



HAL
open science

Effet Rosenthal et filtre affectif

Pierre Gauthier

► **To cite this version:**

| Pierre Gauthier. Effet Rosenthal et filtre affectif. Education. 2020. dumas-02867531

HAL Id: dumas-02867531

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02867531>

Submitted on 14 Jun 2020

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.

Mémoire de recherche

MEEF parcours anglais

**Soutenu le 11 mai 2020
en présence de :**

Rebecca STARKEY-PERRET
(Directrice de mémoire)

et Sophie BELAN,
(Membre du jury)

Effet Rosenthal et filtre affectif

Pierre Gauthier



UNIVERSITÉ DE NANTES



**Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes**

« Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer par la leur donner. »

Marcel Pagnol, *Le temps des amours*, Julliard, 1988, p.76

« Il suffit d'un professeur, un seul, pour nous sauver de nous-même et nous faire oublier tous les autres. »

Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007, p.262

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Dans un premier temps, je voudrais remercier ma directrice de mémoire, Madame Rebecca STARKEY-PERRET, pour sa grande bienveillance, sa rigueur continue et sa patience infaillible.

Je remercie également les équipes pédagogiques de l'INSPE de Nantes et du collège Lucie Aubrac de Vertou qui ont enrichi, par nos échanges, mes réflexions sur ce travail de recherche.

Enfin, mes remerciements et ma reconnaissance vont aux personnes suivantes, pour leur aide et leur soutien tout au long de l'élaboration de ce mémoire :

Madame Marie LIGIER, pour m'avoir montré les valeurs humanistes au cœur du métier d'enseignant et orienté, sans le savoir, mon intérêt pour la psychopédagogie.

Mes beaux-parents, Danièle et Gérard, pour leur curiosité et leurs encouragements.

Malina, pour avoir été là à chaque étape.

Mes élèves, à qui ce mémoire est dédié.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la relation entre deux théories de la psychosociologie : l'Effet Rosenthal et le Filtre Affectif. Le premier, qui inclut l'Effet Pygmalion et l'Effet Golem, illustre les effets des attentes des professeurs sur le comportement et le succès académique de leurs élèves. Le second mobilise trois facteurs psychologiques et cognitifs dont dépend l'acquisition d'une langue : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

L'objectif de ce mémoire est de développer de nouveaux outils pour mieux comprendre les phénomènes internes qui résultent soit en un Effet Pygmalion, soit en un Effet Golem, dans le but d'évaluer la capacité des enseignants à influencer consciemment ce processus interne.

Mots-clés : Rosenthal, Pygmalion, Golem, Filtre Affectif, Prophétie autoréalisatrice

Summary

This Master thesis examines the relation between two theories of social psychology: the Rosenthal Effect and the Affective Filter. The former, which encompasses both Pygmalion and Golem Effects, illustrates the impact of teachers' assumptions on pupils' behaviors and academic success. The latter examines three psychological and cognitive factors of language acquisition: motivation, confidence and anxiety.

This dissertation aims at developing new tools to better understand the internal phenomena that result in either a Pygmalion Effect or a Golem Effect, in order to assess the teachers' ability to consciously influence this internal process.

Keywords: Rosenthal, Pygmalion, Golem, Affective Filter, Self-fulfilling Prophecy

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| Table des figures..... | 6 |
| Table des tableaux..... | 6 |
| Introduction | 8 |
| Partie 1 : Cadre théorique | 10 |
| 1. Les grandes lignes d'un débat épistémologique | 10 |
| 1.1. Les fondements épistémiques de l'effet Pygmalion | 10 |
| 1.2. L'étude princeps de Rosenthal et Jacobson (1968) | 11 |
| 1.3. Une nécessaire prise de recul méta-analytique | 12 |
| 2. Le concept d'attente : de la perception à l'expression du jugement scolaire | 14 |
| 2.1. La perception de l'élève par l'enseignant et la conception du jugement scolaire ... | 14 |
| 2.2. L'expression du jugement scolaire | 16 |
| 3. La réception du jugement scolaire par l'élève..... | 19 |
| 3.1. Les données reçues par l'élève dans un paradigme asymétrique d'autorité | 19 |
| 3.2. Anxiété, filtre affectif et effet Golem | 20 |
| 3.2.3. L'effet Golem..... | 22 |
| 4. La question de la modulation didactique | 24 |
| 4.1. Friction entre Pygmalion et différenciation | 24 |
| 4.2. Les implications en didactique des langues | 25 |
| 4.3. Retour sur le modèle des quatre variables de Rosenthal | 26 |
| 4.4. Surestimer l'élève : la clé du progrès ?..... | 28 |
| 4.5. La compétence Pygmalion : synthèse et positionnement | 29 |
| 4.6. Précision de la question de recherche | 30 |
| 4.7. Adaptation de l'étude au contexte de crise sanitaire..... | 30 |
| 4.8. Adaptation de l'étude au contexte de crise sanitaire..... | 31 |
| 5. Présentation de la méthodologie | 31 |
| 5.1. Propos liminaire : les biais potentiels | 31 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2. Ce qui était prévu : une étude en trois temps..... | 32 |
| 5.3. Ce qui a pu être réalisé : adaptation de la question de recherche et de l'hypothèse | 38 |
| Analyse des résultats | 40 |
| 6. Résultats du questionnaire T0 : la « photographie de départ »..... | 40 |
| 6.1. Résultats généraux et grille de lecture | 40 |
| 6.2. Résultats généraux | 41 |
| 6.3. Des filtres affectifs révélateurs d'un certain effet enseignant..... | 42 |
| 6.4. Des élèves plus susceptibles que d'autres à l'effet Rosenthal | 46 |
| Conclusion | 48 |
| Bibliographie..... | 50 |
| Annexes..... | 53 |
| Annexe 1 : Questionnaire | 53 |

Table des figures

| | |
|---|-----|
| <i>Figure 1</i> – Modèle conceptuel de l’effet Pygmalion..... | 122 |
| <i>Figure 2</i> – Motivation moyenne par classe à T0..... | 422 |
| <i>Figure 3</i> – Anxiété moyenne par classe à T0..... | 433 |
| <i>Figure 4</i> – Confiance en soi moyenne par classe à T0..... | 433 |
| <i>Figure 5</i> – Moyenne d’occlusion des filtres affectifs des élèves | 444 |
| <i>Figure 6</i> – Proportion d’élèves à filtre affectif saturé, par classe à T0 | 455 |
| <i>Figure 7</i> – Proportion d’élèves à filtre affectif ouvert, par classe à T0 | 466 |

Table des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 : <i>Modèle de Rosenthal</i> | 266 |
| Tableau 2 : <i>Modèle de l’effet Rosenthal appliqué à l’effet Pygmalion/Galatée</i> | 277 |
| Tableau 3 : <i>Modèle de Rosenthal appliqué à l’effet Golem</i> | 288 |
| Tableau 4 : <i>Comportement verbal et para-verbal adopté à l’égard des élèves test pour produire des JSO</i> | 388 |
| Tableau 5 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves à T0</i> | 40 |
| Tableau 6 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves de 5A à T0</i> | 41 |
| Tableau 7 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves de 5B à T0</i> | 41 |
| Tableau 8 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves de 5C à T0</i> | 41 |
| Tableau 9 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves de 5D à T0</i> | 41 |
| Tableau 10 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves de 5E à T0</i> | 41 |
| Tableau 11 : <i>Résultats moyens pour tous les élèves de 6A à T0</i> | 41 |

Table des annexes

| | |
|-------------------------------|----|
| Annexe 1 : Questionnaire..... | 53 |
|-------------------------------|----|

Glossaire

PA : Prophétie autoréalisatrice (voir partie 1.1)

EP : Effet Pygmalion (voir partie 1.1) ; parfois nommé « effet Galatée » dans certains travaux.

EG : Effet Golem (voir partie 3.2.3)

ER : Effet Rosenthal, à savoir soit un effet Pygmalion, soit un effet Golem.

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FA : Filtre Affectif (voir partie 3.2.2)

JS : Jugement Scolaire (voir partie 2)

JSO : Jugement Scolaire Optimiste

Approche par les tâches : Approche pédagogique qui consiste à placer l'élève dans une position d'acteur au sein d'une situation de groupe social avec des actions (langagières, mais pas seulement) à réaliser pour atteindre un objectif. En cela, cette approche est connexe à d'autres, comme la perspective (co)actionnelle.

Occlusion du filtre affectif : Phénomène psychologique exploré dans cette étude, qui combine trois facteurs, à savoir le degré de motivation, le degré d'anxiété et le degré de confiance en soi. Ainsi, on qualifiera de « saturé » un filtre affectif qui présente un niveau élevé d'anxiété pour un faible niveau de motivation et de confiance en soi. Un filtre affectif « ouvert » correspondra donc à l'inverse : anxiété réduite, motivation et confiance en soi élevées. (voir partie 3.2.2)

Introduction

*« one person's expectations of another's behavior may come to serve as a self-fulfilling prophecy. When teachers expected that certain children would show greater intellectual development, those children did show greater intellectual development. »*¹ (Rosenthal & Jacobson, 1968, p.20)

Cette citation, issue de l'étude princeps de Rosenthal et Jacobson (1968) sur les prophéties autoréalisatrices en contexte scolaire, fait partie de ces assertions qui ont irrémédiablement bouleversé les sciences humaines et sociales dans leur ensemble. Quand un enseignant prédit la réussite d'un élève, cet élève a automatiquement plus de chances de réussir.

Les implications d'une telle découverte sont immenses : de la psycho-sociologie aux sciences de l'éducation, en passant par le management et l'économie, l'effet Pygmalion suscite intérêt et débat passionné pendant les décennies qui suivent.

Dans la salle de classe, on s'intéresse aux acteurs de ces prophéties autoréalisatrices : son émetteur (l'enseignant), son récepteur (l'élève concerné par la prophétie) et ceux qui observent l'échange (les autres élèves). Avant la formulation de la prophétie par l'enseignant, on se demande comment est constitué le jugement sur lequel elle se base ; ensuite, on étudie les conséquences sur le comportement et les performances de l'élève – conséquences que nous qualifierons d'« effet d'attente » (Felouzis, 1997).

La majorité des études réalisées ces cinquante dernières années s'appliquent à observer l'origine et les effets des prophéties autoréalisatrices formulées par des enseignants ; néanmoins, on peut humblement postuler que la réflexion sur l'utilité didactique de ces prophéties est aujourd'hui encore très lacunaire.

¹ « Les attentes d'une personne portant sur le comportement de quelqu'un d'autre peuvent devenir des prophéties autoréalisatrices. Quand les enseignants [de cette étude] ont attendu de certains élèves qu'ils présentent un développement intellectuel plus important, ces élèves ont, en effet, présenté un tel développement. »

Envisageons la didactique sous sa définition restreinte – les stratégies et objets d'apprentissage programmables par l'enseignant – et la pédagogie comme étant l'ensemble des pratiques, des styles et des postures de l'enseignant.

Cette étude, centrée sur la didactique des langues étrangères, s'emploiera donc à répondre à la question suivante : quelles stratégies un enseignant de langues peut-il appliquer pour programmer et générer volontairement un effet Pygmalion ?

Notre cadre théorique prendra appui sur quatre grands axes. Tout d'abord, nous reprendrons les grandes étapes du débat épistémologique sur les prophéties autoréalisatrices. Ensuite, nous étudierons le concept d'attente, en décomposant la chaîne opératoire entre la perception de l'élève par l'enseignant à l'expression du jugement scolaire. Notre troisième partie s'intéressera à l'élève objet de la prophétie autoréalisatrice et à la réception de celle-ci. Nous chercherons à comprendre comment les jugements scolaires perçus influencent le comportement et les performances de l'élève. Enfin, nous poserons la question de la modulation didactique et pédagogique, et nous proposerons un protocole expérimental afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse que nous aurons formulée.

Partie 1 : Cadre théorique

1. Les grandes lignes d'un débat épistémologique

1.1. Les fondements épistémiques de l'effet Pygmalion

L'effet Pygmalion (EP) doit son nom à l'une des *Métamorphoses* d'Ovide, au cours de laquelle Galatée, une jeune femme sculptée par l'artiste Pygmalion, prend vie sous le ciseau du sculpteur et la magie d'Aphrodite (2011, pp. 329-330). Ainsi, la personne de Galatée, si l'on met de côté l'intervention divine, est le pur produit de l'esprit et du désir de son sculpteur.

Bien après Ovide, c'est Rousseau qui s'empare du mythe crétois. Coïncidence ou non, sa réécriture lyrique est composée immédiatement après la rédaction de son fameux traité d'éducation, *Emile ou de l'éducation* (1762), bien qu'elle soit publiée des années plus tard. Après tout, l'*Emile* n'est-il pas le portrait fantasmé d'un élève idéal par un éducateur ? On peut dès lors humblement postuler que, dans la pensée rousseauiste, Pygmalion est au personnage du gouverneur (l'éducateur) ce que Galatée est à l'élève. En somme, Galatée et Émile sont chacun une construction conçue et projetée par un créateur supérieur et préexistant. Il convient d'être prudent lorsque l'on attribue à l'effet Rosenthal les valeurs de la légende grecque, car leurs similitudes sont limitées (Ambroise, 2003, p. 1).

Loin des pupitres d'élèves et des considérations pédagogiques, Merton (1948) propose le terme de « prophétie autoréalisatrice » (*self-fulfilled prophecy*) pour qualifier un phénomène psycho-sociologique que la recherche rapprochera ensuite de l'EP. Selon Merton, une prophétie autoréalisatrice (PA désormais) « est une définition d'abord erronée d'une situation qui suscite un nouveau comportement qui rend exacte cette conception initialement fautive » (Merton, 1948, p. 195). D'après Merton, ce phénomène permet de comprendre, au moins en partie, certains événements tels que les crashes financiers (Bressoux, 2008, p. 57) ; on observe donc, pour ce concept de PA, un champ d'emprise bien plus vaste que les sciences de l'éducation. Les PA de Merton constitueraient une forme d'effet Pygmalion collectif, c'est-à-dire qu'il s'agit plus d'un effet de groupe que des résultats d'un acte individuel (Demailly, 2008, p. 70).

En parallèle des études sur les PA se développe, en sociologie de l'éducation, le concept d'attentes : notamment celles de l'enseignant et celles des élèves. En 1952, Becker établit une

corrélation entre le niveau d'attentes des enseignants – par rapport aux performances de leurs apprenants – et la classe sociale de leurs élèves (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 89). Ainsi, on attendrait plus d'un élève issu d'un milieu aisé que d'un élève issu d'un milieu défavorisé. Naît alors une question cruciale : quelles conséquences ont ces attentes sur la qualité d'enseignement et, à terme, sur les performances des élèves ?

Treize ans plus tard, Rosenthal et Jacobson se penchent sur cette question, et les résultats de leur étude marquent un tournant épistémologique majeur en psycho-sociologie : en augmentant artificiellement les attentes d'un enseignant, les performances de ses élèves augmentent de manière proportionnelle. C'est la naissance de l'« effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968).

1.2. L'étude princeps de Rosenthal et Jacobson (1968)

Les premiers mots de notre introduction reprenaient les résultats de l'étude princeps de Rosenthal et Jacobson sur les effets des attentes des enseignants et les prophéties autoréalisatrices en contexte scolaire.

Demailly propose un résumé succinct de cette étude (2008, p. 68) : « Tout psychologue a lu ou parcouru *Pygmalion à l'école* (Rosenthal & Jacobson, 1968). Dans les expérimentations qu'ils y rapportent, R.A. Rosenthal et L. Jacobson font croire aux maîtres d'une école que 20% de leurs élèves sont particulièrement « prometteurs » (alors qu'ils ont été choisis au hasard) et observent que la plupart de ceux-ci obtiennent ensuite les meilleurs résultats ». La démarche a donc été de générer artificiellement des attentes élevées chez des enseignants qui n'en avaient pas conscience. La réalisation, par les élèves concernés, de performances plus élevées confirme l'existence d'un type de prophétie autoréalisatrice dans la relation enseignant/apprenant. L'un des chevaux de bataille de notre étude sera cependant d'aller plus loin que l'observation d'un phénomène socio-psychologique inconscient : comment, en tant qu'enseignant, s'emparer des connaissances sur l'EP et les PA pour élaborer des stratégies didactiques et pédagogiques ?

Cette étude de Rosenthal et Jacobson pose un jalon primordial pour la recherche sur la relation pédagogique ; plus important encore, le débat et l'intérêt qu'elle génère ouvre la voie à plusieurs centaines d'études et d'expérimentations sur des sujets similaires au cours des décennies suivantes.

1.3. Une nécessaire prise de recul méta-analytique

Trouilloud et Sarrazin font le constat du « débat passionné » qu'a suscité cette étude à partir des années 1970. Ils soulignent deux types de réactions qu'ils qualifient de « disproportionnée[s] » : là où certains chercheurs se sont posés en détracteurs absolus du concept d'effet Pygmalion (incriminant souvent la méthodologie de Rosenthal et Jacobson), les plus enthousiastes ont été jusqu'à y voir « un remède pour les inégalités sociales et culturelles en matière de réussite scolaire » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, pp. 89-91).

Pour trancher un tel débat, le recours à la méta-analyse est souvent fructueux. Dans le cas présent, c'est celle de Rosenthal et Rubin, en 1978, qui ancre de manière pérenne la légitimité de l'effet Pygmalion, en compilant des données issues des 345 premières expériences sur les effets des attentes (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 92).

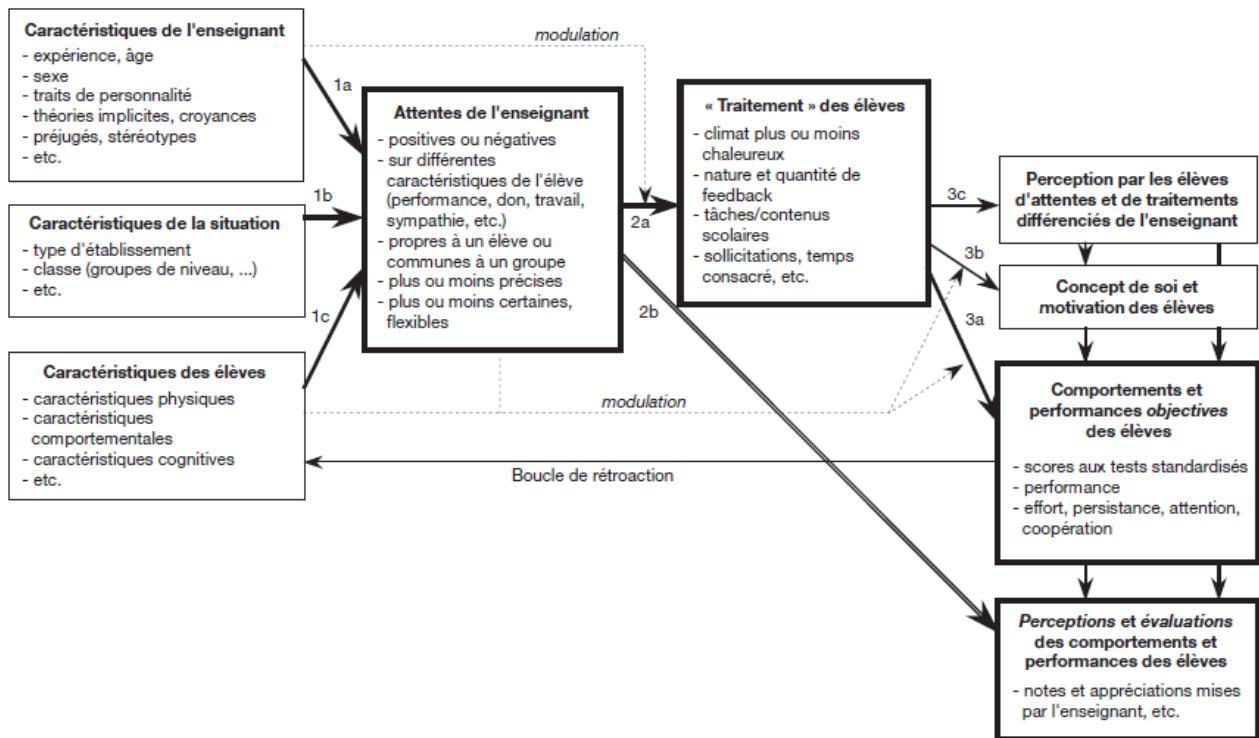


Figure 1 – Modèle conceptuel de l'effet Pygmalion (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 94)

Sur la base des connaissances acquises jusqu'en 2003, Trouilloud et Sarrazin proposent le modèle conceptuel ci-avant pour résumer les tenants et aboutissants de l'effet Pygmalion.

Ce modèle théorique prend en compte, de manière parfois implicite, une certaine temporalité :

- **Phase 0** : Le paradigme de base (caractéristiques de l'enseignant, de la situation et des élèves).
- **Phase 1** : La perception de l'élève par l'enseignant.
- **Phase 2** : La conception (interne) de l'attente de l'enseignant sur la base de cette perception et du paradigme de base.
- **Phase 3** : L'expression (externe, donc), de cette attente. Dans le modèle ci-avant, il s'agit du « traitement des élèves ».
- **Phase 4** : La réception, par l'élève, de cette attente.
- **Phase 5** : La réponse, la réaction, l'adaptation de l'élève à cette attente, qui vient alimenter le paradigme de base, générant ainsi la boucle de rétroaction proposée dans ce modèle.

Notre prochaine partie portera sur les phases 0 à 3 ; nous focaliserons ainsi notre attention sur l'enseignant, et sur la manière dont il conçoit et exprime ses attentes (aussi connues sous le nom de jugement scolaire).

Dans notre troisième partie, nous opérerons un changement de focalisation, de l'enseignant à l'élève (phases 4 et 5). Il s'agira de comprendre et d'analyser le mécanisme psychosociologique de l'effet Pygmalion afin de pouvoir, dans une quatrième et ultime partie, réfléchir aux implications didactiques des prophéties autoréalisatrices.

2. Le concept d'attente : de la perception à l'expression du jugement scolaire

2.1. La perception de l'élève par l'enseignant et la conception du jugement scolaire

Comment est constitué le jugement scolaire ? Quels éléments vont intervenir dans la création de l'attente de l'enseignant ? C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans cette partie, en soulignant les biais et les dérives potentiels que ce processus comporte. Le modèle de Trouilloud et Sarrazin proposait trois pôles de données qui influenceraient les attentes des enseignants : les caractéristiques de l'enseignant, celles de l'élève et celles de la situation.

Des méta-analyses corroborent ce modèle, en soulignant le rôle des facteurs suivants dans le processus d'élaboration de l'attente de l'enseignant : « l'attractivité physique, la conduite de l'élève en classe, les informations transmises par dossier sur l'élève, l'origine ethnique (blanc, noir, hispanique...) [et] la classe sociale » (dans Bressoux & Pansu, 2003, p. 49).

Ainsi, nous notons d'ores et déjà une dichotomie informationnelle dans les constituants de l'attente de l'enseignant : si certains de ces éléments sont très certainement d'ordre éducatif (comportement, dossier scolaire, caractéristiques cognitives observables etc.), on peut s'interroger sur l'objectivité et la pertinence de certains critères tels que l'origine ethnique de l'élève et sa classe sociale.

Nous pouvons donc inférer qu'un élève blanc de classe sociale supérieure suscite des attentes plus élevées de la part des enseignants (sans compter le poids des stéréotypes de genres, qui varie en fonction des disciplines). Si l'on reconnaît l'existence de l'EP et des PA – ce que nous avons fait – nous pouvons d'ores et déjà supposer l'existence d'un paradoxe déjà soulevé par de nombreux chercheurs (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 91) : l'école, qui a vocation à réduire les inégalités sociales, serait en fait une instigatrice active de la reproduction sociale et de la distribution des privilèges.

Les jugements des enseignants sont-ils injustes ? D'après Bressoux et Pansu (2003, p. 60), malgré les biais et les facteurs *a priori* non pertinents qui peuvent constituer leurs attentes, les enseignants sont en réalité de bons juges de leurs élèves et de leurs performances : « les attentes des

enseignants prédisent la réussite future des élèves bien davantage parce qu'elles sont exactes que parce qu'elles fonctionnent comme des prophéties autoréalisatrices ».

Cela invalide-t-il l'existence de l'EP et des PA ? Certainement pas, si l'on s'attarde non pas sur les résultats globaux mais si l'on procède à un examen différencié : il y a en effet des élèves plus vulnérables que d'autres aux effets d'attentes. Bressoux et Pansu (2003, p. 57), rappellent également que « Good et Thompson (1998) soulignent toutefois que l'ampleur des effets d'attentes peut être fortement accentuée quand elles portent sur des groupes d'élèves « vulnérables » (certains élèves appartenant à des minorités ethniques, à des groupes sociaux particulièrement défavorisés, etc.) ». Néanmoins, les biais de perception peuvent aussi directement concerner le niveau scolaire : « Hoge et Coladarci (1989) révèlent aussi que les jugements sont généralement plus justes pour les élèves forts que pour les élèves faibles. » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 48).

En réalité, les estimations des enseignants ne sont correctes qu'en termes de performances. Ce qui est le plus sujet aux biais de perception (et donc aux PA), c'est la propension que l'élève aura à faire des efforts (Bressoux & Pansu, p. 60), et c'est là que se situe peut-être la clé de l'effet Pygmalion.

La tendance de certains enseignants à stigmatiser, c'est-à-dire à figer leur jugement dans la durée malgré la potentielle évolution des performances ou des efforts de l'élève, est également largement incriminée dans la constitution d'un effet Pygmalion le plus souvent négatif, que nous connaissons sous le nom d'effet « Golem » (voir paragraphe 3.2.3). En effet, « les études en contexte naturel [...] ont fait ressortir de manière récurrente une contribution de la performance et de la motivation antérieures de l'élève dans l'élaboration des attentes de l'enseignant » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 96). Ce qui, en soit, ne semble pas être une mauvaise chose : après tout, il semble naturel – et fiable – de baser ses attentes sur ce qu'on a déjà pu observer chez l'élève. Un tel jugement devient problématique dès lors qu'il est obsolète : quand les performances ou les efforts d'un élève évoluent, un jugement inflexible préétabli sur la base d'observations antérieures a pour conséquence délétère d'enfermer l'élève dans ses performances et son comportement d'autrefois.

Pour sa part, Avcı reprend la proposition de Bruner, selon laquelle les attentes des enseignants sont constituées très vite, après seulement quelques leçons au contact des élèves. Un comportement observé plusieurs fois – tel qu'un oubli de matériel, une phrase à la syntaxe erronée etc... – servira d'étalon pour établir un premier jugement scolaire concernant tel ou tel élève (Avcı, 2017, p. 13). En somme, il y a un risque de cristallisation des attentes de l'enseignant assez tôt, dès

lors que l'enseignant a observé chez l'élève un comportement ou un niveau de performance récurrent.

Enfin, Bressoux et Pansu (2003, pp. 48-49 ; Bressoux, 2012, p. 214) montrent que le style et la personnalité d'un enseignant le rendent plus ou moins prompt à formuler des jugements biaisés. Certains enseignants sont qualifiés de dogmatiques, conventionnels et autoritaires ; Bressoux décrit leur personnalité comme fréquemment « conventionnelle, rigide intolérante face à l'ambiguïté » (2003, p. 49). Ces enseignants sont plus que les autres enclins à voir « des différences entre les élèves plus importantes qu'elles ne le sont en réalité, tout en ayant tendance à les stigmatiser. Cette amplification et cette stigmatisation des différences s'opèrent généralement sur la base des stéréotypes sociaux. » (2003, p.49).

Pour conclure sur les biais de perception qui impactent les attentes des enseignants, nous observons le cercle vicieux suivant : si les élèves issus de minorités (sociales ou ethniques) sont les plus vulnérables aux effets d'attentes, l'ampleur desdits effets sera décuplée si leur enseignant est un « dogmatique », dont les attentes sont aisément corrompues par des stéréotypes portant sur les minorités.

2.2. L'expression du jugement scolaire

Désormais, il convient de dissocier la conception de l'attente de l'enseignant du jugement exprimé qui en découle. Dans le premier cas – que nous venons d'étudier – il s'agit d'un processus interne à l'enseignant tandis que, dans le second cas, il s'agit d'un processus externe, d'un phénomène communicationnel. Comment l'enseignant exprime-t-il ses attentes à ses élèves ? En 1974, Rosenthal propose quatre modes de communications du jugement (voir tableau 1), qui varient selon les attentes de l'enseignant : l'*input*, l'*output*, le *feedback* et le *climate* (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 97). Ce que souligne Rosenthal par cette théorie, c'est que les élèves pour lesquels les attentes sont élevées sont favorisés sur le plan interactionnel, ce qui n'est pas sans conséquences sur leurs performances.

Dans un souci de synthèse, nous retiendrons dans cette étude deux canaux de communication : le verbal et le para-verbal.

Les attentes et les jugements que les enseignants portent sur leurs élèves ne composent que l'un des multiples facteurs qui influencent le comportement verbal et paraverbal d'un enseignant (Starkey-Perret, 2012, pp. 141-142). Cependant, de nombreux travaux ont montré que les attentes

de l'enseignant influencent son comportement et donc, par une chaîne de cause à effet synthétisée par le modèle de Trouilloud et Sarrazin (*cf.* figure 1), les performances de ses élèves.

2.2.1. L'expression verbale du jugement scolaire

On observe un phénomène de proportionnalité entre le niveau d'attente d'un enseignant et la fréquence de ses interactions avec les élèves (Bressoux & Pansu, 2003, p. 51). En d'autres termes, un élève jugé incapable de produire un contenu oral pertinent a moins de chances d'être invité à le faire en classe. On observe ici le mécanisme quintessentiel de la prophétie autoréalisatrice : en n'interrogeant pas un élève que l'on pense incapable de répondre, on lui soustrait en fait son opportunité de nous donner tort. Ce phénomène renvoie au modèle des quatre facteurs de Rosenthal – évoqués ci-avant – et plus particulièrement à ce que le chercheur qualifie d'*output*, c'est-à-dire « les sollicitations et les opportunités d'expression octroyées aux élèves » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 98).

Le choix de mots mélioratifs ou péjoratifs pour qualifier un élève ou ses performances constitue une part essentielle du jugement scolaire. On parle ici de substantifs (« cancre », « élève-moteur » etc...) utilisés pour désigner un élève ou un groupe d'élèves, ou encore d'adjectifs (« faible/fragile », « fort », « doué », « vif », « brillant », « nul »...); Avci parle de « *positive comments* » et de « *negative comments* », et explique comment leur caractère mélioratif ou péjoratif impacte directement la performance de l'élève par le biais de la confiance en soi (Avci, 2017, p.42). Plus largement, ces jugements qualitatifs participent d'un phénomène plus large, qui est à l'enjambée de deux variables du modèle de Rosenthal : le *feedback* verbal et le climat (*climate*) socio-émotionnel de la classe. Comme nous le verrons plus loin, la question des émotions que le jugement scolaire génère chez l'élève est cruciale pour comprendre le phénomène d'effet des attentes et, car c'est bien l'objet de cette étude, pour adopter des stratégies pédagogiques efficaces sur les plans psycho-affectif et cognitif.

2.2.2. L'expression para-verbale du jugement scolaire

Les élèves pour lesquels un enseignant aurait des attentes moins élevées sont les destinataires de comportements moins chaleureux de la part de cet enseignant. *A contrario*, les attentes élevées ont tendance à s'accompagner d'expressions para-verbales plus amicales et plus bienveillantes. L'exemple qui illustre le mieux cette idée est celui du sourire, bien plus souvent adressé aux élèves pour lesquels l'enseignant a des attentes élevées (Trouilloud & Sarrazin, 2003, pp. 97-98). Tout ceci participe directement du *climate* (climat) de classe, l'une des quatre variables de l'expression différenciée des attentes selon le modèle de Rosenthal.

Au-delà du langage, le jugement scolaire s'exprime aussi sous la forme des résultats, c'est-à-dire la mesure – chiffrée ou non – des performances de l'élève. Nous ne traiterons pas ici en détail les biais de perception docimologiques mis au jour par Caverni, Fabre et Noizet (1975) ; nous garderons simplement à l'esprit que, comme tout jugement scolaire, l'évaluation comporte son lot de biais et de critères plus ou moins pertinents, et plus ou moins conscients. Les travaux de Felouzis (1997) proposent un éclairage nouveau sur le lien entre notation et prophéties autoréalisatrices (pour plus de détail sur ce point précis, voir paragraphe 4.4). Il convient désormais de s'intéresser au deuxième acteur de l'effet Pygmalion : l'élève.

3. La réception du jugement scolaire par l'élève

Ainsi, nous observons divers modes d'expression des attentes de l'enseignant, dont les modalités varient selon le niveau de ces attentes. Sur la chaîne communicationnelle, nous avons donc analysé la production et l'émission d'un message multimodal par un sujet actif, l'enseignant ; cela correspond aux phases 0 à 3 que nous avons proposées en fin de première partie. Une fois le message émis, que se passe-t-il du côté du récepteur ? Comment l'élève perçoit-il ce message qui lui est adressé, et qui varie selon les attentes que l'enseignant a de lui ? L'élève a-t-il conscience de cette différenciation communicationnelle ? Cela a-t-il un impact sur son comportement, sur ses performances ? C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans cette troisième partie.

Tout d'abord, nous nous pencherons sur la nature des données reçues par l'élève dans le cadre du jugement scolaire, en tentant d'évaluer la prégnance de l'autorité professorale sur ces données et leur réception. Ensuite, nous étudierons les conséquences cognitives néfastes des jugements scolaires négatifs sur les élèves, au travers des thématiques de l'anxiété, du filtre affectif et de l'effet Golem.

3.1. Les données reçues par l'élève dans un paradigme asymétrique d'autorité

L'expression du jugement scolaire, formulée par l'enseignant, est reçue par l'élève par le biais de deux canaux principaux : l'ouïe et la vue. L'ouïe, d'abord, pour tous les éléments de langage verbal produits par l'enseignant, et notamment les commentaires positifs ou négatifs observés par Avci (2017, p. 42). Les éléments sonores non verbaux également produits par l'enseignant à destination d'un élève ou d'un groupe d'élèves en particulier, tels que les rires et les soupirs, sont aussi des extensions du jugement scolaire perçu par l'élève. En ce qui concerne la vue, nous pouvons lister tous les comportements para-verbaux qui participent d'un jugement scolaire ; ainsi, un pouce levé, un applaudissement, des bras croisés, des sourcils froncés ou encore des lèvres pincées sont, parmi d'autres, des éléments de jugement scolaire perceptibles par les élèves. Dans ce sens, Bressoux et Pansu (2003, p. 57) mentionnent le fait que la transmission des émotions des enseignants se fait « essentiellement par le canal non verbal (sourires, gestes, proximité...), canal que décoderait assez bien les élèves ». Enfin, la note, c'est-à-dire la mesure – chiffrée ou non – qui évalue la performance de l'élève, est aussi à prendre en compte dans ce cadre. En somme, nous pouvons dès maintenant poser le postulat que les attentes exprimées par le professeur sont perçues

avec pas ou peu d'interférences par l'élève. Ce qui nous intéresse, c'est la façon dont ce jugement modifie les attitudes et les aptitudes de l'élève. En d'autres termes, nous nous intéressons au mécanisme socio-psychologique de la prophétie autoréalisatrice dans le paradigme de la relation enseignant-apprenant. Notre piste principale est celle du rapport d'autorité.

Dans le cadre de la recherche – et non de la relation pédagogique – Balez et Sanquirgo (2015) ont montré qu'il existe une corrélation entre la détention de l'autorité et la propension à formuler des prophéties autoréalisatrices. Dans ce cadre extra-pédagogique, les attentes ne sont pas celles de l'enseignant mais de l'expérimentateur principal, et sont en fait des hypothèses de recherche que, de par sa position d'autorité sur les expérimentateurs délégués, celui-ci aura tendance à faire s'accomplir (Balez & Sanquirgo, 2015, pp. 17-18). L'enseignement que nous pouvons tirer de cette étude est que l'autorité est un facteur de pression asymétrique qui favorise la transmission des attentes et des jugements. Par extension, dans le paradigme de la relation pédagogique, l'autorité professorale est donc au cœur du mécanisme de l'effet Pygmalion. Nous pouvons postuler que cette autorité prend sa source dans une constante et une variable : la fonction du professeur (autorité institutionnelle, constante) et sa personnalité (autorité personnelle, variable). Cela corrobore notre démonstration précédente, qui soulignait la propension des enseignants autoritaires (les "dogmatiques") à formuler des PA. La transmission des attentes de l'enseignant à l'apprenant est confirmée par Jussim et Eccles en 1992 : les attentes des élèves sont impactées par celles qu'ils perçoivent chez leur enseignant et ce de manière positive ou négative en fonction du niveau de ces attentes perçues (dans Avci, 2017, pp. 44-45).

3.2. Anxiété, filtre affectif et effet Golem

3.2.1. Du rapport entre anxiété et acquisition des langues

Gout s'emploie à évaluer l'incidence de l'affectivité sur les capacités d'apprentissage (Gout, 2015, p. 139). Son postulat s'ancre directement dans le champ de la didactique des langues.

Il cite le travail de Schumann (1994), qui explique que « l'affect et la cognition sont bien identifiés mais fonctionnent de manière inséparable » (cité par Gout, 2015, p. 139).

Il cite également le travail de Stevick (1981, p. 4) : « Le succès dans l'apprentissage des langues étrangères dépendrait moins des matériaux, des techniques et des analyses linguistiques que de ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe ». Cette assertion renvoie aux bases de l'épistémologie socioconstructiviste dont Vygotsky est une figure pionnière. De fait, selon lui,

les ensembles évolutifs de connaissance (les « structures » cognitives, au sens piagétien du terme [Piaget, 1992, p. 255]) se construiraient sur la base des interactions entre l'individu et son environnement, ce qui inclut très largement les relations interpersonnelles :

« Dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps **au niveau social**, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps **entre personnes** (inter-psychologie) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra-psychologie). [...] **Toutes les fonctions supérieures trouvent leur origine dans les relations entre les êtres humains.** »
(Vygotsky, 1978, p.57)

Ainsi, l'apprentissage serait plus accessible dans un climat de classe dans lequel l'enseignant s'efforce de réduire le niveau d'anxiété, et les modalités d'interaction entre les différents acteurs de cette classe seraient au cœur de cette problématique.

Nous pouvons donc postuler que, à l'inverse, un climat de classe (comme l'entendait Rosenthal) anxiogène est délétère pour l'acquisition. Pourquoi ? Dans quelle mesure ? La théorie du filtre affectif de Krashen porte un éclairage pertinent sur ces questions.

3.2.2. La théorie du filtre affectif de Krashen

Germain définit le filtre affectif développé par Krashen comme suit (1993, p.249) :

« (II) se compose de trois éléments : la motivation-attitude, la confiance en soi, l'absence d'anxiété. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition et inversement [...]. C'est un prédicateur de succès. »

Ici, il est fait mention d'acquisition, et non d'apprentissage. La différence entre les deux notions tient de la conscience que l'apprenant a – ou non – de l'information qu'il retient, de la compétence qu'il développe. L'acquisition est un phénomène inconscient, induit, là où l'apprentissage est le fruit de mécanismes consciemment mobilisés par l'apprenant (Kertesz-Vial, 2000).

Ainsi, un filtre affectif saturé par des jugements négatifs dévalorisants aura pour conséquence une acquisition moindre. *A contrario*, des jugements positifs et valorisants allègeront le filtre affectif, rendant le paradigme pédagogique plus propice à l'acquisition.

Starkey-Perret propose une illustration de ce phénomène, par le biais d'une situation où le jugement scolaire négatif d'un enseignant accable l'élève au point de parasiter la relation pédagogique et, par voie de conséquence, l'acquisition :

« Certains élèves évoquent le traitement qu'ils reçoivent en tant que « mauvais » ou « médiocres » élèves avec des commentaires tels que « nous, notre classe, on est la poubelle [...], les profs nous le disent, on sera la moitié collés » (Dubet, 1991, p. 91), ou « [q]uand elle nous a rendu notre premier contrôle, elle nous a dit 'non seulement vous êtes antipathiques, mais en plus vous êtes nuls » (Dubet, 2008, p. 55). On voit ainsi que la relation pédagogique en est affectée. Il peut être postulé, en fonction des préconisations dégagées dans le chapitre 3 (telles que de mettre en place un environnement sécurisant et non-dévalorisant) que de tels environnements sont défavorables à l'acquisition. » (Starkey-Perret, 2012, p.166)

3.2.3. L'effet Golem

Babad & al. (1982) proposent le terme d'effet « Golem » pour qualifier la dérive négative de l'effet Pygmalion (dans Reynolds, 2007, p. 477). En quelques mots, il s'agit d'une prophétie autoréalisatrice pessimiste : à attentes faibles, performances faibles. Le choix du mot « Golem » renvoie à la tradition juive, dans laquelle un créateur donne la vie à une créature artificielle faite d'argile afin d'effectuer les tâches pour lesquelles son concepteur l'a façonné ; dans la plupart des légendes, le golem tourne mal (il détruit, pille, tue ou devient simplement déficient), parfois du fait de la négligence de son créateur. La thématique de la conception *ex nihilo* ou presque d'une créature subordonnée est un topos récurrent des sociétés judéo-chrétiennes. De la conception d'Adam dans la Genèse aux robots d'Isaac Asimov, en passant par la créature de Frankenstein et, bien sûr, le golem judaïque, nous observons un trope commun à toutes ces histoires : rien ne se passe jamais comme prévu. La créature finit toujours par désobéir à son créateur, par lui échapper, par s'avilir de quelque façon. Sauf, peut-être, dans le mythe de Pygmalion...

Il est nécessaire d'être prudent avec la terminologie employée dans cette étude. Nous parlerons désormais volontiers d'un effet « Rosenthal » pour désigner les prophéties autoréalisatrices, positives ou négatives, formulées par les enseignants sur la base de leurs attentes concernant leurs élèves. En ce qui concerne les PA positives, nous parlerons d'effet « Pygmalion » (ou effet « Galatée »). Enfin, nous nous référerons aux PA négatives sous l'appellation d'effet « Golem ».

Ainsi, la variabilité des quatre facteurs d'expression des attentes proposés par Rosenthal induit potentiellement un effet Pygmalion ou un effet Golem.

Bien qu'il existe des obstacles éthiques à l'expérimentation sur l'effet Golem, celui-ci a déjà été observé par Beez en 1971 (Reynolds, 2007, p. 477), dans une expérimentation miroir à celle de Rosenthal et Jacobson au cours de laquelle les attentes des enseignants ont également été manipulées ; à terme, les élèves aléatoirement qualifiés de « peu capables » ont produit des performances plus faibles que leurs pairs.

Rist (1970) publie l'observation qu'il fait de l'effet Golem en milieu naturel et sans manipulation des attentes des enseignants. Selon lui, « le destin de certains [élèves] était scellé dès les 8 premiers jours de la maternelle », notamment du fait du placement qui leur était attribué sur la base d'un seul diagnostic initial (dans Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 92-93). Mais nous pouvons également voir dans les mots de Dubet, repris par Starkey-Perret (2012, p. 166), un effet Golem, dans la mesure où les élèves ont intériorisé leurs faibles capacités scolaires du fait des jugements dévalorisants de leur enseignante. Nous pouvons ainsi connecter l'effet Golem au phénomène « *d'impuissance acquise* » (Guedat-Bittighoffer, 2014, p. 136), qui consiste en un cercle vicieux au sein duquel la récurrence du jugement négatif d'autrui finit par faire autorité sur l'idée que l'on a de ses propres compétences.

Cette mise au point terminologique nous permet de préciser notre objet d'étude. À la lumière des travaux examinés ci-avant, nous nous demandons toujours s'il est possible pour un enseignant de déclencher volontairement un effet Pygmalion, en modulant les quatre variables du modèle de Rosenthal. D'autre part, nous savons désormais que ce questionnement est en fait double : si l'on cherche à construire un effet Pygmalion pour favoriser l'acquisition, on cherche parallèlement à éviter de générer un effet Golem, toujours en portant la même attention sur les modalités d'expression du jugement scolaire et sur l'anxiété que ce dernier peut générer chez les élèves.

4. La question de la modulation didactique

4.1. Friction entre Pygmalion et différenciation

À la lumière de tous ces travaux, on pourrait se demander s'il est nécessaire de différencier activités et évaluations sur la base des compétences des élèves. Après tout, si nous nous devons d'avoir des attentes élevées pour tout le monde, et qu'augmenter nos attentes aura intrinsèquement des effets positifs sur l'acquisition, autant fournir le même enseignement à tout le monde, avec des attentes maximales ?

De l'autre côté du spectre, nous envisageons la dérive opposée : une différenciation conçue sur la base d'attentes biaisées, qui débouche sur un apprentissage presque nul pour les élèves perçus comme « peu capables », et un apprentissage bien plus consistant pour les élèves perçus comme « très capables » (Romainville, 2018, p. 26). Ainsi, lorsqu'un enseignant a une faible conscience des effets de ses attentes, il risque de différencier sa pratique de telle façon qu'il finira par creuser les inégalités qu'il avait observées initialement. Comme le dit Romainville, « En didactique, l'enfer est souvent pavé de bonnes intentions » (2018, p. 26).

La clé de l'équilibre entre ces deux situations de dérive différentielle réside peut-être dans la notion de zone proximale de développement (ZPD). Il s'agit d'un espace conceptuel développé par Vygotsky, une zone tampon entre ce que l'élève est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un adulte. C'est un espace de progrès ; quand un apprenant doit produire une tâche dont la difficulté correspond à sa ZPD, il apprend. Dans cette perspective socioconstructiviste, le rôle de l'enseignant est de poser le diagnostic suivant : où se trouve la ZPD de chacun de mes élèves, et quelles tâches puis-je lui proposer pour le placer dans cette zone d'apprentissage ?

C'est d'autant plus important dans le cadre d'un effet Pygmalion généré volontairement. Quand on cherche à produire un EP sur un élève, on veut le voir se dépasser, aller au-delà de lui-même. On projette une image optimiste – plus optimiste que la réalité observable – vers laquelle l'élève peut tendre. Le lien entre les deux théories est net : quand on exprime des attentes élevées pour un élève donné, on le place en fait dans sa ZPD : on lui indique la direction à prendre dans son apprentissage en se basant sur un diagnostic précis mais flexible.

Pour conclure, Romainville souligne la difficulté de trouver ce délicat équilibre didactique, qui doit combiner « des exigences suffisamment élevées pour stimuler intellectuellement les élèves

et adéquatement calibrées pour qu'elles soient perçues comme accessibles. [...] Il s'agit en quelque sorte de les confronter à de réels obstacles, tout en les persuadant que ces obstacles sont franchissables » (2018, p.28).

La différenciation est donc un outil important dans le cadre de l'effet Pygmalion, mais un outil à manipuler avec précaution. Les élèves vont au même endroit ; on doit juste, selon Romainville, leur proposer un chemin différent et adapté, et les convaincre qu'ils peuvent aller jusqu'au bout de ce chemin.

4.2. Les implications en didactique des langues

Si ces observations sont relativement transversales à la didactique de toutes les disciplines, elles ont une portée particulière en didactique des langues étrangères. Le travail d'Avci (2017) porte spécifiquement sur l'effet Rosenthal et son impact sur la compréhension orale en langues. Son étude s'intéresse principalement aux effets de l'anxiété sur l'acquisition et le développement de cette compétence, ce qui rejoint nos précédentes démonstrations. Ce qui nous intéresse le plus, outre les thématiques évoquées ci-avant, c'est la question de la modulation didactique dans le but de générer volontairement un effet Rosenthal afin de favoriser l'acquisition de la compétence d'écoute dans une langue étrangère. Avci suggère qu'une telle modulation est possible : un enseignant pourrait donc générer volontairement un effet Rosenthal. Cependant, la maîtrise parfaite d'une stratégie didactique prenant en compte les quatre facteurs du modèle de Rosenthal n'est peut-être pas à la portée de tous les enseignants : en effet, Avci souligne qu'un haut niveau de maîtrise est nécessaire pour générer volontairement un effet Rosenthal, dans la mesure où cela implique la maîtrise de nombreuses compétences. Il mentionne, parmi d'autres : l'empathie, la stabilité émotionnelle, la confiance en soi, l'enthousiasme, ou encore le degré de programmation didactique (Avci, 2017, p. 46).

Si l'on considère l'apprentissage d'une langue vivante comme un ensemble de compétences composé, entre autres, de la compréhension et de l'expression – écrites et orales – on peut dès lors se demander si l'effet Rosenthal s'exprime de la même façon d'une compétence à l'autre. Par exemple, à quel point le niveau d'anxiété (*climate*) influence-t-il différemment les acquisitions en écoute et en expression écrite ?

Pour approfondir notre réflexion sur l'incidence des variables de Rosenthal sur les compétences spécifiques aux langues étrangères, il convient d'établir une typologie claire des deux

ensembles. Pour les compétences spécifiques aux langues étrangères, nous nous baserons sur celles qui sont retenues par le volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL, 2018) : réception (orale, écrite, audiovisuelle), production (orale, écrite), l'interaction (orale, écrite, en ligne) et médiation (de textes, de contextes et de la communication), soit un total de 4 compétences pour 11 sous-compétences. Penchons-nous désormais sur le modèle de Rosenthal.

4.3. Retour sur le modèle des quatre variables de Rosenthal

En nous appuyant sur la synthèse de Trouilloud et Sarrazin (2003, p. 97) nous pouvons résumer la théorie des quatre facteurs de Rosenthal de la façon suivante :

Tableau 1 : Modèle de Rosenthal

| <i><u>Théorie des quatre variables de différenciation selon les attentes (modèle de Rosenthal)</u></i> | |
|---|---|
| <u>Input :</u> Le contenu didactique et pédagogique que l'enseignant propose aux élèves. | <u>Output :</u> Les opportunités d'expression données aux élèves par l'enseignant. |
| <u>Feedback :</u> Le retour, par l'enseignant, d'informations sur les productions des élèves. | <u>Climate :</u> L'atmosphère socio-émotionnelle construite par les interactions verbales et para-verbales. |

Chacune de ces quatre entrées est une variable sur laquelle l'enseignant agit de manière différenciée par rapport à chacun de ses élèves en fonction des attentes qu'il projette sur eux.

Nous avons montré que chacune de ces quatre variables intervient dans l'effet Rosenthal (Pygmalion et Golem). Sur la base de notre premier tableau, nous pouvons donc en produire un dont les variables sont ajustées sur l'effet Golem et l'effet Pygmalion, en spéculant bien sûr quant aux modalités d'expression de chacune des variables. À ce stade, il s'agit d'un modèle hypothétique qui reste à tester :

Tableau 2 : Modèle de l'effet Rosenthal appliqué à l'effet Pygmalion/Galatée

| | |
|---|--|
| <p><u>Input :</u></p> <p>Le contenu didactique et pédagogique que l'enseignant propose aux élèves présente un niveau de difficulté accessible mais exigeant, conçu en fonction d'un diagnostic régulièrement renouvelé, et place chaque élève dans sa Zone Proximale de Développement.</p> | <p><u>Output :</u></p> <p>Les opportunités d'expression données aux élèves par l'enseignant sont nombreuses et équilibrées ; tous les élèves, quel que soit leur niveau, sont régulièrement invités à produire du contenu au sein de la classe.</p> |
| <p><u>Feedback :</u></p> <p>Le retour, par l'enseignant, d'informations sur les productions des élèves est régulier, équilibré entre les élèves et toujours bienveillant, tant sur le mode verbal que para-verbal.</p> | <p><u>Climate :</u></p> <p>L'atmosphère socio-émotionnelle construite par les interactions verbales et para-verbales est chaleureuse et bienveillante.</p> |

Tableau 3 : Modèle de Rosenthal appliqué à l'effet Golem

| | |
|---|---|
| <p align="center"><u>Input :</u></p> <p>Le contenu didactique et pédagogique que l'enseignant propose aux élèves présente un niveau de difficulté accessible mais exigeant, mais seulement pour élèves considérés comme performants et appréciés de l'enseignant. Pour les autres, un diagnostic préalable n'a pas été renouvelé, et les fige dans un état de non-apprentissage.</p> | <p align="center"><u>Output :</u></p> <p>Les opportunités d'expression données aux élèves par l'enseignant sont nombreuses et équilibrées, mais seulement pour les élèves performants et appréciés de l'enseignant. Pour les autres, ils ne sont pas ou peu invités à s'exprimer, car ils n'en sont pas considérés comme capables.</p> |
| <p align="center"><u>Feedback :</u></p> <p>Le retour, par l'enseignant, d'informations sur les productions des élèves est fortement différencié d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Les élèves considérés comme performants sont guidés avec bienveillance pour confirmer ou corriger leurs productions. Pour les élèves considérés comme faibles, le peu de feedback proposé est dévalorisant.</p> | <p align="center"><u>Climate :</u></p> <p>L'atmosphère socio-émotionnelle construite par les interactions verbales et para-verbales présente un clivage qui bénéficie aux élèves considérés comme performants. Pour les autres, la nature des interactions génère une anxiété qui obstrue leur filtre affectif et empêche l'acquisition.</p> |

Il ne s'agit pas d'une recette de cuisine, mais le cadre théorique retenu montre qu'un enseignant efficace adoptera le comportement présenté dans le premier tableau plutôt que celui détaillé dans le second. Nous nous devons cependant de soulever la question suivante : quel contrôle l'enseignant a-t-il réellement sur ces variables ?

4.4. Surestimer l'élève : la clé du progrès ?

Nous avons dégagé deux concepts majeurs : les attentes et les jugements des enseignants. Les attentes renvoient à ce que nous pensons de nos élèves et de leur potentiel. Elles peuvent être internes (non exprimées) ou exprimées ; dans ce dernier cas, il s'agira d'une forme de jugement scolaire.

On peut se demander si l'enseignant peut volontairement tirer ses attentes et ses jugements vers le haut, et si agir ainsi aura pour conséquence intrinsèque d'améliorer les performances des élèves. S'agit-il simplement d'être optimiste ? D'après Romainville, « l'effet bénéfique d'attentes positives n'est ni automatique ni magique » (2018, p. 25) mais, si ce présupposé optimiste est combiné avec d'autres techniques didactiques et pédagogiques efficaces (voir le modèle de Rosenthal appliqué à l'effet Pygmalion), on peut postuler une amélioration des performances des élèves. C'est en tout cas le constat que fait Bressoux : « Ainsi, Madon, Jussim et Eccles (1997) ont montré un effet des prophéties autoréalisatrices particulièrement fort ($\beta = 0,41$) quand les enseignants surestimaient la valeur des élèves faibles » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 60).

Surestimer, c'est aussi surévaluer, « sur-noter ». Felouzis (1997) met en relation l'indulgence de la notation et la progression des élèves (Bressoux, 2003, p. 68). Il souligne l'impact positif des notes optimistes sur la relation que celles-ci induisent entre l'élève et l'enseignant ; la « bonne » note améliorerait l'estime que l'élève a de lui, la confiance qu'il porte à l'enseignant, sa motivation à progresser, et réduit le niveau d'anxiété (voir facteur *climate* du modèle de Rosenthal). Bien sûr, il ne s'agit pas de mentir à l'élève sur ses compétences et sur ses performances, mais de se servir de celle-ci pour l'encourager et instaurer un climat propice au progrès.

4.5. La compétence Pygmalion : synthèse et positionnement

Nous nous demandions, en introduction, si l'enseignant peut programmer et déclencher volontairement un effet Pygmalion et, si oui, comment ? Cette question initiale nous a amené à recenser un certain nombre de facteurs de l'effet Pygmalion. Nous avons également montré que ces facteurs renvoient à des décisions et des comportements didactiques chez les enseignants, éventuellement modulables pour générer volontairement un effet Pygmalion.

D'après nos lectures, nous pouvons modéliser un ensemble de stratégies didactiques que l'enseignant peut mettre en place en vue de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère par ses élèves. Ces stratégies, que nous regrouperons sous l'intitulé de « compétence Pygmalion », sont les suivantes :

- 1) L'enseignant formule ses jugements scolaires de manière bienveillante et positive (à travers ses commentaires, son attitude para-verbale et son évaluation des performances).
- 2) L'enseignant propose un contenu didactique différencié mais assez exigeant pour faire progresser chaque élève.

- 3) L'enseignant renouvelle régulièrement ses diagnostics de compétence.
- 4) L'enseignant invite tous ses élèves à participer de manière équilibrée et régulière.
- 5) L'enseignant propose un *feedback* constructif en réaction des productions des élèves, en soulignant ce qui est maîtrisé et en proposant des pistes d'amélioration.
- 6) L'enseignant formule volontairement des prophéties autoréalisatrices positives, notamment en prédisant la réussite, par l'élève, de tâches relevant de sa Zone Proximale de Développement.

4.6. Précision de la question de recherche

À ce stade de notre réflexion, nous pouvons proposer une question de recherche initiale : **la formulation d'un jugement scolaire optimiste (JSO) a-t-il valeur de prophétie autoréalisatrice ?**

Quelques précisions sur les termes de notre question s'imposent.

Pour qu'un jugement scolaire soit optimiste, il doit être informé sur la réalité immédiate (c'est-à-dire les compétences de l'élève à l'instant T) et sur la réalité potentielle (la ZPD). Un jugement scolaire optimiste implique donc un diagnostic préalable.

Un JSO constitue une prédiction de ce dont l'élève est capable ; il inclut des pistes constructives données à l'apprenant.

Tant pour le renouvellement du diagnostic que pour la progression de l'élève (vers son niveau potentiel), l'enseignant invite l'élève à participer régulièrement.

Comme nous allons le voir, cette question de recherche initiale est amenée à évoluer.

4.7. Adaptation de l'étude au contexte de crise sanitaire

Initialement, ce cadre expérimental avait pour objectif de délivrer et analyser les résultats d'une expérimentation qui n'a pas pu avoir lieu du fait de l'état d'urgence sanitaire déclaré par le Parlement français le 22 mars 2020. Les conditions de confinement et d'enseignement à distance ne m'ont pas permis de conduire le protocole de recherche établi ci-après dans son intégralité. A l'origine, cette étude devait s'appuyer sur un corpus de données composé de deux questionnaires : un « T0 » (avant expérimentation) et un « T1 » (après expérimentation). N'ayant pu récolter et analyser que les données issues du questionnaire T0,

je vais proposer une question de recherche alternative, qui correspondra aux données effectivement récoltées. Je vais désormais m'appliquer à expliquer le cheminement entre la question de recherche initiale (ainsi que l'hypothèse qui la complète) et cette nouvelle question de recherche, qui est adaptée au corpus effectif.

4.8. Adaptation de l'étude au contexte de crise sanitaire

Notre postulat initial était le suivant : **les jugements scolaires optimistes (Bressoux & Pansu, 2003) ont valeur de prophéties auto-réalisatrices (Merton, 1948) en ce qu'elles génèrent une ouverture du filtre affectif (Krashen, 1982), laquelle favorise les apprentissages (Germain, 1993), ce qui pourrait être observable à travers l'évolution des résultats scolaires.** En d'autres termes, un élève destinataire d'un JSO progresserait intrinsèquement vers la réalité potentielle formulée par l'enseignant car sa motivation et sa confiance en soi augmenteront en même temps que son anxiété sera réduite. **Si notre hypothèse est correcte, nous devrions observer une corrélation entre trois facteurs : le jugement scolaire de l'enseignant, le filtre affectif de l'élève et ses résultats scolaires.**

Il convient désormais de réfléchir aux critères qui nous permettront de vérifier cette assertion. C'est ce que nous nous proposons de faire dans l'ultime partie de notre cadre théorique, consacrée à la méthodologie que nous appliquerons au sein de notre cadre expérimental. Cette partie, tout comme le cadre expérimental qui en découle, a été grandement remaniée et adaptée du fait de l'interruption de l'expérimentation dans le contexte de crise sanitaire entamé en mars 2020.

5. Présentation de la méthodologie

5.1. Propos liminaire : les biais potentiels

Nous avons montré la puissance des effets des attentes et des prophéties autoréalisatrices. Il nous apparaît donc pertinent de ne pas amplifier ces phénomènes préexistants dans le cadre de notre étude. D'après Van der Maren (1977) les attentes de l'expérimentateur peuvent contaminer les résultats d'une expérimentation, et induire des phénomènes (par exemple, du fait de la place qu'occupe le chercheur dans le cadre d'une enquête à méthodologie qualitative participative). Le chercheur met donc en garde contre un effet Pygmalion en recherche.

Le comble pour une étude portant sur l'effet Pygmalion serait de ne pas avoir conscience des potentiels biais de perception liés aux effets des attentes (non pas de l'enseignant, cette fois-ci, mais du chercheur).

Intéressons-nous aux préconisations de Van der Maren (*ibid*) pour contrecarrer ces biais. Il souligne l'intérêt de recourir à deux méthodes : le groupe contrôle (ou groupe témoin) et le double aveugle.

Le groupe contrôle est celui qui n'est pas sujet de l'expérimentation ; dans un souci d'homogénéité et de représentativité, l'échantillon qui le compose est similaire à celui qui compose le groupe test (celui qui subit l'expérimentation). Il sert d'étalon et a vocation à être comparé au groupe test lors de la phase d'analyse des données. Dans notre cas, nous comparerons des élèves de même niveau et du même établissement.

Le double aveugle implique l'existence d'un groupe contrôle et d'un groupe test. Dans ce cas précis, ni le sujet ni l'expérimentateur ne sait quel échantillon fait l'objet de l'expérimentation et quel échantillon est neutre, ce qui a pour conséquence de réduire les attentes par rapport au résultat de l'expérimentation, attentes qui pourraient affecter les données récoltées, et donc, les résultats eux-mêmes.

Quel est l'intérêt de ces deux techniques pour notre étude ? Tout d'abord, nous retenons qu'il sera pertinent de constituer au moins un groupe test et un groupe contrôle dans le cadre de notre expérimentation. Ensuite, nous notons que le double aveugle n'est pas une approche optimale pour notre expérimentation : nous cherchons en effet à démontrer que la manipulation consciente d'un outil didactique – les JSO – favorise les acquisitions des élèves.

5.2. Ce qui était prévu : une étude en trois temps

Nous cherchions à déterminer une corrélation entre trois variables : le jugement scolaire, le filtre affectif et les résultats scolaires. Nous souhaitons donc procéder à une expérimentation, au cours de laquelle deux enseignants auraient appliqué auprès de certains élèves (le groupe test) les pratiques pédagogiques relevant de la compétence Pygmalion (voir sous-partie 4.5). Avant l'expérimentation (T0), un questionnaire aurait été distribué à tous les élèves (groupe test et groupe contrôle) afin d'évaluer l'état de leur filtre affectif. Le même questionnaire leur aurait été distribué après l'expérimentation (T1) pour déterminer l'évolution des paramètres de leur filtre affectif. De plus, cette photographie diachronique aurait été complétée par un relevé

des notes et des compétences au T0 et au T1. Ainsi, nous aurions pu observer l'impact de l'application de la compétence Pygmalion sur le filtre affectif et, par voie de conséquence indirecte, sur les résultats scolaires. Les parties suivantes (5.2.3 et 5.2.4) précisent le cadre méthodologique initial, que nous avons du adapter (partie 5.3) face à l'impossibilité de mener l'expérimentation à son terme.

5.2.3. Méthodologie du questionnaire (T0 et T1)

La première photographie (T0) des élèves est constituée d'un relevé de notes et de compétences, ainsi que d'une estimation du degré d'occlusion de leur filtre affectif. Pour ce dernier point, nous avons estimé que le recours à un questionnaire était le plus pertinent, car il permet de récolter en peu de temps un large corpus systématisé et aisément traduisible vers un format statistique.

Nous avons donc décidé de soumettre notre questionnaire de recherche aux 151 élèves de l'expérimentation (dont 12 élèves test et 139 élèves contrôles) avant et après celle-ci. Ce questionnaire, composé de 46 items, est intitulé « Les cours d'anglais : votre ressenti ».

L'objectif de ce questionnaire (Annexe 1) est d'établir un diagnostic de trois phénomènes psychologiques (émotions) : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété. Une estimation de ces trois paramètres nous donne une idée du filtre affectif de chaque élève à un instant T (T0 et T1, en l'occurrence, bien que seules les données du T0 aient pu être récupérées dans les faits).

Notre questionnaire est inspiré de celui de Starkey *et al.* (2017) sur les émotions d'accomplissement que nous avons adapté à notre terrain et à notre objet d'étude. La différence principale réside dans le fait que notre questionnaire est nominatif là où celui de Starkey *et al.* (2017) est anonyme, car nous devons être en mesure d'identifier et de suivre le parcours des élèves du groupe test. La seconde différence consiste en une adaptation du questionnaire afin de mesurer le filtre affectif des élèves (motivation, anxiété, confiance en soi, là où une typologie d'émotions plus large était approchée dans le questionnaire de Starkey *et al.* (2017)).

Ce questionnaire mobilisant le registre intrapersonnel des émotions, les items sont rédigés à la première personne du singulier, à la forme déclarative, afin de faciliter l'identification de l'élève aux énoncés qui lui seront soumis. La modalité de réponse est l'échelle de Likert (l'élève coche une case de 1 à 5, 1 représentant « je ne suis pas du tout

d'accord avec cette assertion », et 5 représentant « je suis tout à fait d'accord avec cette assertion »).

Du fait du triple objectif de ce questionnaire (nous cherchons en fait à déterminer trois choses différentes, trois émotions), chaque énoncé renverra à une des trois émotions du filtre affectif. Ci-dessous, les items classés par émotions (voir Annexe 1 pour la version originale du questionnaire) :

| | Item | Intitulé |
|-------------------|---|---|
| Motivation | 1 | Je suis heureux/se d'aller en cours d'anglais |
| | 4 | J'aime être en cours d'anglais. |
| | 5 | Je m'ennuie en cours d'anglais |
| | 8 | Le cours d'anglais est passionnant. |
| | 9 | J'adore lever la main et participer en cours d'anglais. |
| | 10 | Je participe souvent en cours d'anglais. |
| | 13 | Je prends du plaisir à apprendre de nouvelles choses en anglais. |
| | 14 | J'aime parler en anglais. |
| | 17 | Quand la sonnerie annonce la fin du cours, je suis déçu(e) car je préférerais rester en cours d'anglais. |
| | 19 | J'aime discuter du cours d'anglais avec mes copains ou avec ma famille. |
| | 20 | Je suis motivé(e) à l'idée de faire mes devoirs en anglais. |
| | 22 | Je suis de bonne humeur quand je fais mes devoirs d'anglais. |
| | 23 | Je m'ennuie quand je fais mes devoirs d'anglais. |
| | 26 | J'aimerais avoir plus de devoirs en anglais. |
| | 30 | Je prépare bien mes évaluations d'anglais parce que j'aime l'anglais. |
| 35 | J'aime passer les évaluations d'anglais. | |
| 37 | J'aimerais qu'il y ait plus d'évaluations d'anglais. | |
| Anxiété | 2 | Je suis stressé(e) avant d'aller en cours d'anglais. |
| | 3 | J'ai peur d'aller en cours d'anglais. |
| | 11 | J'aimerais participer, mais je suis trop stressé(e) pour le faire. |
| | 21 | Je suis stressé(e) à l'idée de faire mes devoirs d'anglais. |
| | 29 | Avant une évaluation d'anglais, je me sens stressé(e). |

| | | |
|-----------|--|--|
| | 33 | Je n'arrive pas à bien préparer les évaluations d'anglais parce que c'est trop difficile. |
| | 34 | Avant une évaluation d'anglais, j'ai envie d'être malade pour rester à la maison. |
| | 36 | Je suis stressé(e) pendant les évaluations d'anglais. |
| | 44 | Après une évaluation d'anglais, je suis stressé(e) par ma note. |
| Confiance | 6 | Je suis fort(e) en anglais. |
| | 7 | Je suis nul(le) en anglais. |
| | 15 | Lorsque je dis quelque chose en anglais, je me sens ridicule. |
| | 16 | Le cours d'anglais est facile. |
| | 18 | Je suis fier/fière des contributions que j'ai faites en cours d'anglais. |
| | 24 | Je réussis facilement à faire mes devoirs d'anglais. |
| | 25 | J'ai des difficultés à faire mes devoirs d'anglais parce que je ne suis pas très fort(e). |
| | 27 | Quand j'ai fini mes devoirs d'anglais, je suis fier/fière de moi. |
| | 28 | Quand j'ai fini mes devoirs d'anglais, je ne suis pas content(e) de moi. |
| | 31 | Je n'ai pas besoin de préparer les évaluation d'anglais parce que je suis fort(e) en anglais. |
| | 32 | Je prépare bien les évaluations d'anglais parce que j'ai peur d'échouer. |
| | 38 | Je réussis facilement les évaluations d'anglais. |
| | 39 | Je rate la plupart des évaluations d'anglais. |
| | 40 | J'ai envie d'abandonner pendant les évaluations d'anglais. |
| | 41 | Quand je passe une évaluation d'anglais, je suis optimiste car je sais que je vais réussir. |
| | 42 | Après une évaluation d'anglais, je suis content(e) de moi. |
| | 43 | Après une évaluation d'anglais, j'ai honte de ce que j'ai rendu. |
| 45 | Après une évaluation d'anglais, j'ai hâte de connaître ma note. | |
| 46 | Après une évaluation d'anglais, je suis sûr(e) d'avoir une bonne note. | |

Un système de points nous permet de quantifier chaque émotion sous la forme d'un pourcentage. La combinaison de ces trois pourcentages donne lieu à une quantification du filtre affectif des élèves. Attention, ces pourcentages doivent être pris pour ce qu'ils sont : une mesure relative, approximative et hermétique d'une émotion. L'intérêt de ces chiffres réside dans leur potentiel de comparaison : entre T0 et T1, entre élèves, entre classes d'un même enseignant, entre classes d'enseignants différents, par exemple.

5.2.4. Méthodologie de l'expérimentation

L'expérimentation devait se dérouler pendant environ un demi-trimestre scolaire (six semaines), et aurait été borné avant et après par les questionnaires T0 et T1. Comme expliqué plus haut, cette expérimentation devait concerner un total de 6 classes pour 151 élèves dont 12 élèves « test » et 139 élèves « contrôle ». Parmi ces 6 classes de niveau débutant, 3 sont celles de l'enseignant A (également chercheur dans le cadre de cette étude), et les 3 autres sont celles de l'enseignante B (collègue du même établissement). Ces deux enseignants ont la même approche pédagogique (par les tâches [voir glossaire]). Le choix de 2 enseignants est fait pour éviter les potentiels biais statistiques liés à l'effet enseignant déjà mentionné à plusieurs reprises. En quelques mots, il y aura peut-être des différences entre les filtres affectifs des élèves de l'enseignant A et de l'enseignant B, dès le T0. L'importance de cette différence, si elle est démontrée, ne fera que mettre en exergue nos réflexions sur le lien entre jugement scolaire du professeur et filtre affectif de l'élève.

Les paramètres de cet échantillonnage, réalisé avant le T0, étaient simples. Dans chaque classe, l'enseignant en charge a choisi deux élèves qu'il estimait en difficulté (un choix justifié par leur plus grande marge de progression ; nous rappelons que c'est en effet un phénomène de progression que nous cherchions à démontrer). Ces deux élèves (12 au total, sur les 6 classes) auraient été les sujets « actifs » de l'expérimentation (le groupe test), c'est-à-dire que l'enseignant aurait appliqué à son égard une posture pédagogique spécifique : il aurait mobilisé la compétence Pygmalion et produit des JSO. Cette posture pédagogique spécifique aurait impliqué que :

- L'enseignant aurait systématiquement fait participer l'élève, à chaque cours.
 - Nous l'avons vu dans le paragraphe 4.3 sur l'effet Rosenthal : la participation systématique est en effet l'un des quatre facteurs de ce dernier.
- L'enseignant aurait systématiquement gonflé les notes de l'élève de 10%.
 - Ce pourcentage, bien qu'il soit arbitraire, nous semblait raisonnable pour éprouver l'intérêt que représentent les travaux de Felouzis (1997, voir sous-partie 4.4) pour notre hypothèse initiale.

- L'enseignant aurait appliqué à l'égard de l'élève, de manière systématique et continue, un comportement verbal et paraverbal tel que défini et exemplifié dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Comportement verbal et para-verbal adopté à l'égard des élèves test pour produire des JSO

| Sujets | Catégorie des indicateurs | Indicateurs | Exemples |
|------------|---------------------------|---|--|
| Enseignant | Verbal | Expressions de bienveillance, félicitations, humour... | « <i>I am very happy to see you today!</i> », « <i>Excellent!</i> »... |
| | Para-verbal | Posture, proximité physique avec les élèves, sourires, théâtralité... | <i>Pouce levé pour féliciter, rires/sourires (hors moqueries)...</i> |

5.3. Ce qui a pu être réalisé : adaptation de la question de recherche et de l'hypothèse

Du fait du contexte de crise sanitaire, notre étude a été interrompue suffisamment tôt pour ne pas pouvoir mener notre expérimentation, mais suffisamment tard pour récolter et analyser les données issues du questionnaire T0. En théorie, nous devrions donc être en mesure de présenter une photographie générale et individuelle des filtres affectifs des élèves du groupe test et du groupe contrôle avant toute expérimentation (c'est-à-dire en contexte naturel, spontané). Ces données ne nous permettront pas de répondre à notre question de recherche initiale, mais nous sommes en mesure de proposer une question de recherche alternative, à laquelle le questionnaire T0 apporte des éléments de réponse. En effet, nous avons suffisamment de données pour comparer les filtres affectifs d'environ 150 élèves, répartis à parts égales dans les classes de deux professeurs différents.

Ainsi, les données recueillies au sein d'un cadre initialement prévu comme expérimental, permettront de répondre aux questions suivantes :

D'une part, l'effet enseignant, qui est central dans l'effet Rosenthal, est-il observable par le prisme du filtre affectif des élèves ?

D'autre part, est-il possible d'identifier les élèves susceptibles d'être sujets à un effet Golem, dans une perspective de remédiation ?

Voici les hypothèses qui découlent de ces questionnements :

D'une part, en comparant les filtres affectifs des classes de plusieurs enseignants, on peut observer des tendances émotionnelles révélatrices d'un effet enseignant.

D'autre part, évaluer le degré d'occlusion du filtre affectif de tous les élèves d'une classe permet d'identifier clairement ceux qui sont les plus susceptibles de subir un effet Golem (EG) car leur filtre affectif est plus saturé que celui des autres élèves.

On parlera d'occlusion du filtre affectif pour décrire la synthèse des données correspondant aux trois émotions qui le composent : motivation, anxiété et confiance en soi (voir glossaire).

Analyse des résultats

6. Résultats du questionnaire T0 : la « photographie de départ »

6.1. Résultats généraux et grille de lecture

Commençons par observer le type de résultats que notre questionnaire T0 nous a fournis, en découvrant les données correspondant à la moyenne de tous les élèves, groupes test et contrôle confondus, afin d'en présenter la grille de lecture.

Tableau 5 : Résultats moyens pour tous les élèves à T0

| TOUTES CLASSES (Prof. A & B) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 62.52 | 28.41 | 65.70 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 33.41 | | |

La lecture de ce tableau nous indique les résultats moyens, pour les élèves de toutes les classes confondues (de chacun des deux enseignants A et B), des estimations concernant leur degré de motivation, d'anxiété et de confiance (en bleu), le tout combiné pour former le degré d'occlusion du filtre affectif (en rouge).

L'interprétation possible (et discutable) que nous pouvons faire de ce premier tableau très général est qu'un élève moyen de 6^{ème}/5^{ème} présente un filtre affectif saturé à 33,41%. À nouveau, il convient de souligner que cela ne signifie en rien que cet élève moyen passe à côté de 33,41% des apprentissages ; les données statistiques présentées ici ne sont pertinentes que lorsqu'elles sont comparées entre elles, en évitant l'écueil de comparer les pourcentages d'une émotion avec ceux d'une autre, ce qui serait dépourvu de sens.

Ce premier tableau nous présente aussi un étalon de comparaison pour chacune des émotions qui constituent le filtre affectif.

6.2. Résultats généraux

Ci-dessous, nous trouvons les résultats moyens des élèves pour chacune des classes.

Tableau 6 : Résultats moyens pour tous les élèves de 5A à T0

| CLASSE DE 5^{ème} A (Prof. A) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 66.45 | 26.28 | 67.25 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 30.86 | | |

Tableau 7 : Résultats moyens pour tous les élèves de 5B à T0

| CLASSE DE 5^{ème} B (Prof. A) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 74.68 | 25.21 | 71.14 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 26.46 | | |

Tableau 8 : Résultats moyens pour tous les élèves de 5C à T0

| CLASSE DE 5^{ème} C (Prof. B) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 51.17 | 31.00 | 54.41 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 40.48 | | |

Tableau 9 : Résultats moyens pour tous les élèves de 5D à T0

| CLASSE DE 5^{ème} D (Prof. B) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 61.00 | 27.89 | 65.56 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 33.78 | | |

Tableau 10 : Résultats moyens pour tous les élèves de 5E à T0

| CLASSE DE 5^{ème} E (Prof. A) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 59.22 | 29.78 | 63.67 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 35.63 | | |

Tableau 11 : Résultats moyens pour tous les élèves de 6A à T0

| CLASSE DE 6^{ème} A (Prof. B) – T0 | Motivation | Anxiété | Confiance |
|---|-------------------|----------------|------------------|
| Valeur moyenne de l'émotion pour la classe (%) | 62.62 | 30.32 | 67.96 |
| Degré moyen d'occlusion du filtre affectif (%) | 33.25 | | |

6.3. Des filtres affectifs révélateurs d'un certain effet enseignant

La première interprétation que nous pouvons faire de ces résultats, c'est qu'il existe un effet-classe particulièrement élevé pour les 5^{ème} B et les 5^{ème} C (la première présentant une moyenne d'occlusion du filtre affectif très faible par rapport à la moyenne, la seconde très élevée).

La deuxième interprétation que nous pouvons faire concerne l'effet-enseignant, et sera étayée les figures 2 à 4 :

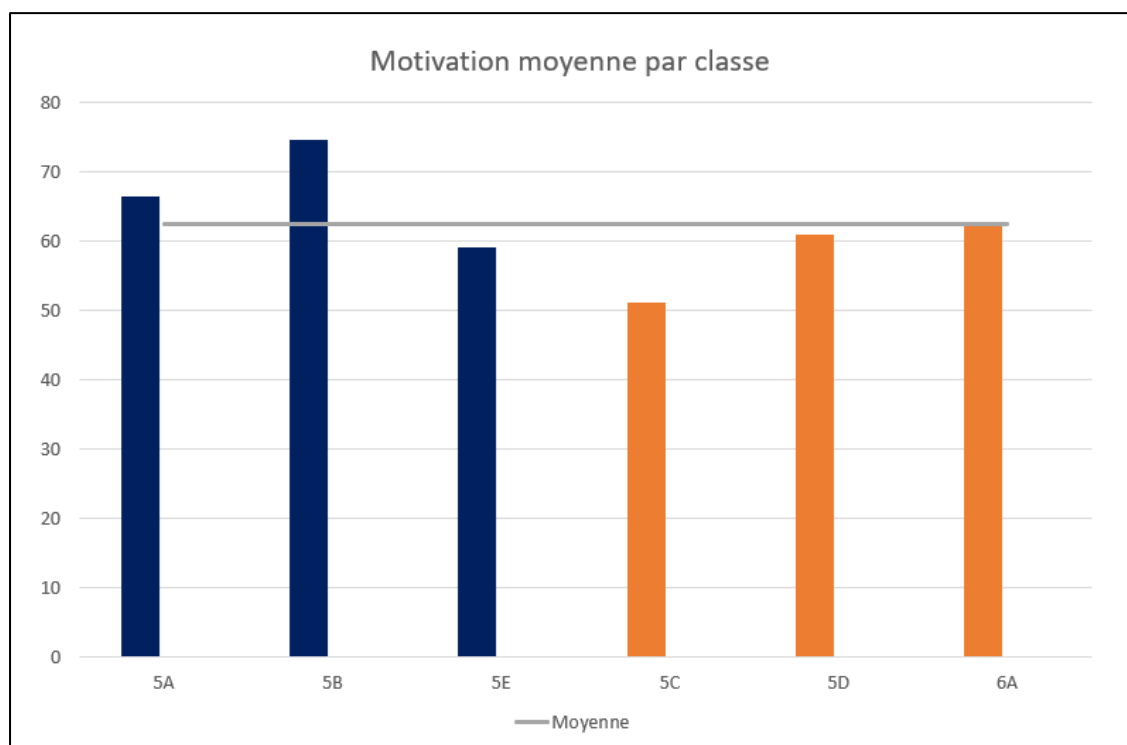


Figure 2 – Motivation moyenne par classe à T0

Tout d'abord, nous notons que les élèves de l'enseignant A (en bleu) sont en moyenne plus motivés que les élèves de l'enseignante B (en orange).

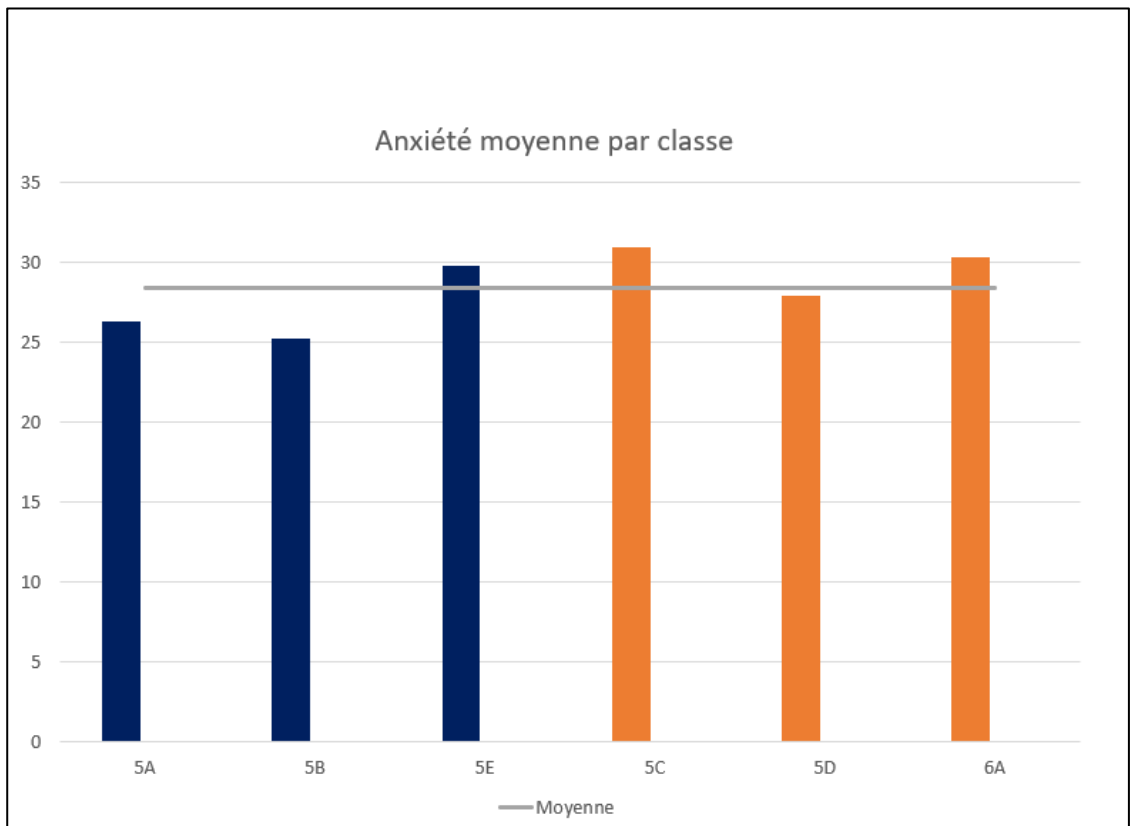


Figure 3 – Anxiété moyenne par classe à T0

Ensuite, nous notons que les élèves de l’enseignant A (en bleu) sont en moyenne moins anxieux que ceux de l’enseignante B (en orange).

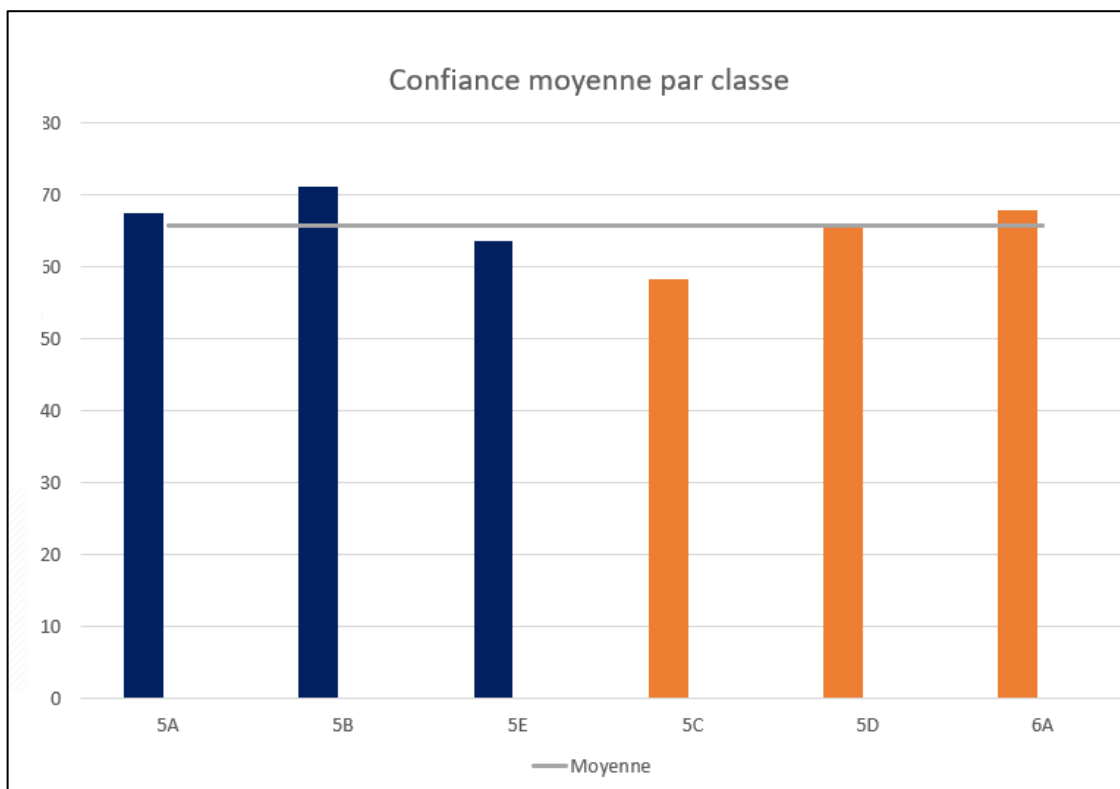


Figure 4 – Confiance en soi moyenne par classe à T0

Enfin, nous notons que les élèves de l'enseignant A (en bleu) ont en moyenne légèrement plus confiance en eux que les élèves de l'enseignante B (en orange), même si ce dernier écart est plus ténu.

Pour résumer, quand on observe la figure 5, on note qu'il existe en effet une légère différence dans la moyenne d'occlusion des filtres affectifs pour les élèves de l'enseignant A (en bleu) et pour ceux de l'enseignante B (en orange). On peut alors postuler un certain effet enseignant en ce qui concerne le filtre affectif des élèves, sans pour autant pouvoir déterminer si celui-ci est réellement significatif ou non.

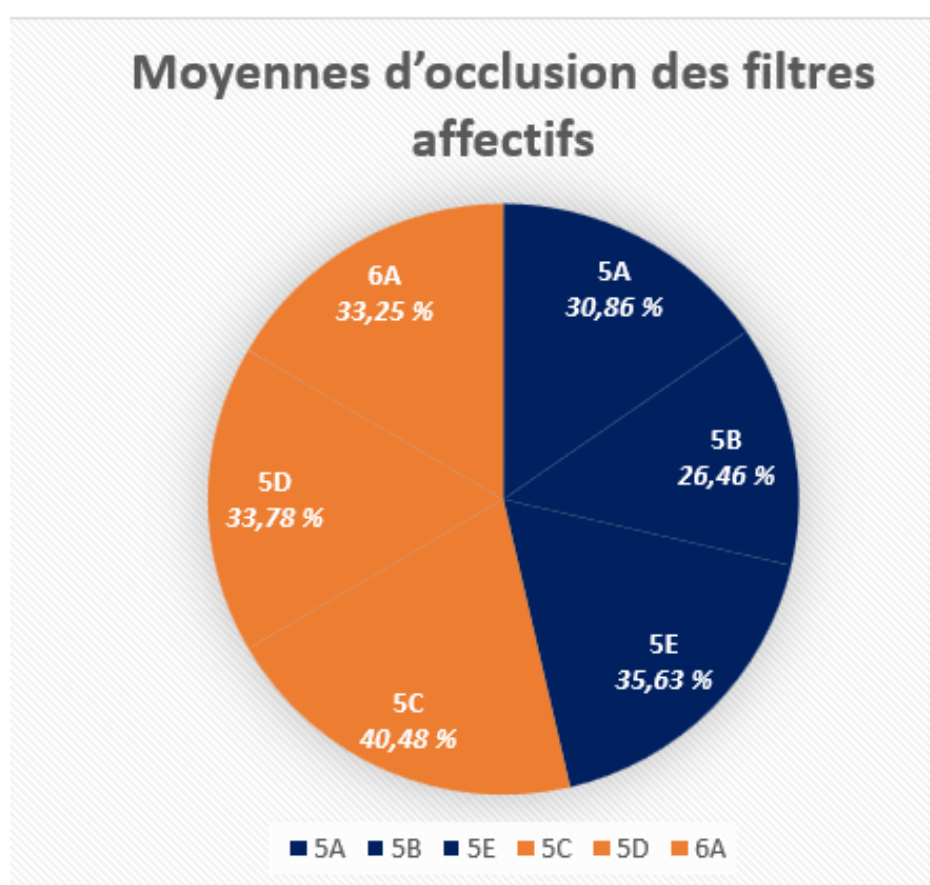


Figure 5 – Moyenne d'occlusion des filtres affectifs des élèves

Pour aller plus loin, si on recense les élèves qui ont un filtre affectif très saturés et ceux qui ont un filtre affectif très ouvert², le ratio est alors bousculé de manière radicale, comme le montrent les figures 6 et 7 :

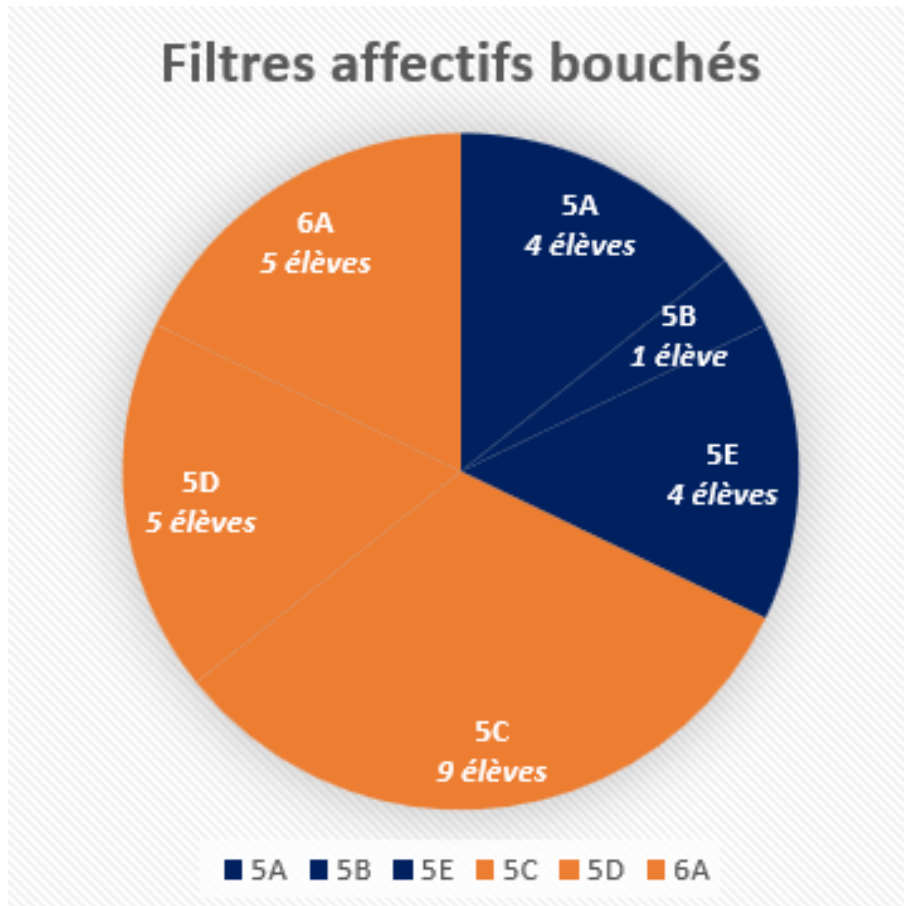


Figure 6 – Proportion d'élèves à filtre affectif saturé, par classe à T0

² En délimitant de la sorte : un filtre affectif très saturé présente une valeur supérieure ou égale à 50% d'occlusion ; un filtre affectif très ouvert présente une valeur inférieure ou égale à 10% (chacune de ces valeurs est éloignée d'environ 20% de la moyenne d'occlusion du FA pour tous les élèves).

6.4. Des élèves plus susceptibles que d'autres à l'effet Rosenthal

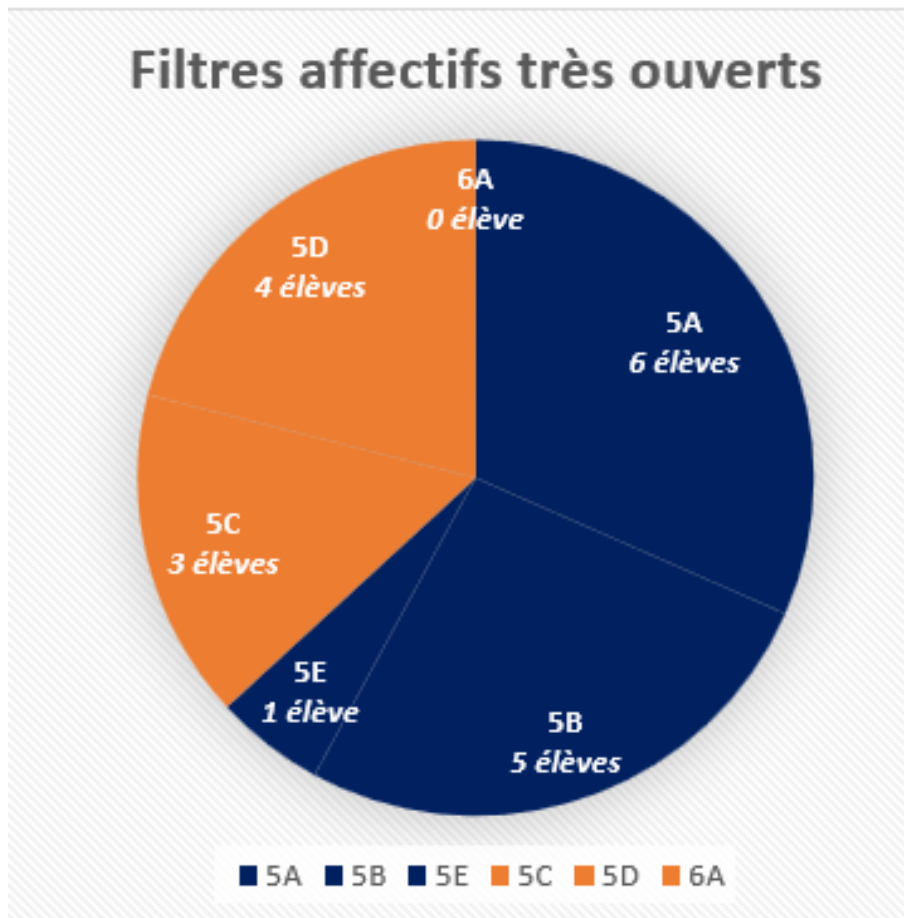


Figure 7 – Proportion d'élèves à filtre affectif ouvert, par classe à T0

Selon les figures 6 et 7, il y a une faible proportion d'élèves dont le filtre affectif est saturé dans les classes de l'enseignant A ; cette proportion est plus grande dans les classes de l'enseignante B. De plus, il y a une forte proportion d'élèves dont le filtre affectif est ouvert dans les classes de l'enseignant A ; cette proportion est plus faible dans les classes de l'enseignante B.

En croisant ces données, on peut préciser notre interprétation selon laquelle **il existerait un effet enseignant observable sur le plan émotionnel** : il y aurait ainsi également **des élèves dont le filtre affectif est plus malléable que les autres, et donc plus sujet aux variations liées à l'effet enseignant**. Cette interprétation s'imbrique parfaitement dans l'idée que tous les

élèves ne sont pas à égalité face aux effets des attentes, aux prophéties auto-réalisatrices et aux jugements scolaires (voir sous-partie 2.1).

Rappelons que les questionnaires T0 étant nominatifs, **nous connaissons l'identité de ces élèves plus sensibles à l'effet enseignant, et donc plus sensibles à un effet Rosenthal, qu'il soit Pygmalion ou Golem.** Dans une perspective de remédiation, il pourrait s'agir là d'un **précieux outil de diagnostic** à usage de l'enseignant, s'il s'accompagne d'une **grille de lecture claire** et de **pistes d'action concrètes** pour **agir positivement sur le filtre affectif des élèves les plus fragiles.**

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de cerner les mécanismes psycho-sociologiques à l'œuvre dans le cadre de l'effet Rosenthal, afin de réfléchir aux implications pédagogiques et didactiques pour les enseignants de langues. En introduction, nous nous demandions quelles stratégies un enseignant de langue peut appliquer pour générer volontairement un effet Pygmalion.

Dans un premier temps, il a été question de rapprocher l'effet Rosenthal d'autres modèles psychologiques, sociologiques et didactiques. Après avoir rappelé que l'effet Rosenthal était une forme de prophétie autoréalisatrice issue d'un effet des attentes, lui-même généré par le jugement scolaire émis par l'enseignant, nous avons envisagé un lien entre cet épiphénomène et le modèle du filtre affectif.

Dès lors, le filtre affectif de l'élève a été envisagé comme un élément de mesure pertinent pour tenter d'observer de manière diachronique un effet Pygmalion induit. Cette expérimentation n'a pas pu être réalisée ; il n'est donc pas envisageable de confirmer ou d'infirmer la possibilité, pour l'enseignant, de générer volontairement un effet Pygmalion. Les outils d'analyse élaborés pourront néanmoins faire l'objet d'une étude ultérieure.

Cependant, il a été possible de mesurer le filtre affectif d'une population d'élèves équitablement répartie entre deux enseignants, ce qui nous permet d'évaluer la validité de nos deux hypothèses.

D'une part, nous avons postulé qu'en comparant les filtres affectifs des classes de plusieurs enseignants, on peut observer des tendances émotionnelles révélatrices d'un effet enseignant. Cette première hypothèse est relativement validée par le ratio non proportionnel de degré d'occlusion des filtres affectifs en fonction de l'enseignant ; le caractère significatif des données observées n'étant pas avéré, il conviendrait de procéder à une étude supplémentaire sur une population plus large, et avec un traitement statistique plus approfondi, afin de vérifier l'impact réel de l'effet enseignant sur le filtre affectif.

D'autre part, nous avons postulé qu'évaluer le degré d'occlusion du filtre affectif de tous les élèves d'une classe permet d'identifier clairement ceux qui sont les plus susceptibles de subir un effet Golem car leur filtre affectif est plus saturé que celui des autres. Cette seconde hypothèse est validée par la dispersion statistique des degrés d'occlusion du filtre affectif des

élèves ; en d'autres termes, il y a dans chaque classe des élèves dont le filtre affectif est proportionnellement beaucoup plus saturé que d'autres, ce qui impliquerait peut-être des apprentissages moindres. Il est raisonnable d'estimer que les élèves en question sont plus susceptibles de subir un effet Golem. L'inverse est également vrai : on trouve des filtres affectifs proportionnellement très ouverts par rapport aux autres, ce qui constitue un terrain fertile aux apprentissages.

Enfin, c'est en cherchant des réponses à notre seconde hypothèse que nous avons trouvé des réponses additionnelles pour la première. En effet, une grande majorité de filtres affectifs ouverts se trouvaient chez les élèves d'un enseignant, alors que la grande majorité des filtres affectifs saturés se trouvaient chez les élèves de l'autre. Il peut s'agir d'un simple marqueur de l'effet enseignant ; on peut aussi se demander si certains élèves ne sont pas prédisposés aux fluctuations de leur filtre affectif, et donc plus sensibles à l'effet enseignant et aux prophéties auto-réalisatrices, c'est-à-dire plus susceptibles de développer un effet Rosenthal.

Pour aller plus loin, il serait intéressant d'explorer la marge de manœuvre pédagogique dont l'enseignant dispose pour ouvrir le filtre affectif de ses élèves. En outre, nous savons qu'il est possible d'identifier les élèves dont le filtre affectif est particulièrement saturé ; on pourrait s'intéresser à la pertinence d'une action ciblée dans une perspective remédiate. Une étude qui croiserait ainsi, de manière diachronique, l'évolution du filtre affectif des élèves et les l'évolution de leurs apprentissages permettrait d'expérimenter diverses démarches didactiques pour tenter de déterminer lesquelles sont le plus susceptibles d'ouvrir les filtres affectifs et de générer un effet Pygmalion.

Bibliographie

Ambroise, G. (2003). Aux sources de l'effet pygmalion. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/218>

Avci, R. (2017). *The Impact of Pygmalion Effect on Listening Anxiety and Comprehension in an English as a Foreign Language Context (In Iraqi Universities)*. (Doctoral Dissertation) Université de Nantes, & École doctorale Cognition, Nantes. Tbilisi : International Black Sea University. Consulté à l'adresse https://ips.ibsu.edu.ge/files/Rauf_Avci.pdf

Balez, R., & Sanquirgo, N. (2015). La dissonance cognitive : conséquence de la soumission induite ou effet de l'attente de l'expérimentateur ? *Bulletin de psychologie*, 535(1), 15-28. <https://doi.org/10.3917/bupsy.535.0015>

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Bressoux, Pascal. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>

Caverni, J.-P., Fabre, J.-M., & Noizet, G. (1975). Dépendances des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures. *Le Travail Humain*, 38(2), 213-222. Consulté à l'adresse <https://www.jstor.org/stable/40659659?seq=1>

Demailly, A. (2008). De Pygmalion aux prophéties autoréalisatrices. *Le Journal des Psychologues*, 7(260), 68-72. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2008-7-page-68.htm>

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris, France : PUF.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues*. Paris, France : CLE International.

Gout, M. (2015). Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des migrants nouveaux arrivants. *Migrations Société*, N° 162(6), 139-154.

<https://doi.org/10.3917/migra.162.0139>

Guedat-Bittighofer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde: Des politiques éducatives au processus de compréhension*. (Doctoral Dissertation) Université de Nantes, & École doctorale Cognition, Nantes.

Kertesz-Vial, E. (2000). Filtre affectif, humour et pédagogie de l'italien.... *Italies*, (4), 827-833.

<https://doi.org/10.4000/italies.2385>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, United Kingdom : Pergamon.

Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, (8), 193-210.

Ovide (1992). *Les Métamorphoses*. Paris. Gallimard. (Original work published in: n.d.)

Piaget, J. (1992). *Biologie et Connaissance*. Paris. Gallimard.

Reynolds, D. (2007). Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 475-483. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947>

Romainville, M. (2018). *L'art d'enseigner: Précis de didactique*. Bruxelles [etc.]: P.I.E. Peter Lang.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/bf02322211>

Rousseau, J.-J. (1961). *Emile ou De l'éducation*. Paris. Garnier. (Original work published in 1762)

Schumann, J. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 824 p.

Starkey-Perret, R., Deledalle, A., Jeoffrion, C., & Rowe, C. (2017). Measuring the impact of teaching approaches on achievement-related emotions: The use of the Achievement Emotions Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 88(3), 446-464. <https://doi.org/10.1111/bjep.12193>

Starkey-Perret, R. (2012). *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire: impact, interactions, relations*. (Doctoral Dissertation) Université de Nantes.

Stevick, E. (1981). *Teaching languages: a way and ways*. New York. Newbury House Publishing.

Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 89-119. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00388839/document>

Van der Maren, J.-M. (2009). Le double aveugle contre Pygmalion. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 365-380. <https://doi.org/10.7202/900057ar>

Vygotsky, L. (1978). *Internalization of higher psychological functions. Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Autres sources :

Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Division des politiques éducatives, Paris, Éditions Didier. En ligne :

<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire

Les cours d'anglais : votre ressenti

Le but de ce questionnaire est de connaître votre ressenti concernant les cours d'anglais au collège. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Soyez sincères !
***Obligatoire**

Avant les cours d'anglais

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentez AVANT d'aller en cours d'anglais.

1. Je suis heureux/se d'aller en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

2. Je suis stressé(e) avant d'aller en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

3. J'ai peur d'aller en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Pendant les cours d'anglais

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentez PENDANT le cours d'anglais.

4. J'aime être en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

5. Je m'ennuie en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

6. Je suis fort(e) en anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

7. Je suis nul(le) en anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

8. Le cours d'anglais est passionnant. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

12. Je m'ennuie tellement que j'ai souvent envie de dormir en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

9. J'adore lever la main et participer en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

13. Je prends du plaisir à apprendre de nouvelles choses en anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

10. Je participe souvent en cours d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

14. J'aime parler en anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

11. J'aimerais participer, mais je suis trop stressé(e) pour le faire. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

15. Lorsque je dis quelque chose en anglais, je me sens ridicule. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5
Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

16. Le cours d'anglais est facile. *

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

Après les cours
d'anglais

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentiez
APRES le cours d'anglais.

17. Quand la sonnerie annonce la fin du cours, je suis déçu(e) car je préférerais
rester en cours d'anglais.

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

18. Je suis fier(r)ière des contributions que j'ai faites en cours d'anglais.

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

19. J'aime discuter de mes cours d'anglais avec mes copains ou avec ma famille. *

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

A la
maison

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentiez A LA
MAISON.

20. Je suis motivé(e) à l'idée de faire mes devoirs d'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

21. Je suis stressé(e) à l'idée de faire mes devoirs d'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

22. Je suis de bonne humeur quand je fais mes devoirs d'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

23. Je m'ennuie quand je fais mes devoirs d'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | | |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pas du tout d'accord | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tout à fait d'accord | | | | | |

24. Je réussis facilement à faire mes devoirs d'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

25. J'ai des difficultés à faire mes devoirs d'anglais parce que je ne suis pas très fort(e). *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

26. J'aimerais avoir plus de devoirs en anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

27. Quand j'ai fini mes devoirs d'anglais, je suis fier/fière de moi. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

28. Quand j'ai fini mes devoirs d'anglais, je ne suis pas content(e) de moi. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

Avant une évaluation d'anglais

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentez AVANT UNE EVALUATION d'anglais.

29. Avant une évaluation d'anglais, je me sens stressé(e). *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

30. Je prépare bien les évaluations d'anglais parce que j'aime l'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

31. Je n'ai pas besoin de préparer les évaluations d'anglais parce que je suis fort(e) en anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

32. Je prépare bien les évaluations d'anglais parce que j'ai peur d'échouer. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

33. Je n'arrive pas à bien préparer les évaluations d'anglais parce que c'est trop difficile. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

34. Avant une évaluation d'anglais, j'ai envie d'être malade pour rester à la maison. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

Pendant une évaluation d'anglais

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentez PENDANT UNE EVALUATION d'anglais.

35. J'aime passer les évaluations d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

36. Je suis stressé(e) pendant les évaluations d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

37. J'aimerais qu'il y ait plus d'évaluations d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

38. Je réussis facilement les évaluations d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

39. Je rate la plupart des évaluations d'anglais. *

Une seule réponse possible.

1 2 3 4 5

Pas du tout d'accord Tout à fait d'accord

40. J'ai envie d'abandonner pendant les évaluations d'anglais. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

44. Après une évaluation d'anglais, je suis stressé(e) par ma note. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

41. Quand je passe une évaluation d'anglais, je suis optimiste car je sais que je vais réussir. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

45. Après une évaluation d'anglais, j'ai hâte de connaître ma note. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

Après une évaluation d'anglais

Les questions suivantes portent spécifiquement sur ce que vous ressentez APRES UNE EVALUATION d'anglais.

42. Après une évaluation d'anglais, je suis content de moi. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

46. Après une évaluation d'anglais, je suis sûr(e) d'avoir une bonne note. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |

43. Après une évaluation d'anglais, j'ai honte de ce que j'ai rendu. *

Une seule réponse possible.

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pas du tout d'accord | | Tout à fait d'accord | | |