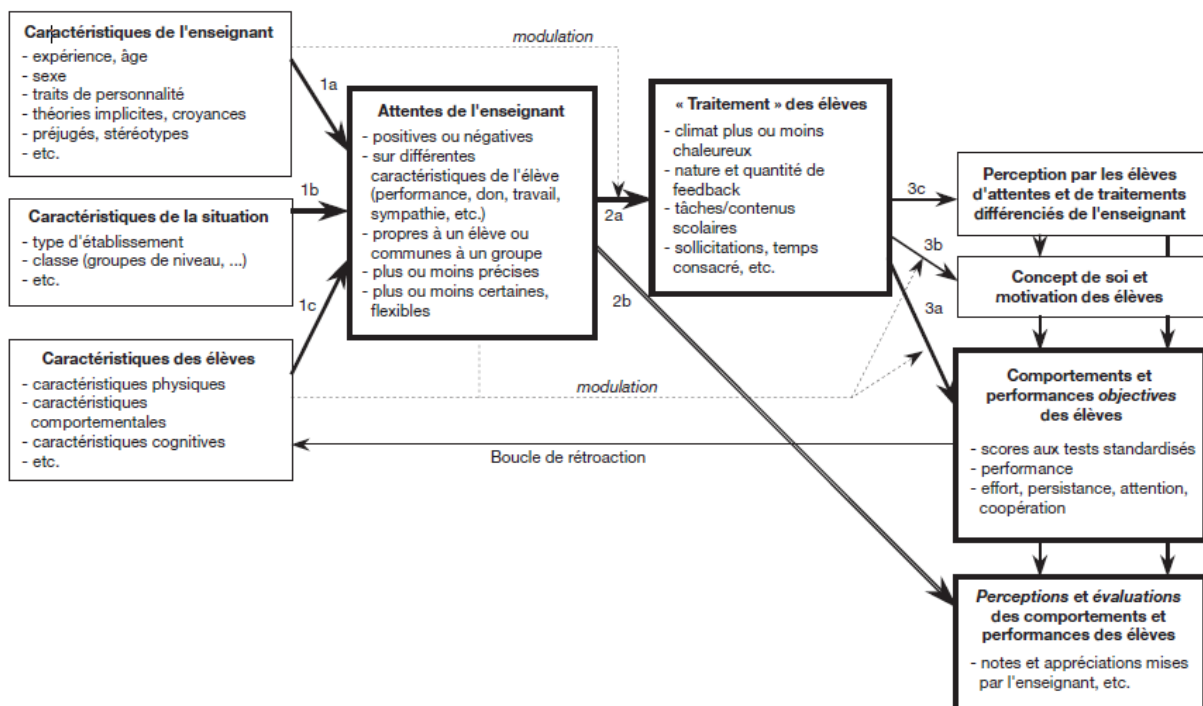
A. L'effet Pygmalion

1. Définition des termes

L'effet Pygmalion peut être défini comme étant une prophétie auto réalisatrice qui met en évidence les effets des croyances du professeur sur les évolutions scolaires des élèves. Ce mécanisme doit être pris en compte au sein de l'Ecole car celle-ci a longtemps attribué l'échec des élèves de milieu défavorisé à leur situation sociale. Toutefois, l'enseignant aurait un rôle non négligeable à jouer pour la réussite de ses élèves.

2. Schéma explicatif

Pour expliquer l'effet Pygmalion, nous nous appuyons sur le schéma suivant :



D. Trouilloud & P. Sarrazin (2003) *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs* Revue Française de Pédagogie n°145

Dans un contexte donné, l'enseignant émet des attentes envers ses élèves qui vont le conduire à les traiter différemment. Cette différence de traitement est plus ou moins perçue par les élèves, celle-ci peut impacter leur motivation et leur perception de soi. Ainsi, ces élèves

développent généralement un comportement conforme aux attentes de l'enseignant. Par ailleurs, ces attentes influencent les notes et les appréciations mises par l'enseignant. Cependant, l'effet Pygmalion s'exprime à différents degrés en fonction du contexte et notamment de l'expertise de l'enseignant.

B. L'expérience originelle de R.Rosenthal et L.Jacobson

1. Présentation des chercheurs

Robert Rosenthal est un psychologue Américain professeur à l'Université de Californie à Riverside. Il a consacré toutes ses recherches sur les effets de la catégorisation, des stéréotypes et en particulier sur l'effet Pygmalion. En 1963, R.Rosenthal s'associe avec Léonore Jacobson, directrice d'une Ecole de San Francisco. Ensemble, ils mettent en œuvre et réalisent une étude portant sur le rôle de l'effet Pygmalion dans l'apprentissage scolaire.

2. Le protocole expérimental

a) Hypothèse de départ

D'une manière générale, lorsque nous rencontrons une personne pour la première fois nous la jugeons et émettons un avis plus ou moins positif à son égard. Nous élaborons d'une part des attentes sur sa manière de se comporter et nous essayons d'autre part d'expliquer les raisons de ses comportements. Puis, ces attentes finiraient par se concrétiser. Ce principe s'appliquerait également dans la relation Enseignant-Elève. En début d'année, l'enseignant formule des attentes de comportement et de réussite pour chaque élève. A partir de là il se comporterait de manière différente, ceci aurait une influence sur les résultats scolaires et la progression des élèves.

b) Le cadre expérimental

Lors de la rentrée des classes de 1963, la directrice d'Ecole, accompagnée du chercheur R. Rosenthal, font passer un questionnaire dit « d'épanouissement intellectuel » à tous les élèves de primaire. Après avoir corrigé les tests, ils transmettent les résultats à tous les enseignants

concernés en leur expliquant que ce questionnaire permet de prédire le développement intellectuel des enfants au cours de l'année scolaire.

En réalité, ce test est falsifié et n'a aucun objectif scientifique, hormis le fait de concevoir deux groupes de niveau aléatoire d'élève pour susciter des attentes différentes chez les enseignants envers ces deux groupes. Pour être plus précis, les protagonistes constituent un premier groupe « d'enfants à potentiel » représentant 20% de l'effectif tiré au hasard. Un second groupe est composé des 80% restants de la classe, appelé « autres enfants ». Cette répartition a pour objectif de créer des attentes positives pour le groupe « à potentiel » et, a contrario, une absence d'attente pour les « autres enfants ».

Afin de mesurer l'impact de ces attentes sur le développement de l'intelligence des élèves, R.Rosenthal et L.Jacobson ont réalisé un second test, réel et approuvé scientifiquement, qui permet de mesurer avec certitude le Q.I. (quotient intellectuel) des élèves. Ce test sera proposé sur trois échéances différentes, soit quatre mois, huit mois et vingt mois après le début de l'expérience. Enfin pour rentrer dans une démarche d'analyse, ils recueillent tous les résultats scolaires des élèves obtenus pendant l'année, afin de comparer d'une part les attentes de l'enseignant avec les résultats scolaires et d'autre part ces mêmes attentes avec les résultats aux tests de Q.I...

3. Les résultats et l'interprétation

A chaque échéance de l'expérience, les élèves du groupe « à potentiel » ont obtenu de meilleurs résultats et des notes plus élevées que les « autres enfants ». De plus, les tests de R.Rosenthal mettent en évidence une augmentation du Q. I. des enfants à potentiel. Ces résultats prouvent que les attentes positives ou négatives des enseignants à l'égard de ces élèves ont eu une influence sur le Q.I.. Toutefois, tous les élèves de la classe ont amélioré leurs résultats aux tests de Q.I. au cours de l'année. Cependant, l'évolution a été plus importante et plus rapide pour les élèves « à potentiel ».

R.Rosenthal et L.Jacobson concluent que les enseignants ont un rôle important dans le processus d'apprentissage et de maturation des élèves. Le comportement des enseignants, différent selon les attentes, aura une répercussion sur les résultats des élèves.

4. Les autres modes opératoires possibles

Pour mettre en lumière l'effet Pygmalion, il existe deux protocoles expérimentaux possibles. Premièrement, l'expérience de R.Rosenthal et L.Jacobson consiste à conditionner les attentes des enseignants à partir de fausses informations. Deuxièmement, d'autres expériences se fondent sur les vraies attentes des enseignants, à l'image de R.Rist en 1970.

Ce chercheur américain a réalisé une étude au sein d'une école d'un milieu défavorisé pendant trois ans. R.Rist a observé plusieurs enseignants et il s'est rendu compte que ceux-ci identifiaient lors des premières séances les caractéristiques cognitives de chaque élève (esprit d'analyse, compréhension des tâches, rapidité d'exécution) dans le but de placer les élèves « rapides » aux premiers rangs et de relayer au fond de la classe les élèves « lents ». Cette organisation pédagogique a eu pour conséquence d'amplifier l'écart cognitif entre les élèves « rapides » et « lents ». En effet, les élèves « rapides » étudient dans un climat de travail d'écoute propice à l'apprentissage. L'enseignant est très présent avec ces élèves et leurs adressent des feedbacks explicatifs, précis et positifs. Tandis que les élèves « lents » se retrouvent dans un climat de travail bruyant et peu enclin à l'apprentissage. L'enseignant n'est quasiment jamais présent et les quelques feedbacks donnés sont de nature normatif, imprécis et négatif.

R. Rist conclut que « le destin de certains [élèves] était scellé dès les huit premiers jours d'école »⁽⁵⁾. Cette conclusion nous paraît choquante mais exprime une réalité de l'époque.

C. Les enseignants et l'élaboration de leurs attentes

1. Les origines des attentes

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux critères sur lesquels les enseignants se basent pour élaborer leurs attentes envers leurs élèves. Parmi eux, J.Brophy⁽⁶⁾, met en évidence les trois critères suivants : les résultats scolaires des années précédentes; les premiers résultats scolaires de l'année en cours; le comportement, l'écoute et le travail en classe. Ces critères sont fiables, légitimes et systématiquement utilisés par les enseignants⁽³⁾ pour élaborer leurs attentes.

Deux autres critères, plus polémiques et contestables ont été démontrés par W.B.Seaver⁽⁷⁾ et L.Jussim⁽⁸⁾. Il s'agit des résultats et des comportements des frères et sœurs de l'élève, mais

également des stéréotypes (sociaux, religieux, sexuels, physiques, ...). Ces critères sont majoritairement inconscients et se révèlent être peu fiables et illégitimes.

Ce processus est valable pour toutes les classes d'âge. De nombreuses études l'attestent en maternelle (S.Stoner et K.Purcell ⁽⁹⁾), en école primaire (K.D.Hopkins ⁽¹⁰⁾), au collège et au lycée (L.Jussim ⁽¹¹⁾). Il est également valable pour toutes les disciplines scolaires, intellectuelles et physiques, comme en Education Physique et Sportive (D.Trouilloud ⁽¹²⁾).

2. Les enseignants générant l'effet Pygmalion

D'après l'étude de J.Brophy ⁽⁶⁾ de 1983, les enseignants qui créent de l'effet Pygmalion répondent à différents comportements. A savoir, un enseignant qui ne s'adapte jamais à ses élèves; un enseignant autoritaire; un enseignant sensible aux préjugés et aux stéréotypes et un enseignant avec des opinions catégoriques. Tous développent en début d'année scolaire des attentes rigides et stables qui n'évolueront pas malgré les changements de comportement et d'attitude des élèves.

Par ailleurs, les enseignants débutants sont plus sujets à créer de l'effet Pygmalion car ils éprouvent davantage de difficultés à identifier le profil réel de l'élève et à fixer des attentes pertinentes (L.Jussim 1998 ⁽¹³⁾). L'expertise permettrait d'atténuer l'effet Pygmalion.

3. Le contexte générant l'effet pygmalion

Plusieurs recherches mettent en évidence des contextes et/ou dispositifs pédagogiques susceptibles de générer de l'effet Pygmalion.

Selon L.Jussim (1986) ⁽¹⁴⁾ la présence de l'enfant dans une situation nouvelle correspond à un des premiers facteurs. En effet, lorsque l'enfant se trouve dans une classe nouvelle, face à un enseignant inconnu, il a tendance à confirmer les attentes de celui-ci. Ce phénomène est notamment perceptible en classe de cours préparatoire et de sixième car l'élève arrive dans un nouvel environnement et il manque de repère.

Le nombre d'élève dans la classe est également un facteur. Plus ce nombre est important et plus l'effet Pygmalion prend de l'ampleur. Ceci s'explique par le fait que dans une classe surchargée, l'enseignant dispose d'un temps plus court pour analyser tous les profils des élèves. Ainsi, il se

fié davantage à ses préjugés et élabore des attentes peu fiables et moins pertinentes. (J.Finn (1972) ⁽¹⁵⁾)

Enfin, d'un point de vue pédagogique, les formes de groupement ont un impact sur l'importance de l'effet Pygmalion. En formant des groupes de niveau, l'enseignant consacre plus de temps pour le meilleur niveau et formule des attentes plus ambitieuses contrairement au groupe plus faible. Par conséquent ces élèves déjà « bons » progressent plus rapidement et l'écart de niveau se creuse davantage au fil de l'année (C.Evertson (1982) ⁽¹⁶⁾).

D. La théorie des quatre facteurs (R. Rosenthal 1974) ⁽⁴⁾

Selon R.Rosenthal, il existe quatre grands domaines de comportement à travers lesquels l'enseignant agit de manière différente auprès des élèves en fonction des attentes qu'il leurs porte.

1. Domaine n°1 : la présentation du contenu pédagogique

Avec des élèves à attente élevée, l'enseignant propose des contenus plus intenses et utilise des méthodes d'instruction complexes. A contrario, pour les élèves à attente faible, les contenus sont moins audacieux et les méthodes d'instruction restent simples (W.B.Swann et M.Snyder (1980) ⁽¹⁷⁾). Par conséquent, seuls les élèves à forte attente entrent dans une démarche d'apprentissage réflexive.

2. Domaine n°2 : la place et l'expression accordée aux élèves

L'enseignant interroge plus fréquemment et avec un niveau de difficulté optimal les élèves à attente élevée. De plus, ces élèves disposent d'un temps de réponse plus long, en corrélation avec leur temps de réflexion. A l'inverse, les élèves à faible attente sont moins questionnés et les quelques interrogations sont sous-adaptées à leur niveau. L'enseignant attend des réponses simples, brèves et immédiates (T.Martinek et S.Johnson (1979) ⁽¹⁸⁾).

Pour conclure, nous avons pour les premiers une pédagogie ascendante (l'élève construit son savoir) fondée sur des questions ouvertes. Tandis que les deuxièmes suivent une pédagogie descendante (le professeur distille son savoir) reposant sur des questions fermées.

3. Domaine n°3 : les feedbacks de l'enseignant

D'après l'étude de W.Rejeski et al (1979) ⁽¹⁹⁾, l'enseignant donne des feedbacks positifs, clairs et centrés sur la performance pour les élèves à forte attente. Au contraire, pour les autres élèves, l'enseignant adresse moins de feedbacks, ceux-ci sont souvent négatifs, plus évasifs et centrés sur le comportement. Par ailleurs, dans certaines situations où l'élève à faible attente est en réussite, l'enseignant n'a pas le réflexe de donner un feedback positif (J.Brophy et T.Good (1974) ⁽²⁰⁾). Par conséquent, la relation enseignant-élève est positive et constructive avec les élèves à forte attente. En revanche, elle est plus négative et infructueuse pour les élèves à faible attente.

4. Domaine n°4 : le style d'enseignement

D'après plusieurs études, le style d'enseignement se perçoit à travers des gestes, des attitudes et des paroles. En effet, l'enseignant est chaleureux et empathique avec des élèves ayant des attentes élevées, il leur sourit et apporte un soutien affectif. En opposition, l'enseignant est froid et distant avec des élèves ayant des attentes faibles, il les critique plus souvent et les regarde moins fréquemment (E.Y.Badad et al (1982) ⁽²¹⁾). Ainsi, l'enseignant est dans un rapport de confiance avec les premiers élèves et un rapport d'autorité avec les seconds.

E. La perception de l'élève

Il s'avère que tous les élèves, quel que soit leur âge, perçoivent des différences de traitement de l'enseignant envers les élèves à attente forte et faible. Ce sentiment apparaît dès l'entrée en école primaire, puis s'affine et devient plus subtile en fin de scolarité. En effet, les lycéens analysent les expressions faciales et la gestuelle de leur enseignant pour émettre des hypothèses sur le type d'attente, positive ou négative (R.Rosenthal (1989) ⁽²²⁾).

F. Les conséquences sur l'élève

1. La motivation et les performances scolaires

La perception de l'attente, la motivation et les performances scolaires sont intimement liées. Prenons l'exemple d'un élève à faible attente qui a conscience d'une différence de traitement vis-à-vis des autres élèves à forte attente. E.Y.Babad (1990) ⁽²³⁾ a démontré que cet élève développe le sentiment d'être contrôlé en permanence, de manquer de soutien affectif et de recevoir des feedbacks peu enrichissant, principalement axés sur le respect de la règle.

D'après la théorie de la pyramide d'A.Maslow (1943) ⁽²⁴⁾, la motivation d'une personne requiert la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et la proximité sociale. Pour notre exemple, aucun de ces besoins ne sont comblés. Par conséquent, l'élève est peu motivé par l'activité et son engagement est minime. Etant donné que la motivation et l'engagement sont des conditions essentielles de la réussite (R.Viau (1996) ⁽²⁵⁾), les performances scolaires de cet élève sont susceptibles d'être influencées négativement.

2. Les limites sur le Q.I.

D'une manière générale, les chercheurs s'accordent à dire que non seulement la performance scolaire mais également le Q.I. de ces élèves à faible attente seraient impactés négativement. Or cette hypothèse est contestée par S.W.Raudenbush (1984) ⁽²⁶⁾, dont l'étude portant sur dix-huit expériences, fait ressortir un faible écart de Q.I. entre les élèves à attentes faibles et élevées, d'une valeur de 0,11 en unité d'écart-type. Ainsi, il existe des discordances au sein de la communauté scientifique sur ce sujet qui seraient nécessaires d'éclaircir par le biais d'autres études.

II. PROBLEMATIQUE

Nous centrerons notre réflexion autour des parties 4, 5 et 6 de l'état de l'art. Autrement dit, l'impact de l'intervention pédagogique et didactique de l'enseignant sur la motivation des élèves et leurs perceptions de soi. Pour se faire, nous proposerons, en début et en fin de cycle, un questionnaire portant sur la motivation et la perception de soi. Par ailleurs, nous constituerons deux groupes d'élèves à forte ou faible attente pour chaque niveau de performance, sur lesquels nous différencierons notre forme d'intervention.

Au vue de l'état de l'art et de notre centre d'intérêt, une problématique émerge : est-ce qu'une intervention différenciée de l'enseignant auprès de deux élèves de niveau similaire avec des attentes opposées peut influencer leurs perceptions de soi, leurs motivations et leurs résultats scolaires ?

III. METHODOLOGIE

A. Objectif de la recherche

L'objectif principal de cette étude est de mettre en évidence l'influence d'une intervention différenciée de l'enseignant sur les résultats scolaires, la perception de soi et la motivation de ses élèves.

Pour se faire, nous avons formé plusieurs groupes d'élève, de niveaux et/ou d'attentes diverses. Nous sommes intervenus différemment en fonction des attentes attribuées aux élèves, puis nous avons étudié leurs évolutions par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'une évaluation. Les quatre groupes que nous avons formés sont les suivants :

- **Groupe 1 : niveau débrouillé à forte attente** : élève à fort potentiel dans l'activité, recevant une intervention pédagogique favorable.
- **Groupe 2 : niveau débrouillé à faible attente** : élève à fort potentiel dans l'activité, recevant une intervention pédagogique peu favorable.
- **Groupe 3 : niveau débutant à forte attente** : élève à potentiel moyen dans l'activité, recevant une intervention pédagogique favorable.
- **Groupe 4 : niveau débutant à faible attente** : élève à potentiel moyen dans l'activité, recevant une intervention pédagogique peu favorable.

Ces groupes sont mixtes. Ils sont composés de filles et de garçons, étant motivés intrinsèquement par l'activité (le plaisir de pratiquer) ou de manière extrinsèque (pour avoir une bonne note), avec une faible ou une forte perception de soi.

B. Type d'étude

Nous avons réalisé une étude de type quantitative et d'intervention contrôlée randomisée. L'objectif étant d'évaluer les bénéfices d'une intervention pédagogique positive. Cette étude est randomisée car la répartition des élèves dans les groupes à faible ou forte attente se fait au hasard et permet de constituer des groupes comparables via des données connues et inconnues. De plus, nous pouvons évaluer l'impact de cette intervention pédagogique puisque l'unique différence entre les deux groupes comparés est la qualité de l'intervention.

C. Les lieux de l'étude

Cette étude a été menée au cœur de l'académie de Grenoble, et plus précisément au Collège Alexandre Fleming de la commune de Sassenage. L'étude est donc considérée comme monocentrique, localisée au sein du Plateau Fleming.

D. La durée de l'étude

L'étude s'est échelonnée sur une période allant du 21 janvier au 25 mars 2015, au cours d'un cycle de Basket-Ball de huit séances hebdomadaires de deux heures.

E. Mode de recueil

Nous avons travaillé à partir des réponses individuelles du questionnaire, rendues par tous les élèves lors de la première et de la dernière séance du cycle. Ces questionnaires informent indirectement sur leur état motivationnel et leur estime de soi en Basket-Ball. Nous avons également étudié les résultats scolaires des élèves via différentes évaluations: sommative, formative et sommative, respectivement en début, milieu et fin de cycle. Pour toutes ces évaluations, le dispositif mis en place et les critères d'évaluations restent inchangés.

F. Méthode de sélection

Pour le bon fonctionnement de cette étude, nous n'avons pas identifié et utilisé des critères d'inclusion et/ou d'exclusion. Au contraire, nous sommes restés sur une étude non sélective qui s'appuie sur l'hétérogénéité de la classe et des élèves. Par conséquent, l'étude a mobilisé toute une classe de quatrième de l'établissement, composée de vingt-quatre élèves.

G. Ethique

L'étude a été réalisée en adéquation avec les règles éthiques et déontologiques de l'Education Nationale. L'atteinte des finalités et des objectifs éducatifs propres à l'Education Physique et Sportive (EPS) et l'anonymat des élèves participants ont été respectés. Au préalable de la mise en œuvre de l'étude, nous avons veillé à ce que nos interventions ne viennent pas à l'encontre des finalités et des objectifs éducatifs de la discipline, notamment, le

principe de permettre à tous les élèves de réussir. Par conséquent, nous avons longuement débattu quant à la nature de l'intervention de l'enseignant auprès des élèves à faible attente. Nos débats ont abouti sur une intervention de type neutre mais pas négative pour ne pas entraver durablement leurs motivations, leurs perceptions de soi et leurs résultats scolaires.

L'anonymat des participants a été préservé puisqu'aucun prénom et/ou nom d'élève ressort de cette étude. Pour ce faire, un code couleur a été utilisé pour représenter les groupes d'élève et analyser les résultats.

H. Méthode de recueil

1. Le questionnaire

En amont du cycle, un questionnaire a été conçu permettant d'identifier le type de motivation et le niveau d'estime de soi pour tous les élèves. Ce questionnaire est composé de dix-sept questions, neuf portant sur la motivation et huit sur l'estime de soi, toutes étant positionnées dans un ordre aléatoire. Toutes les questions présentent des choix de réponses sous la forme de l'échelle de Likert allant de 1 à 4 :

- 1 : tout à fait en désaccord.
- 2 : plutôt en désaccord.
- 3 : plutôt en accord.
- 4 : tout à fait en accord.

a) La motivation

D'après R.J. Vallerand (1993) ⁽²⁷⁾ la motivation est un construit hypothétique afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance d'un comportement. De plus, il existe différentes formes de motivations :

- Motivation intrinsèque autodéterminée : éprouve du plaisir à s'engager dans l'activité.
- Motivation extrinsèque autodéterminée : s'engage pour atteindre des buts personnels.
- Motivation extrinsèque non-autodéterminée : s'engage pour recevoir une récompense ou éviter une punition.

Pour évaluer quel type de motivation l'élève rencontre, nous avons formulé trois questions pour chaque forme de motivation. Une fois les questionnaires remplis, il faut additionner les points par forme de motivation puis sélectionner celle qui obtient le plus gros score.

b) L'estime de soi

L'estime de soi se définit comme l'approbation ou la désapprobation de soi et elle indique si l'individu se croit important et compétent (S.Coopersmith (1984) ⁽²⁸⁾). Par conséquent, l'estime de soi peut être faible, moyenne ou forte.

Pour évaluer l'estime de soi des élèves, nous avons formulé huit questions, quatre étant mélioratives et quatre autres étant péjoratives. Une fois les questionnaires remplis, il faut inverser le score des questions péjoratives, additionner les points, puis établir le niveau d'estime de soi en se référant aux données suivantes :

- Score inférieur à 20 = estime de soi très faible.
- Score compris entre 20 et 23 = estime de soi faible.
- Score compris entre 23 et 26 = estime de soi moyenne.
- Score compris entre 26 et 29 = estime de soi forte.
- Score supérieur à 29 = estime de soi très forte.

2. Les évaluations

En milieu scolaire, l'évaluation a pour objectif de mettre en relation de manière explicite un référé avec un référant, c'est-à-dire, l'élève avec la norme (M.Lesné (1984) ⁽²⁹⁾).

Au cours du cycle de Basket-Ball, nous avons proposé trois évaluations avec des objectifs divers :

- Séance 1 : évaluation diagnostique pour identifier des pistes de travail.
- Séance 5 : évaluation formative pour apprécier les progrès.
- Séance 8 : évaluation sommative pour finaliser les apprentissages.

Pour toutes ces évaluations, le dispositif mis en place (but de tâche, organisation matérielle et temporelle, formes de groupe, consignes de jeu, critères de réussites, activité des élèves, activité

de l'enseignant) et les critères d'évaluations (classement, organisation collective et individuelle offensive et défensive, arbitrage) restent inchangés.

Toutes ces évaluations ont également pour objectif d'apporter une note représentative du niveau de l'élève et d'identifier sa progression au cours du cycle.

I. Méthode d'intervention

Pour le bien de notre étude, nous avons volontairement proposé deux formes d'intervention, de nature différente, selon le type d'attente attribué à l'élève.

Pour les élèves de niveau débutant et débrouillé à forte attente, il est nécessaire de présenter les tâches de manière claire en mettant en avant les points pertinents, en questionnant les élèves et en utilisant différents supports de communication (tableau, fiche, démonstration, ...). Les contenus pédagogiques seront variés et s'étaleront de la connaissance fine du vocabulaire spécifique jusqu'aux multiples techniques, tactiques et stratégies de jeu. Ces élèves seront fortement sollicités lors des phases de démonstration et de verbalisation en classe entière. Enfin, les feedbacks apportés seront positifs précis, explicatifs, techniques et interrogatifs pour entrer dans une pratique réflexive.

Au contraire pour les élèves de niveau débutant et débrouillé à faible attente, il est important de présenter les tâches de manière linéaire et uniquement verbale. Les contenus pédagogiques se limitent aux attitudes et aux techniques de base. Ces élèves seront très peu sollicités lors des démonstrations et des verbalisations collectives. Les feedbacks apportés seront très généraux mais positifs pour respecter l'éthique de l'Education Nationale et ne pas nuire à leur progression.

En somme, le climat motivationnel et affectif sera chaleureux, structuré et incitatif pour les élèves à forte attente. A contrario, le climat sera légèrement plus froid, inconsistant et contrôlant pour les élèves à faible attentes.

IV. RESULTATS

A. Description de la classe

L'objet de cette étude porte sur une classe composée de vingt-quatre élèves, treize garçons et onze filles issues de la classe socio-professionnelle moyenne. Cette classe est très hétérogène et considérée comme « difficile » au sein de l'établissement. Tous ces élèves font l'objet d'une surveillance particulière, via l'utilisation d'une fiche de suivi qui met en évidence les problèmes de comportements, les oublis de matériel et les manques d'investissement.

La moitié des élèves de la classe ont une relation compliquée avec l'école. Cela se traduit par un fort taux d'absentéisme, des résultats scolaires faibles et des problèmes de comportement liés à un manque de respect vis-à-vis de l'autorité.

Sur le plan méthodologique, ces élèves ont une capacité d'écoute et d'attention limitée, d'où l'importance de donner des consignes brèves et claires. Le climat de classe est propice aux apprentissages dès lors que les élèves difficiles sont calmés et orientés vers la tâche.

Concernant le rapport à l'EPS, la majorité des élèves apprécie de venir en cours car les différentes activités physiques et sportives proposées leurs procurent des sensations plaisantes et enrichissantes. Il faut noter que ces élèves pratiquent également une activité sportive extra-scolaire, ils ont donc déjà acquis de nombreux savoirs, savoirs être et savoirs faire.

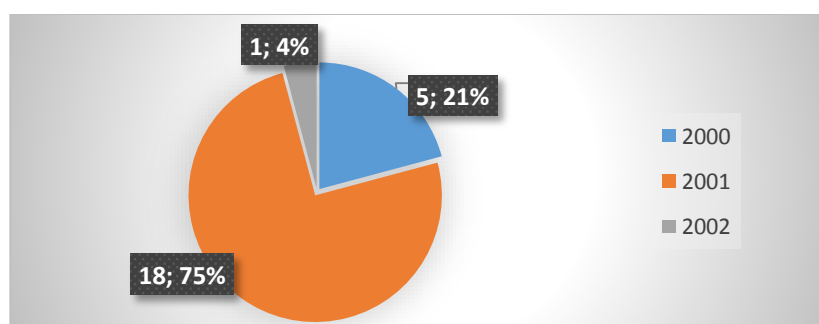


Figure 1 : Nombre d'élève par année de naissance

Ce premier graphique met en évidence que 21% des élèves de cette classe sont en retard scolaire.

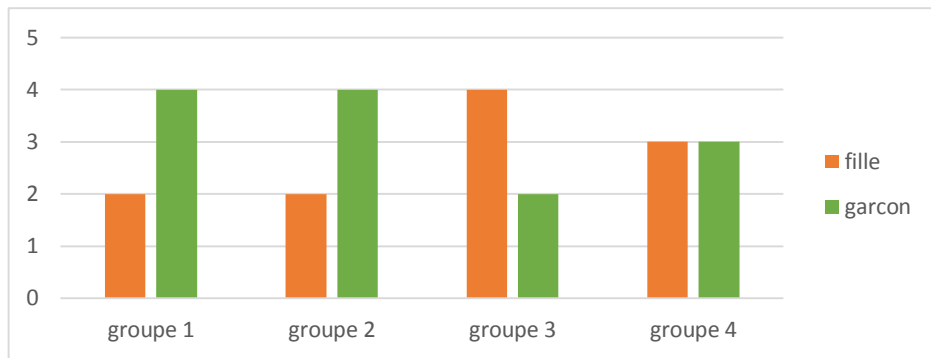


Figure 2 : Nombre de filles et de garçons selon les groupes

Ce graphique montre notre volonté de former des groupes mixtes avec une répartition plus ou moins égale du nombre de filles et de garçons pour les *groupes 1-2* et *3-4* afin que le sexe de l'élève ne devienne pas un critère de différenciation entre les groupes.

B. Résultats des questionnaires

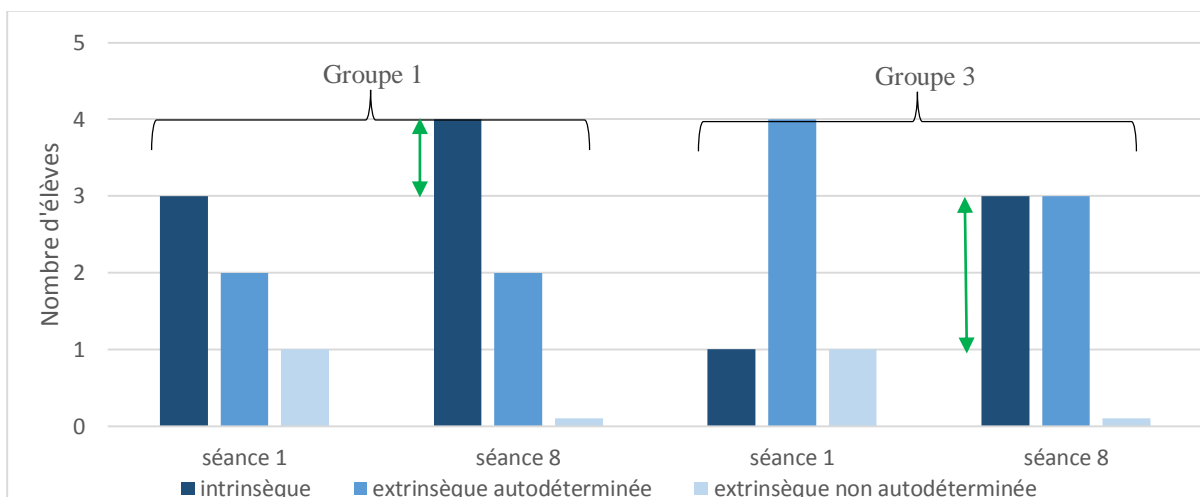


Figure 3 : Formes de motivation en séance 1 et 8 du cycle pour les élèves à forte attente

On constate pour les deux groupes, une augmentation du nombre d'élève avec une motivation intrinsèque et, à contrario, une disparition du nombre d'élève avec une motivation extrinsèque non autodéterminée.

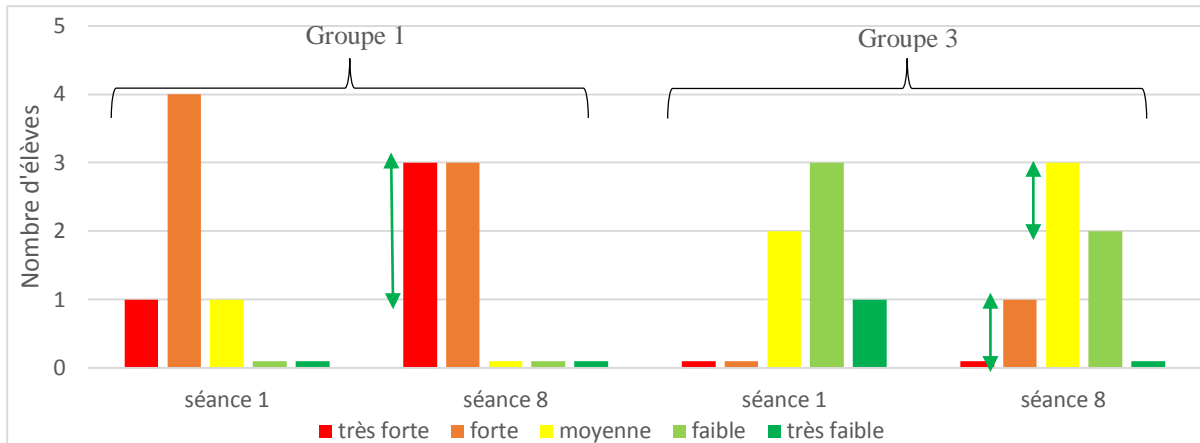


Figure 4 : Niveau d'estime de soi en séance 1 et 8 du cycle pour les élèves à forte attente

On observe pour les deux groupes, une amélioration du niveau d'estime de soi, de forte à très forte pour le *groupe 1*, de faible à moyenne pour le *groupe 3*.

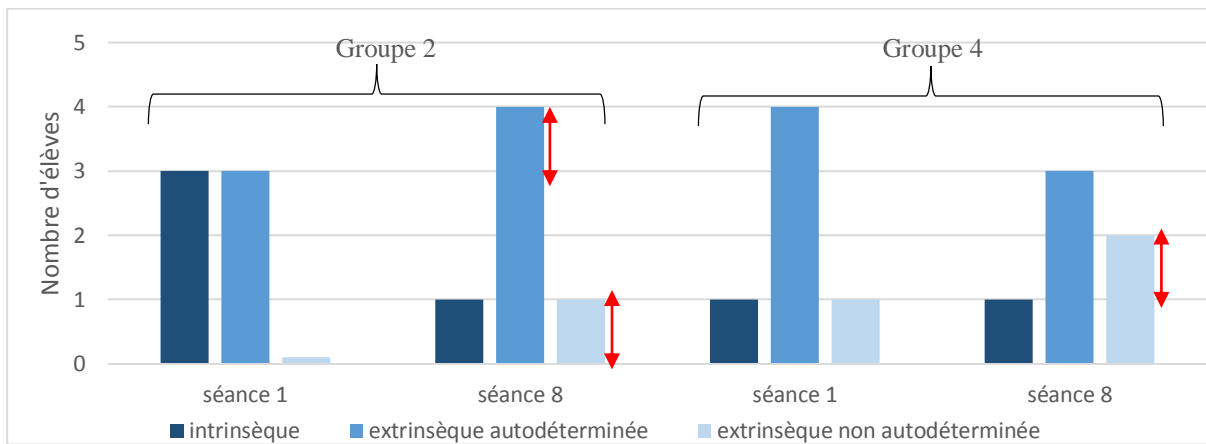


Figure 5 : Formes de motivation en séance 1 et 8 du cycle pour les élèves à faible attente

Le graphique présente pour les deux groupes, une augmentation du nombre d'élève avec une motivation extrinsèque non autodéterminée et, à contrario, une diminution du nombre d'élève avec une motivation intrinsèque et/ou extrinsèque autodéterminée.

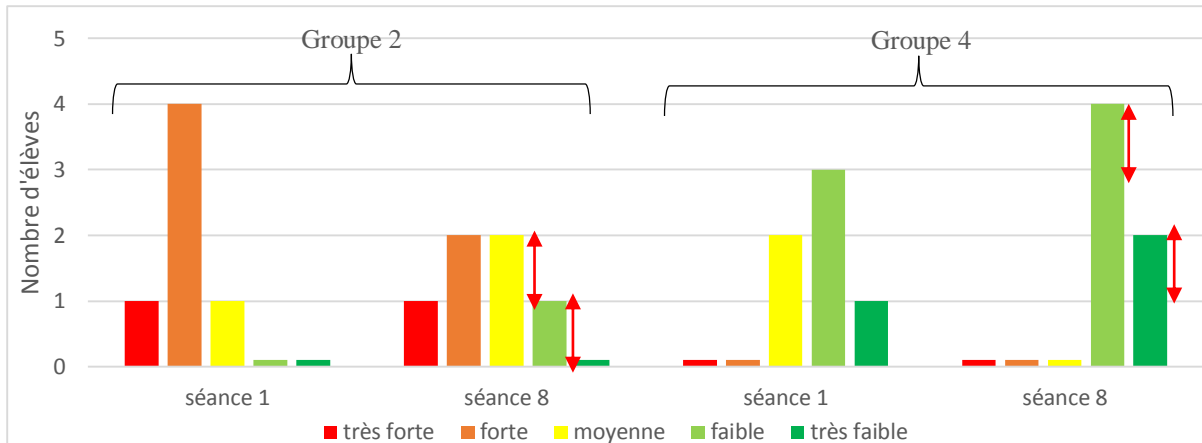


Figure 6 : Niveau d'estime de soi en séance 1 et 8 du cycle pour les élèves à faible attente

On constate pour les deux groupes, une régression du niveau d'estime de soi, de forte à moyenne pour le *groupe 2*, de faible à très faible pour le *groupe 4*.

C. Résultats des évaluations

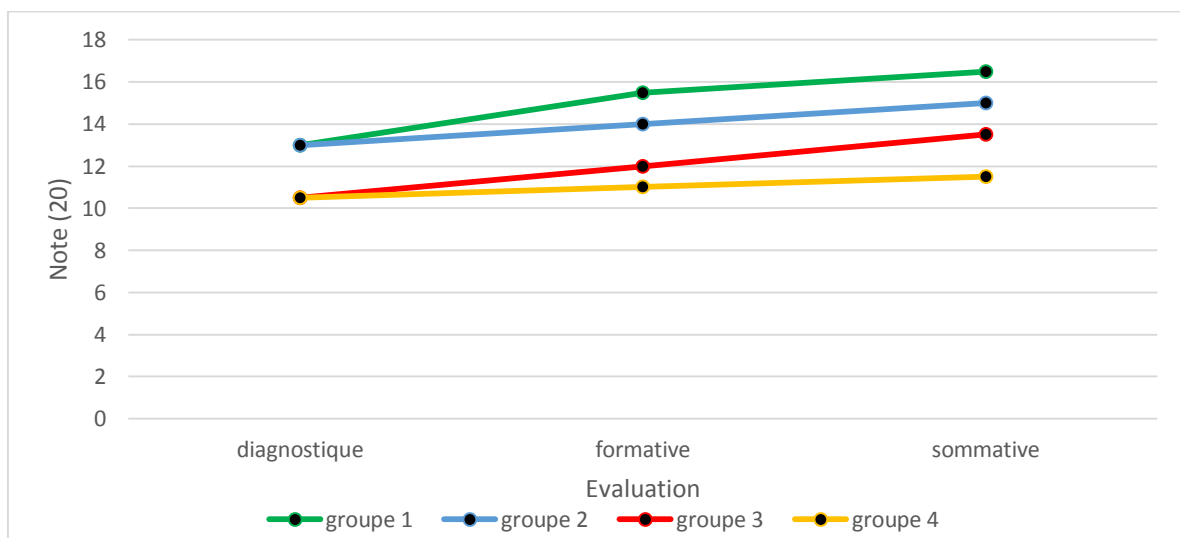


Figure 7 : Note moyenne des groupes aux différentes évaluations

D'après le graphique, il existe une augmentation progressive de la note au cours du cycle pour les quatre groupes. Cette progression est plus forte pour les *groupes 1 et 3* à forte attente avec en moyenne +2,75 points, que pour les *groupes 2 et 4* à faible attente avec en moyenne +1,5 points.

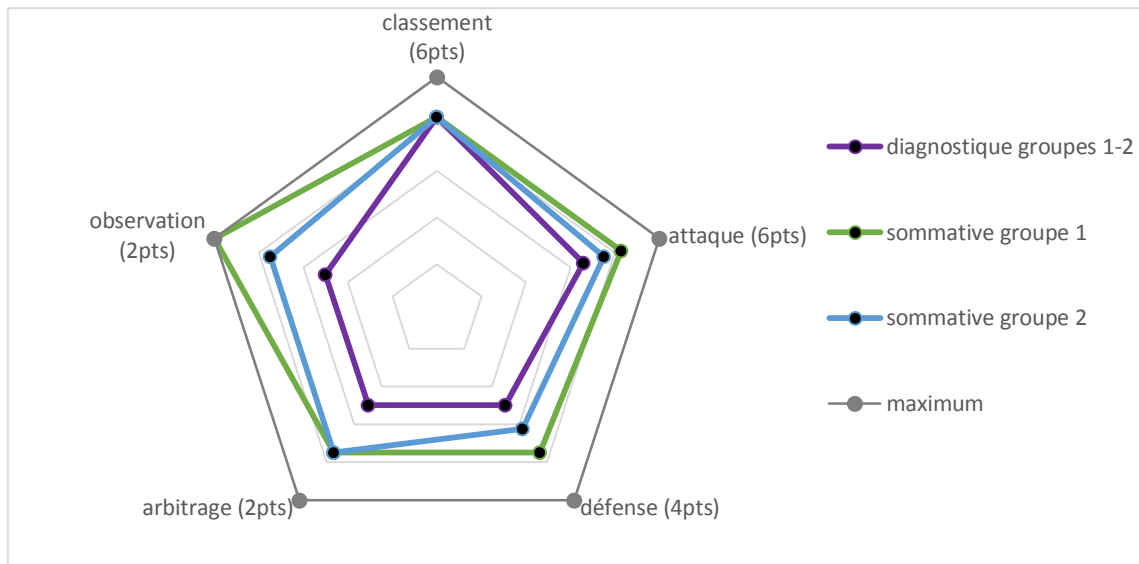


Figure 8 : Répartition des points aux évaluations pour les élèves de niveau débrouillé

Le graphique montre pour les deux groupes, une progression significative sur tous les critères hormis les points du classement qui restent inchangés. Néanmoins, cette amélioration est plus forte pour les élèves du *groupe 1*, notamment pour les points sur l'observation, l'organisation offensive (collective et individuelle) et l'organisation défensive (collective et individuelle).

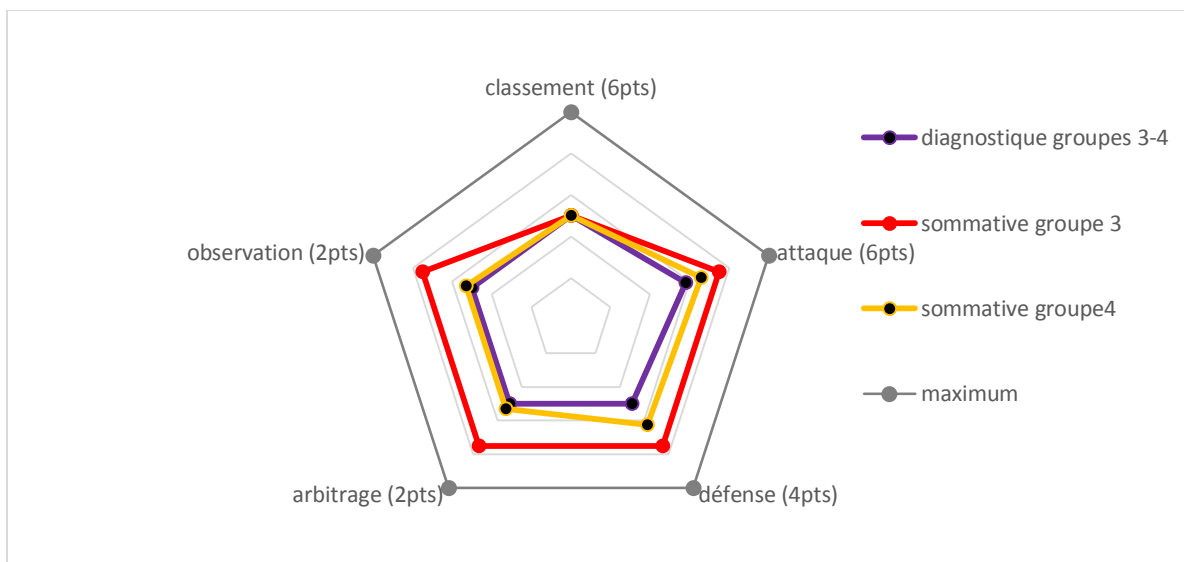


Figure 9 : Répartition des points aux évaluations pour les élèves de niveau débutant

Pour le *groupe 3*, on note une progression régulière sur tous les critères hormis les points du classement qui restent inchangés.

Pour le *groupe 4*, les données montrent d'une part, une très faible augmentation quant aux points sur les organisations offensives et défensives collectives et individuelles et d'autre part, une absence de progression en termes d'arbitrage et d'observation.

D. Comparaison avec les résultats d'une étude similaire

Ce mémoire a été effectué en collaboration avec Julien Chinal, enseignant stagiaire EPS. Ce dernier a réalisé une expérience similaire au collège de Saint Etienne de Cuines en Savoie, avec une autre classe de quatrième au cours d'un cycle de Volley-ball.

Après observation des données, les groupes à forte attente présentent une amélioration générale du niveau d'estime de soi et de la qualité de motivation; et une forte augmentation des notes, avec +2,2 points. Contrairement aux groupes à faible attente, qui montrent une régression générale du niveau d'estime de soi et de la qualité de motivation. Par ailleurs, les notes s'améliorent faiblement, avec +1,6 points. En somme, nos résultats sont pratiquement identiques.

Les deux expérimentations ont respecté la même méthodologie. De plus, les élèves des deux classes semblent faire partie de la même classe sociale et avoir pratiquement les mêmes caractéristiques.

Par conséquent, l'expérience de Julien Chinal vient conforter nos résultats et apporter une légitimité à notre étude.

V. DISCUSSION ET PROJET D'ACTION

A. Les forces et faiblesses de l'étude

1. Les forces de l'étude

Le fait de proposer et d'étudier plusieurs évaluations et questionnaires tout au long du cycle permet :

- De suivre l'évolution des élèves de la première à la dernière séance du cycle.
- De comparer les mêmes critères.
- D'étudier les différences entre deux groupes d'élèves de niveau débutant ou débrouillé.
- D'étudier les différences à l'intérieur d'un même groupe de niveau mais avec des attentes fortes ou faibles.

Le fait de s'être inspiré d'autres questionnaires reconnus scientifiquement pour concevoir un questionnaire unique, et le fait de proposer une évaluation adaptée au niveau des élèves en respectant les textes officiels, a apporté de la pertinence et de la cohérence à notre étude.

Le choix d'avoir réalisé cette étude sur une durée de trois mois, en parallèle d'un cycle de Basket-Ball, a permis de bien organiser et réguler notre intervention pour l'adapter et la rendre optimal d'une séance à l'autre.

Le fait d'avoir formé des groupes mixtes avec une répartition égale du nombre de filles et de garçons pour les groupes de mêmes attentes, enlève un critère de différenciation entre les groupes.

L'idée d'avoir comparé nos résultats avec ceux d'une expérience similaire a permis d'élargir nos données et d'établir des points communs.

2. Les faiblesses de l'étude

L'échantillon d'élève concerné par cette étude était restreint (vingt-quatre élèves), rendant presque insignifiante l'analyse statistique et rajoutant de l'incertitude quant aux résultats d'une étude auprès d'une plus large population.

Tous les élèves sont issus du même établissement et appartiennent à la même classe socio-professionnelle (classe moyenne), donc non représentatif de la population scolaire en France.

Il aurait été plus pertinent de faire cette même expérimentation en début d'année scolaire avec de nouveaux élèves, qui ne connaissent pas et ne s'inquiètent pas d'un soudain changement de comportement de leur enseignant.

B. Caractéristiques des élèves

1. Profils des élèves

a) *Age des élèves*

Dans cette classe, la moyenne d'âge est de *14 ans* pour tous les groupes (*cf. Figure 1*).

b) *Classe socio-professionnelle*

Au vue du projet d'établissement, ces élèves seraient majoritairement issus de la classe socio-professionnelle dite « moyenne ». Cependant, il aurait été judicieux d'approfondir nos données en demandant aux élèves d'indiquer sur le questionnaire les activités professionnelles exercées par leurs parents. Il n'existe pas de différence significative entre les groupes sur ce critère.

c) *Parité*

Pour éviter toute différence significative entre les groupes, nous avons volontairement formé des groupes mixtes avec une répartition plus ou moins égale du nombre de filles et de garçons. Nous notons, d'une part, un résultat identique pour les *groupes 1* et *2* de niveau

débrouillé avec 33,3% de filles. D'autre part, une faible différence pour les groupes de niveau débutant, avec 66.6% de filles pour le *groupe 3* contre 50% pour le *groupe 4* (cf. *Figure 2*).

2. Evolution de la motivation

D'après la *Figure 3*, il y a une augmentation de 16,7 % pour le *groupe 1* et de 33,3% pour le *groupe 3* de motivation de forme intrinsèque. Au total, on note une augmentation de 25% pour ces élèves à forte attente. Au contraire, d'après la *Figure 5*, on observe une diminution de 33,3% de motivation intrinsèque pour les *groupes 2* et *4*, composés d'élèves à faible attente. Or, la seule différence entre les *groupes 1-3* et les *groupes 2-4* est le type d'attente attribué par l'enseignant et donc la forme d'intervention pédagogique reçue. De plus, la motivation intrinsèque autodéterminée renvoie au plaisir de pratiquer l'activité. Par conséquent, seuls les élèves ayant reçu une intervention pédagogique positive ont développé et/ou renforcé une motivation de type intrinsèque. A contrario, les élèves ayant reçu une intervention pédagogique neutre ont perdu ce plaisir de pratiquer.

D'après la *Figure 3* on observe une diminution de 16,7% de motivation de forme extrinsèque pour le *groupe 1*. Au contraire, avec la *Figure 5*, on note une augmentation de 33,3% de motivation de forme extrinsèque pour le *groupe 2*.

Or, les *groupes 1* et *2* sont tous deux de niveau débrouillé et seule la forme d'intervention pédagogique reçue change.

Ainsi, le niveau de départ de l'élève n'a pas d'influence sur l'évolution de sa motivation dans l'activité. Celle-ci peut évoluer positivement ou négativement selon la forme d'intervention pédagogique proposée par l'enseignant.

En somme, une intervention différenciée de l'enseignant auprès de deux élèves de niveau similaire avec des attentes opposées peut influencer positivement ou négativement leurs motivations.

3. Evolution de l'estime de soi

Avec la *Figure 4* et la *Figure 6*, on constate pour les *groupes 1* et *2* lors de la première séance, que 16,7% des élèves ont une estime de soi très forte, que 66,7% ont une estime de soi forte et que 16,7% ont une estime de soi moyenne. A l'issue de la huitième séance, on note pour le *groupe 1* une augmentation de 33,3% d'élève avec une très forte estime de soi. A contrario, on observe pour le *groupe 2*, une double augmentation de 16,7% d'élève avec une estime de soi moyenne et faible.

Or, les *groupes 1* et *2* sont de même niveau débrouillé. L'unique différence est le type d'attente attribué par l'enseignant et donc la forme d'intervention pédagogique reçue. Par ailleurs, le niveau d'estime de soi, de très fort à très faible, indique si l'individu se croit important et compétent dans l'activité.

Par conséquent, seul les élèves ayant reçu une intervention pédagogique positive ont amélioré leur sentiment de compétence et donc ont élevé leur niveau d'estime de soi.

D'après la *Figure 4* et la *Figure 6*, on observe pour les *groupes 1* et *3* une évolution positive du niveau d'estime de soi des élèves avec : +33,3% d'estime de soi très forte pour le *groupe 1*, +16,7% d'estime de soi forte et moyenne pour le *groupe 3*. A contrario, on constate pour les *groupes 2* et *4* une évolution négative du niveau d'estime de soi des élèves avec : +16,7% d'estime de soi moyenne et faible pour le *groupe 2*, +16,7% d'estime de soi faible et très faible pour le *groupe 4*.

Or, les *groupes 1* et *2* étaient de niveau débrouillé au départ, tandis que les *groupes 3* et *4* étaient de niveau débutant. De plus, l'unique différence entre les *groupes 1-3* et les *groupes 2-4* est le type d'attente attribué par l'enseignant et donc la forme d'intervention pédagogique reçue.

Ainsi, le niveau de départ de l'élève n'a pas d'influence sur l'évolution de son niveau d'estime de soi dans l'activité. Celle-ci peut évoluer positivement ou négativement selon la forme d'intervention pédagogique proposée par l'enseignant.

En somme, une intervention différenciée de l'enseignant auprès de deux élèves de niveau similaire avec des attentes opposées peut influencer positivement ou négativement leurs niveaux d'estime de soi et donc leurs perceptions de soi.

4. Evolution des résultats scolaires

D'après la *Figure 7*, les quatre groupes présentent une augmentation progressive de la note au cours du cycle. Cette progression est plus forte pour les *groupes 1 et 3* à forte attente avec en moyenne +2,75 points, que pour les *groupes 2 et 4* à faible attente avec en moyenne +1,5 points.

Or, l'unique différence entre les *groupes 1-3* et les *groupes 2-4* est le type d'attente attribué par l'enseignant et donc la forme d'intervention pédagogique reçu.

Par conséquent, plus l'intervention pédagogique apportée est positive et meilleure sera la note obtenu par l'élève lors de l'évaluation.

D'après la *Figure 9*, on observe pour le *groupe 3* une progression régulière sur tous les critères hormis les points du classement qui restent inchangés. Le *groupe 4* compte, d'une part, une très faible augmentation quant aux points sur les organisations offensives et défensives collectives et individuelles et d'autre part, une absence de progression en termes d'arbitrage et d'observation.

Or, les *groupes 3 et 4* étaient de niveau débutant au départ et l'unique différence entre ces deux groupes est le type d'attente attribué par l'enseignant et donc la forme d'intervention pédagogique reçue.

Ainsi, la vitesse de progression de l'élève est plus ou moins rapide en fonction de la forme d'intervention pédagogique proposée par l'enseignant. Il en est de même quant à la compréhension et l'acquisition des contenus d'enseignements.

En somme, une intervention différenciée de l'enseignant auprès de deux élèves de niveau similaire avec des attentes opposées peut ralentir ou accélérer leurs progressions et avoir un impact sur leurs résultats scolaires.

C. Projet d'action

1. Prévention

L'effet pygmalion a des conséquences très néfastes pour certains élèves en décalage avec le système scolaire Français. C'est pourquoi, la mission consiste à informer ou rappeler à un maximum d'enseignant les répercussions de cet effet et à proposer des solutions pédagogiques et didactiques pour limiter ce problème.

2. Quelques solutions pédagogiques et didactiques

En tant qu'enseignant notre premier objectif est de faire réussir tous les élèves et de leurs apporter une culture commune. Pour atteindre cet objectif, plusieurs solutions sont possibles:

- Elaborer des attentes positives et élevées pour tous les élèves, quelques soit leurs caractéristiques scolaires (investissement, autonomie) et sociales (origine ethnique, sexe).
- Varier les formes de groupements pour ne pas cloisonner l'élève dans un niveau d'expertise, et au contraire lui permettre d'évoluer.
- Diversifier nos formes de communication (voix, tableau, fiche, démonstration, tablette numérique) afin d'améliorer la compréhension des contenus d'enseignement par tous.
- Utiliser la pédagogie différenciée pour adapter les contenus d'enseignement et permettre à l'élève de progresser à son rythme.
- Apporter des feedbacks en bonne quantité et de bonne qualité, de nature descriptif, prescriptif interrogatif et/ou évaluatif positif.
- Proposer des évaluations formatrices pour que l'élève identifie et adhère aux critères d'évaluation ; expliciter la note via des notions de compétences.
- Etablir un climat motivationnel et affectif chaleureux, structuré et incitatif; adapter le style d'enseignement au type de public.
- Ne pas juger trop vite les élèves en début d'année scolaire; accepter de se remettre en question et de réajuster son point de vue.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, l'étude a été limitée, de par, une faible quantité de résultat en raison d'une durée de travail et de recherche trop courte.

Cependant, il a été mis en évidence que le traitement pédagogique et didactique de l'enseignant impacte positivement ou négativement la motivation, la perception de soi et les résultats scolaires de l'élève. En effet, le fait de proposer un enseignement chaleureux, structuré et incitatif permet aux élèves d'avoir confiance en eux, d'éprouver du plaisir à pratiquer, de comprendre et d'acquérir les contenus d'enseignements pour enfin obtenir de bons résultats aux évaluations. A l'inverse, l'idée de proposer un enseignement froid, inconsistant et contrôlant aboutit à une perte de confiance en soi, un sentiment d'incompréhension quant aux contenus d'enseignements et aux attentes de l'enseignant, pour ensuite obtenir de faibles résultats aux évaluations.

De plus, le niveau initial de l'élève n'est pas un élément significatif concernant sa progression. En effet, un élève de niveau débutant ou débrouillé réagit de la même manière quand il reçoit une intervention pédagogique positive ou neutre. Cependant, la vitesse de progression change, elle sera plus lente pour les élèves débutants.

Les enseignants ont pour mission de s'informer sur le thème de l'effet Pygmalion et les autres thèmes en lien avec les sciences humaines, car le métier d'enseignant est, de prime abord, fondé sur le relationnel. D'où l'importance d'apprendre à connaître l'autre, de savoir comment il se comporte et d'en expliquer les raisons. Il serait donc intéressant de proposer des journées de formation continue abordant le thème des relations humaines, à l'image des enseignements abordés en Licence STAPS et en Master MEEF. Cette formation servirait de rappel pour expliquer comment intervenir de manière optimale avec les élèves, dans le but de rester une personne « ressource » pour l'élève en lui permettant de réussir.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) R. Rosenthal & L. Jacobson (1968) *Pygmalion in the class room : teacher expectation and student intellectual development* New York : Holt Rinehart et Winston
- (2) V. Lamotte (2007) *lexique de l'enseignement et de l'Education Physique et Sportive*
- (3) D. Trouilloud & P. Sarrazin (2003) Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs *Revue Française de Pédagogie* n°145
- (4) R Rosenthal (1974) *On the social psychology of the self-fulfilling prophecy : further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms* New York : MSS Modular Publications
- (5) R. Rist (1970) Student Social Class and Teacher Expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review* **40, 3**, 411-451
- (6) J. Brophy (1983) Research on the self-fulfilling prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, **75(5)**, 631-661
- (7) W.B. Seaver (1973) Effects of naturally induced teacher expectancies *Journal of Personality and Social Psychology*, **28**,333-342
- (8) L. Jussim *et al* (1994) *Teacher expectation and student achievement: Self-fulfilling prophecies, biases and accuracy*. Health and al. Applications of heuristics and biases to social issues (p 303-304) New York
- (9) S. Stoner & K. Purcell (1985) The concurrent validity of teachers' judgments of the abilities of pre-schoolers in a day-care setting. *Educational and Psychological Measurement*, **45(2)**, 421-423
- (10) K.D. Hopkins *et al* (1985) The concurrent validity of standardized achievement tests by content area using teachers' rating as criteria *Journal of Educational Measurement*, **22(3)** 177-182
- (11) L. Jussim (1989) Teacher expectation : self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, **57(3)**, 469-480
- (12) D. Trouilloud *et al* (2002) The influence of teacher expectations on students achievement in Physical Education Classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, **32(5)**, 591-607
- (13) L Jussim *et al* (1998) Teacher expectation *Advances in Research on Teaching* **7**,1-48
- (14) L. Jussim (1986) Self-fulfilling prophecies : A Theoretical and Integrative Review *Psychological Review*, **93(4)**, 429-445
- (15) J. Finn (1972) Expectation and the Educational Environment *Review of Educational Research*, **42**, 387-410

- (16) C. Evertson (1982) Differences in Instructional Activities in Higher and Lower achieving Junior high English and Math classes *Elementary School Journal* **82**,329-350
- (17) W.B. Swann & M. Snyder (1980) On translating beliefs into action. Theories of ability and their application on an instructional setting. *Journal of Personality and Social Psychology* **38**, 879-888
- (18) T. Martinek & S. Johnson (1979) Teacher expectation. Effect on dyadic interaction and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, **50**,60-70
- (19) W. Rejeski *et al* (1979) Pygmalion in youth sport : a field study *Journal of sport Psychology* **1**,311-319
- (20) J. Brophy et T. Good (1974) *Teacher-student relationships : causes and consequences* New York : Holt Rinehart et Winston
- (21) E.Y. Badad *et al* (1982) Pygmalion Galatea end the Golem : Investigation of biased and unbiased teachers *Journal of Educational Psychology* **74(4)**, 459-474
- (22) R. Rosenthal *et al* (1989) Non-verbal communication and leakage in the behaviour of biased and unbiased teachers *Journal of Personality and Social Psychology*, **56**, 89-94
- (23) E.Y. Babad (1990) Measuring and changing teachers' differential behaviour as perceived by students and teachers *Journal of Educational Psychology*, **82**, 683-690
- (24) A. Maslow (1943) A theory of human motivation *Psychological Review*, **50**,370-396
- (25) R. Viau (1996) La motivation, *Revue Sciences Humaines*, hors-série n°12
- (26) S.W. Raudenbush (1984) Magnitude of teacher expectancy effects on pupils I.Q. as a function of the credibility of expectancy induction : a synthesis of findings from 18 experiments *Journal of Educational Psychology*, **76**, 85-97
- (27) R.J. Vallerand, E. Thill (1993) *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Edition Etudes Vivantes
- (28) S. Coopersmith (1984) *Manuel de l'inventaire de l'estime de soi*, Paris, EAP
- (29) M Lesné (1984) *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, PUF

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire d'étude

Questionnaire Basket-ball : Entourez le chiffre correspondant à votre accord.

1 : tout à fait en désaccord	2 : plutôt en désaccord	3 : plutôt en accord	4 : tout à fait en accord
------------------------------	-------------------------	----------------------	---------------------------

1	J'aime le basket-ball.	1 .. 2 .. 3 .. 4
2	Si je pouvais je me ferais dispenser pour ce cycle.	1 .. 2 .. 3 .. 4
3	J'arrive à me concentrer sur les exercices.	1 .. 2 .. 3 .. 4
4	Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.	1 .. 2 .. 3 .. 4
5	Le basket-ball est un bon moyen de rester en forme.	1 .. 2 .. 3 .. 4
6	Le basket-ball m'intéresse beaucoup.	1 .. 2 .. 3 .. 4
7	Je sens peu de raison d'être fière de moi en basket-ball.	1 .. 2 .. 3 .. 4
8	Je fais du basket-ball pour faire plaisir à mes parents, à mon enseignant.	1 .. 2 .. 3 .. 4
9	J'arrive toujours à faire les exercices.	1 .. 2 .. 3 .. 4
10	Je ne comprends pas les exercices.	1 .. 2 .. 3 .. 4
11	Le basket-ball va me permettre d'apprendre beaucoup de chose utile.	1 .. 2 .. 3 .. 4
12	Je suis satisfait de moi en basket-ball.	1 .. 2 .. 3 .. 4
13	J'éprouve du plaisir à pratiquer le basket-ball.	1 .. 2 .. 3 .. 4
14	Je fais du basket-ball pour avoir une bonne note.	1 .. 2 .. 3 .. 4
15	Je pense avoir des qualités dans l'activité.	1 .. 2 .. 3 .. 4
16	Parfois je me sens vraiment inutile.	1 .. 2 .. 3 .. 4
17	Le basket-ball correspond à mes valeurs (esprit d'équipe, fair-play).	1 .. 2 .. 3 .. 4
MERCI DE VOTRE COLLABORATION		

Annexe 2 : Evaluation niveau 2 Basket-Ball

Compétence Attendue Niveau 2 : « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balles rapides lorsque la situation est favorable ou en organisant une première circulation de balle et des joueurs lorsque la défense est replacée. S’inscrire dans le cadre d’un projet de jeu lié à la progression du ballon. Observer et co-arbitrer. »

Situation d'évaluation :

- Tournois : matchs en 4 vs 4 avec deux mi-temps de 5' et de 3' de récupération
- Deux arbitres par terrain.

Performance / 6 points :

	1 match gagné = 3 pts		1 match nul = 2 pts		1 match perdu = 1 pt		
Classement	1 ^{er}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e
Points / 6	6	5	4	3	2	1,5	1

Maitrise d'exécution / 10 points :

		0	1	2	Total
ATTAQUE	PB	-ralentit le jeu par des dribbles ou des passes inadaptés -moins d'1/4 de réussite au tir	-privilégie des passes rapides à des NPB vers l'avant -difficulté lorsque la défense est replacée	-lance des contre-attaques (CA) -utilise des espaces libres lorsque la défense est replacée -plus d'1/3 de réussite au tir	
	NPB	-reste inactif -démarqué mais trop loin du PB	-se démarque en appui et à distance -peu mobil lorsque la défense est replacée	-anticipe le départ en C-A pour prendre de vitesse le repli -propose des solutions lorsque la défense est replacée	
	Collectif	-beaucoup de pertes de balle et de jeu individuel	-jeu de progression vers l'avant uniquement dans l'axe central	-jeu de progression vers l'avant avec utilisation de tout l'espace disponible (couloirs latéraux)	
DEFENSE	Individuelle	-gène le PB sans faire de faute -peu préoccupé par les NPB -ne revient pas en défense	-marque le NPB en se mettant entre le PB et le NPB -revient en défense après une perte de balle	-interception sur passe ou drible -dissuade sur le NPB -anticipe le repli défensif	
	Collective	-défense éclatée ; NPB souvent libres	-défense qui suit l'attaque sans forcément agir dessus	-défense qui commence à s'organiser près du panier	

Connaissances / 4 points :

	0	1	2
Arbitrage / 2pts	-siffle timidement -n'explique pas la faute -connait peu les règles	-siffle fort et sec -explique la faute -connait bien les règles	-dirige le jeu -applique une gestuelle adéquate
Observation / 2pts	-n'observe pas	-observe sans analyser les informations prélevées	-observe et analyse les informations prélevées

RESUME ET MOTS CLES

Notre sujet de mémoire s'inscrit dans les débats socio-éducatifs actuels. A savoir, comment proposer un enseignement commun pour l'apport d'une culture commune tout en adaptant son intervention pédagogique et didactique. L'objectif étant de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et leur permettre de réussir.

L'étude se focalise sur les répercussions de l'effet Pygmalion au Collège et plus précisément sur les conséquences d'un traitement différencié auprès des élèves en Education Physique et Sportive, tant au niveau de la motivation, de la perception de soi et des résultats scolaires. Elle porte sur une classe de quatrième lors d'un cycle de Basket-Ball et s'appuie sur un questionnaire et des évaluations conçues pour l'expérience.

Bien que la quantité d'élève impliquée dans l'étude reste faible, les résultats obtenus sont significatifs. Il existe des différences nettes de progression au cours du cycle entre des élèves sujets à une intervention pédagogique favorable et des élèves exposés à une intervention dite « neutre ».

Cette expérimentation souligne l'impact positif ou négatif du traitement pédagogique et didactique de l'enseignant sur la motivation, la perception de soi et les résultats scolaires de l'élève, indépendamment de son niveau initial.

Mots clés : effet Pygmalion, relationnel, perception de soi, motivation, intervention pédagogique, organisation didactique.

Our thesis topic is part of the current socio-educational debates. How to propose a common education to bring a common culture and how to adapt their teaching and learning intervention to take into account the heterogeneity of the students and allow everyone to succeed.

This topic is focused on the impact of the Pygmalion effect at the College and specifically on the consequences of a differential treatment to students in Sports and Physical Education, in

terms of motivation, self-perception and school results. The study focuses on a class during a Basketball cycle and relies on a questionnaire and assessments designed for experience.

Although the amount of students involved in the study is small, the results are significant. It exists clear differences of progression during the cycle between student subjects to favorable educational intervention and student exposed to a neutral educational intervention.

This experience shows that teacher's teaching and learning process impacts the motivation, self-perception and school results of the student, positively or unfavorably, whatever his original level.

Keywords: Pygmalion effect, relationships, self-perception, motivation, educational intervention, educational organization.