

Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour tous les élèves?

Linda Morency

Volume 16, Number 1, 1990

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900650ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900650ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Morency, L. (1990). Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour tous les élèves? *Revue des sciences de l'éducation*, 16(1), 43-53.
<https://doi.org/10.7202/900650ar>

Article abstract

This article presents the results of a descriptive study, at the primary level, of observations of teacher-student interactions and the Pygmalion effect. A qualitative approach was used to gather information and describe how teachers demonstrate their expectations towards students. The measurement instruments, from Martinek and Karper, were used to select those students identified by the Pygmalion effect. This study reaffirms that teachers do not provide uniform learning conditions for all students.

Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour tous les élèves?

Linda Morency*

Résumé — Cet article présente les résultats d'une étude descriptive réalisée en milieu scolaire dans la banlieue de Québec. L'observation des interactions enseignant-élève est réalisée sous l'angle de l'effet Pygmalion. La stratégie adoptée pour cumuler de l'information fut celle de l'approche qualitative en vue de décrire comment les enseignants manifestent leurs attentes à leurs élèves. Les trois instruments de mesure développés par Martinek et Karper (1984) furent choisis pour identifier les élèves marqués par l'effet Pygmalion. Cette étude confirme effectivement que les enseignants n'offrent pas des conditions d'apprentissage uniformes à tous leurs élèves.

Abstract — This article presents the results of a descriptive study, at the primary level, of observations of teacher-student interactions and the Pygmalion effect. A qualitative approach was used to gather information and describe how teachers demonstrate their expectations towards students. The measurement instruments, from Martinek and Karper, were used to select those students identified by the Pygmalion effect. This study reaffirms that teachers do not provide uniform learning conditions for all students.

Resumen — Este artículo presenta los resultados de un estudio descriptivo realizado a nivel de primer ciclo de la escuela primaria. La observación de las interacciones maestro-alumno se centró sobre el efecto Pygmalion. Un enfoque de tipo cualitativo fue utilizado para obtener la información y para describir cómo los maestros expresan a los alumnos sus expectativas. Los instrumentos de medidas de Martinek y Karper fueron escogidos para identificar los alumnos marcados por el efecto Pygmalion. El estudio confirma que los maestros no ofrecen condiciones uniformes de aprendizaje a todos los alumnos.

Zusammenfassung — Dieser Artikel legt die Ergebnisse einer beschreibenden Studie vor, die auf der Unterstufe der Volksschule durchgeführt wurde. Die Beobachtung der Wechselbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern betraf den Pygmalioneffekt. Ein qualitatives Verfahren wurde angewendet zur Sammlung der Information und zur Beschreibung der Art und Weise, wie die Lehrkräfte ihre Erwartungen an die Schüler ausdrücken. Um die Schüler zu bestimmen, die vom Pygmalioneffekt geprägt sind, wurden die Messinstrumente von Martinek und Karper gewählt. Diese Studie bestätigt die Annahme, dass die Lehrkräfte nicht allen Schülern die gleichen Lernbedingungen bieten.

* Morency, Linda: professeure, Université du Québec à Chicoutimi.

Problématique

L'un des objectifs de la recherche sur l'efficacité de l'enseignement en milieu scolaire est certainement d'offrir le plus grand nombre possible d'occasions d'apprendre. Il va de soi donc qu'on se demande si tous les élèves bénéficient d'une chance égale d'apprendre! Le phénomène de l'effet Pygmalion semble une voie tout indiquée afin de répondre à cette question. Le présent article a pour but de décrire comment les enseignants manifestent leurs attentes à des élèves marqués d'attentes élevées ou faibles, et de vérifier si ces attentes de la part des enseignants influencent les conditions d'apprentissage offertes à ces élèves.

L'expression «effet Pygmalion» fait référence à la théorie selon laquelle les impressions premières qui déclenchent des attentes chez un enseignant peuvent exercer une influence sur ses comportements d'enseignement, attentes qui agissent à leur tour sur les perceptions et les comportements des élèves (Brophy et Good, 1974; Crowe, 1977; Martinek et Johnson, 1979; Cooper et Good, 1983; Good et Brophy, 1984). La source de ces attentes peut provenir de facteurs tels que l'âge, le sexe, le niveau d'habileté, les caractéristiques du milieu familial et économique, l'attrait physique des élèves, etc. (Rist, 1970; Brophy et Good, 1974; Berschied et Walster, 1974; Maccoby et Jacklin, 1974; Martinek, 1981; Martinek et Karper, 1984; Hoge, 1984).

Les travaux reliés à l'effet Pygmalion se retrouvent en bonne partie dans les revues des écrits produites par Hoge (1984), Brophy (1983) et Good (1981). Selon Martinek, Crowe et Rejeski (1982), plus de 300 recherches ont jusqu'à présent porté sur l'identification des types d'attentes et de leurs effets sur diverses dimensions du processus enseignement-apprentissage. Depuis quelques années, des études en éducation physique sont réalisées où les chercheurs observent et analysent sous différents aspects l'effet des attentes des enseignants et des entraîneurs chez les participants (Hatfield et Landers, 1978; Rejeski, Darracott et Huts-lar, 1979; Corbin et Nix, 1979; Rejeski et Lowe, 1980; Babad, Inbar et Rosenthal, 1982*a*, 1982*b*; Rosenthal et Babad, 1985; Morency, 1986).

Parmi les recherches réalisées en éducation physique, il est à noter que celles faites particulièrement par Martinek et ses collaborateurs ont permis de mieux comprendre le phénomène de l'effet Pygmalion dans les classes d'éducation physique au niveau primaire (Martinek et Johnson, 1979; Martinek, 1980*a*, 1980*b*; Martinek, 1981; Martinek et Karper, 1982; Martinek, Crowe et Rejeski, 1982; Martinek, 1983; Martinek et Karper, 1983; Martinek et Karper, 1984; Martinek et Karper, 1986).

Le modèle théorique mis au point par Martinek, Crowe et Rejeski (1982), illustre bien ce qui se passe lorsque Pygmalion est présent dans la classe (figure 1).

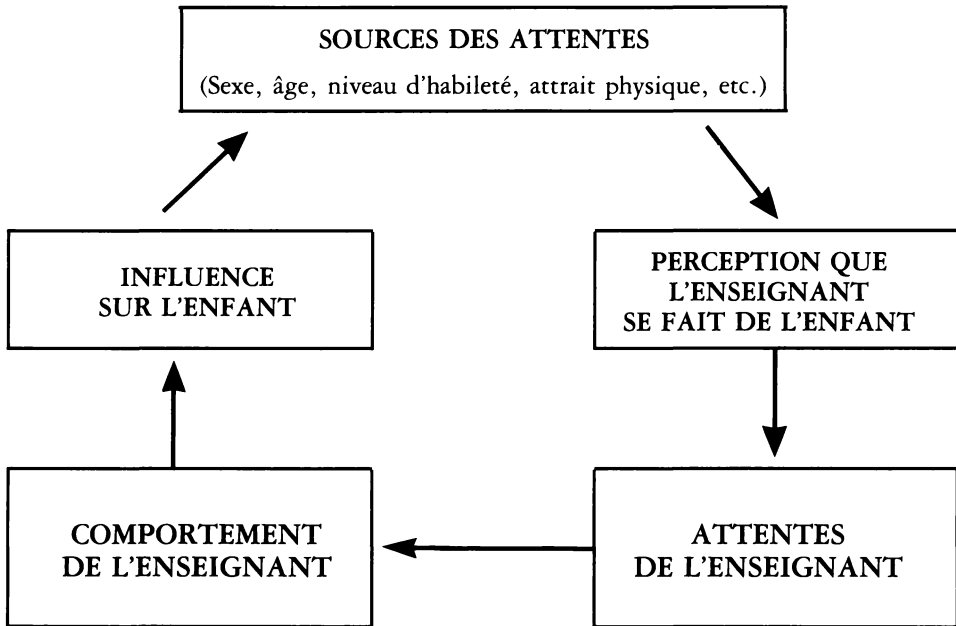


Figure 1. Modèle pour étudier l'effet Pygmalion (adaptation de Martinek, Crowe et Rejeski, 1982, p. 29)

Une partie de la méthodologie qui a influencé notre étude fut celle de Martinek et Karper (1984). Ainsi, les instruments de mesure développés et validés par ces chercheurs ont fait l'objet de la présente étude. Il semble, pour ces deux chercheurs, que les variables les plus susceptibles d'influencer les attentes des enseignants en éducation physique sont: l'attrait physique, l'effort déployé, la performance générale, la relation sociale avec les pairs, la coopération durant les séances et la capacité à raisonner.

L'approche qualitative utilisée dans la présente étude fut d'abord inspirée par les stratégies proposées par Spradley et McCurdy (1972), Bodgan et Taylor (1975), Lofland (1976), Spradley (1980), Deslauriers (1982), Patton (1980), Fielding et Fielding (1986), Kirk et Miller (1986). Ces auteurs suggèrent de suivre une démarche en ayant un objectif majeur et de décrire la réalité telle qu'elle se déroule dans le contexte naturel. De plus, des recherches réalisées dans le but de décrire «l'écologie dans la classe» (Doyle, 1979) ou plus précisément dans les cours d'éducation physique (Morency, 1986; Tousignant, 1982) se trouvent également au nombre des travaux qui ont influencé la démarche méthodologique retenue dans cette étude.

Méthodologie

Les sujets

Trois enseignants (une femme et deux hommes) en éducation physique, ayant respectivement un groupe d'élèves au premier cycle du primaire (un de deuxième année et deux de troisième année), ont été l'objet de cette étude pendant une période de 15 semaines. Les trois enseignants possédaient 13 années d'expérience et plus chacun. Ils ont été choisis pour la raison qu'ils étaient reconnus comme étant des intervenants « efficaces » par leurs confrères de travail ou par des stagiaires qui avaient interagi avec eux.

Les 77 élèves des classes sélectionnées avaient entre sept et neuf ans. Les groupes étaient composés de garçons et de filles provenant de milieux socio-économiques moyens.

La cueillette des données

Des observations systématiques ont été réalisées afin de recueillir des exemples d'interactions ayant lieu entre l'enseignant et les élèves. Une stratégie de recherche qualitative du type observation sans participation a été retenue, où le chercheur doit jouer un rôle d'observateur non impliqué dans l'action, tout en cherchant à décrire la réalité selon les points de vue des personnes impliquées. La stratégie adoptée lors de la cueillette des données a été de se laisser imprégner par les événements et de les enregistrer fidèlement à l'aide d'un magnétophone, tout en décrivant les interactions entre les enseignants et les élèves avec le plus de détails possibles. En tout, 62 classes d'éducation physique ont fait l'objet d'une observation pendant le trimestre. Les informations enregistrées sur bandes magnétiques étaient ensuite transcrites la journée même de la cueillette d'information.

Les trois instruments de mesure développés par Martinek et Karper (1984) ont été utilisés pour permettre la cueillette de données que nous avons convenu d'appeler quantitatives: a) la mesure des attentes, soit la performance générale en classe, la relation sociale avec les autres élèves, le comportement coopératif durant les cours, la capacité à raisonner; b) l'appréciation de l'effort; c) la mesure de l'attraction physique. Cette démarche a permis de construire un tableau cumulatif des données quantitatives pour chacun des élèves des classes observées. La moyenne obtenue pour chacun des élèves dans les trois tests, puis le rang occupé par chacun de ceux-ci ont permis de sélectionner trois élèves faisant l'objet d'attentes plus élevées et trois faisant l'objet d'attentes plus faibles dans chacun des groupes. Le résultat de ces tests de même que le degré d'implication des élèves, déduit à partir des données qualitatives, ont permis de sélectionner 18 sujets-cibles qui étaient marqués d'attentes élevées et d'attentes faibles. Nous tenons à signaler que le chercheur n'a pas pris connaissance des résultats obtenus aux différents tests avant la fin de la collecte de données qualitatives. Les sujets-cibles furent choisis seule-

ment après la fin du trimestre. Cette procédure avait pour but d'éviter que le chercheur soit lui-même influencé par les résultats des tests au moment où il observait les interactions entre les enseignants et leurs élèves.

Les tests de mesure

a) Mesure des attentes

Après cinq semaines de cours, les trois enseignants ont eu à évaluer chacun de leurs élèves en indiquant leurs attentes en rapport avec les quatre variables suivantes: performance générale en classe, relation sociale avec les pairs, comportement coopératif durant les cours, capacité à raisonner. L'évaluation des attentes fut établie à partir d'une échelle d'appréciation allant de 1 (attentes faibles) jusqu'à 7 (attentes élevées). Une photographie de chaque enfant était disponible afin de faciliter le processus d'identification des élèves par leur professeur.

Les instructions pour évaluer les attentes se lisaient comme suit:

À chacune des quatre variables ci-dessous, indiquez le niveau d'attente que vous pourriez avoir pour chacun de vos élèves pendant les périodes d'enseignement de votre programme. Placez un <<X>> au-dessous du nombre représentant votre niveau d'attente.

Se rappeler que l'appréciation de chaque élève doit être conforme à vos propres attentes. La notion d'attente correspond à l'idée que vous vous faites du rendement que peut atteindre l'élève, sur un aspect donné.

b) Appréciation de l'effort

À la onzième semaine, les enseignants ont évalué l'effort déployé par leurs élèves à partir d'une échelle d'appréciation allant de 1 (jamais) jusqu'à 5 (toujours).

Les instructions étaient les suivantes:

Pendant l'année, plusieurs élèves ont démontré différents niveaux d'effort dans les activités que vous leur proposez. Certains ont réagi en s'impliquant avec une grande intensité dans tout ce qu'ils essayaient. D'autres se sont impliqués en manifestant peu d'effort dans les tâches à exécuter. Plusieurs élèves se sont engagés dans le cours en déployant un degré d'effort qui permet de les situer entre ces deux extrêmes. Les pages qui suivent présentent la liste des noms de vos élèves. Sous chaque nom des élèves auxquels vous avez enseigné, vous trouverez une échelle d'appréciation vous permettant d'indiquer le degré d'effort manifesté par les élèves pendant les classes d'éducation physique.

La notion d'effort correspond à la perception que vous vous faites de l'intensité que vous pensez que l'élève déploie durant les classes d'éducation physique.

c) Mesure de l'attirance physique

Entre la dixième et la douzième semaine, trente étudiants en éducation physique à l'Université du Québec à Chicoutimi ont évalué le degré d'attirance physique des élèves d'après des photographies en noir et blanc (5" X 7") des élèves, selon une échelle d'appréciation allant de 1 (très peu attirant) jusqu'à 5 (très attirant).

Les répondants devaient se conformer aux instructions suivantes:

Vous allez dans quelques instants avoir à examiner quelques photographies d'enfants de niveau primaire; chacune de ces photos est identifiée par un numéro. Vous devez apprécier chaque photographie selon votre propre jugement en tenant compte de l'attirance physique de l'enfant. Afin de faciliter le processus d'évaluation, une échelle d'appréciation vous est fournie ci-dessous. Placez un <<X>> au-dessous du nombre qui représente le mieux votre appréciation concernant le degré d'attirance de l'enfant.

Rappelez-vous que votre appréciation doit être basée sur l'attirance physique en général plutôt que sur un aspect particulier de l'enfant tel que: les lunettes, les cheveux, l'habillement, etc. Vous devez vous assurer que l'endroit où vous placez votre <<X>> sur la feuille d'évaluation correspond au numéro de la photographie de l'enfant que vous observez.

Martinek et Karper (1984) considèrent que la procédure d'évaluation de l'attrait physique des enfants par leurs enseignants dans leur milieu naturel est limitée pour deux raisons: 1. cette façon de procéder peut provoquer des soupçons tant chez les enseignants que les élèves; 2. cette pratique peut également amener l'enseignant à ne pas seulement évaluer l'attrait physique; ainsi ce dernier pourrait être influencé par certains patrons de comportement émis par l'enfant lors des interactions précédant l'évaluation.

L'analyse des données qualitatives

L'analyse des données s'est réalisée en suivant un cheminement comprenant cinq étapes:

1. *Repérage des épisodes concernant les sujets-cibles.* L'observateur a d'abord procédé à une lecture attentive des descriptions des leçons afin d'y repérer les épisodes dans lesquelles les sujets sélectionnés étaient impliqués.
2. *Résumé des épisodes.* L'étape suivante a consisté à faire un résumé de chaque épisode en faisant ressortir le mieux possible l'essence de l'interaction entre l'enseignant et l'élève.
3. *Identification de la nature des divers comportements observés.* Chaque épisode d'interaction se produisant naturellement dans les classes et impliquant un sujet-cible et son enseignant fut caractérisé en utilisant le cadre de référence des quatre grandes «manoeuvres pédagogiques» identifiées par Bellack, Kliebard, Hyman et Smith (1966), soit celles où l'on structure, sollicite, répond ou réagit.

4. *Développement de catégories et de sous-catégories.* À cette étape, un processus d'analyse inductive a été utilisé pour identifier la nature des comportements des enseignants et des élèves. Cette analyse fut réalisée selon une stratégie dérivée de la technique des relations sémantiques de Spradley(1980). Cette stratégie consiste à identifier des catégories (*cover terms*) ainsi que des sous-catégories (*included terms*) et à les mettre en relation à l'aide d'expressions grammaticales indiquant les liens possibles entre certains éléments.

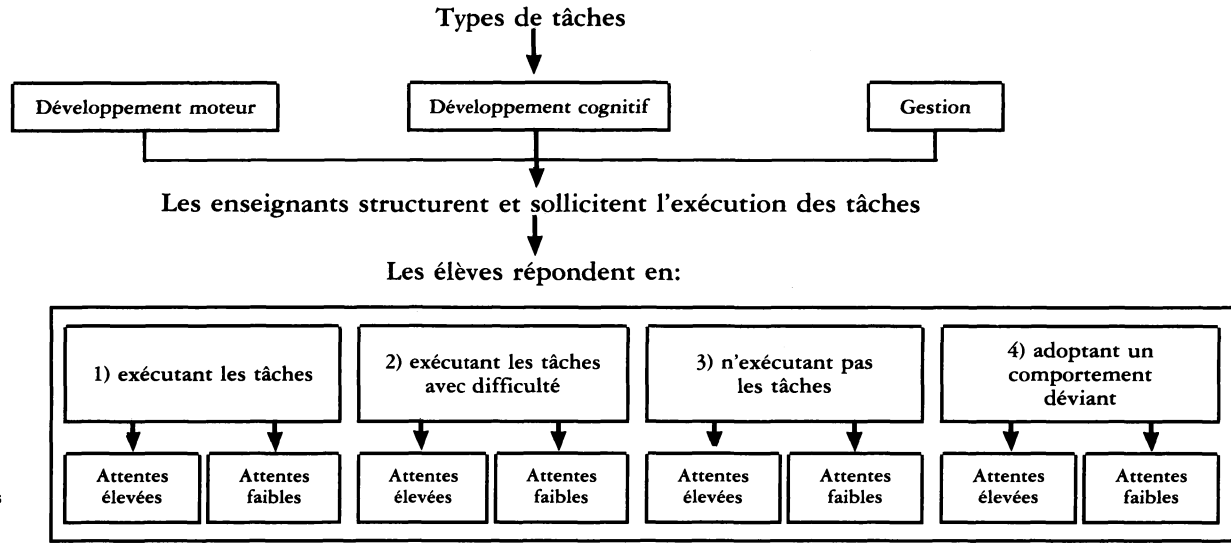
5. *Élaboration d'une taxonomie des interactions.* Le produit des quatre premières étapes a permis de construire une taxonomie des comportements d'enseignants et d'apprenants selon leurs affinités (Morency, Brunelle et Tousignant, 1986). Selon cette taxonomie par exemple, «refuser d'aider un élève qui le demande» (*included term*) est une sorte de réaction défavorable de l'enseignant (*cover term*); «adoptent un comportement déviant» (*included term*) est une façon de répondre de l'élève (*cover term*).

Résultats et discussions

En premier lieu, il importe de signaler que les types de tâches que les enseignants proposent aux élèves ne semblent pas présenter de différences remarquables selon qu'il s'agit d'élèves marqués d'attentes élevées ou faibles. Les enseignants structurent la réalisation des tâches en fonction de tous les élèves et les sollicitent tous dans leur ensemble (tableau 1). De plus, les réponses émises par les élèves ne semblent pas présenter de patrons de comportements différents. Ainsi, les élèves identifiés d'attentes élevées aussi bien que ceux marqués d'attentes faibles ont réalisé la tâche soit adéquatement, avec difficulté, n'ont pas voulu faire la tâche ou ont émis des comportements déviants.

Par contre, l'analyse du contenu des réactions des enseignants à ces divers types de réponses s'est avérée être l'aspect du processus enseignement-apprentissage le plus riche en événements, permettant de conclure que l'effet Pygmalion se manifeste effectivement dans la classe. En effet, à plusieurs reprises, le type et la proportion de réactions des enseignants semblent avoir été reliés non seulement aux types de réponses émises, mais également à la nature des attentes que les enseignants entretenaient envers les élèves qui avaient fourni ces réponses. Ces relations tendent à indiquer que les enseignants sont portés à réagir plus souvent de façon favorable aux diverses réponses émises par les élèves faisant l'objet d'attentes élevées (87 [42 + 17 + 18 + 10] réactions favorables pour les élèves marqués positivement et 65 [15 + 33 + 10 + 7] réactions pour les élèves marqués faiblement). Ces observations confirment celles qui avaient déjà été faites par Rist (1970), Brophy et Good (1974), Martinek, Crowe et Rejeski (1982). D'un autre côté, les enseignants présentaient plus de réactions «défavorables», c'est-à-dire, n'offraient pas suffisamment d'informations favorisant l'émission de réponses souhaitables, ce dans les quatre types de réponses émises par les élèves et à ceux

Tableau 1
Tableau synthèse de la taxonomie des interactions entre les enseignants et les élèves



Nature des attentes des enseignants

Réaction des enseignants:

conditions favorables	42	15	17	33	18	10	10	7
conditions peu favorables	27	14	5	10	3	17	37	25
conditions défavorables	0	2	4	18	12	20	43	36
Total	69	31	26	61	33	47	90	68

marqués d'attentes faibles (76 [2 + 18 + 20 + 36] et 59 [0 + 4 + 12 + 43] chez les élèves marqués d'attentes élevées).

Ainsi, quand les élèves exécutent correctement les tâches, les enseignants réagissent deux fois plus souvent aux réponses des élèves pour qui ils ont des attentes élevées (69 contre 31 réactions chez les élèves marqués faiblement). D'un autre côté, les enseignants remarquent davantage les élèves marqués d'attentes faibles quand ces derniers éprouvent de la difficulté à exécuter les tâches (61 contre 26 réactions pour les élèves marqués d'attentes élevées). Et plus spécifiquement, les enseignants réagissent quatre fois plus souvent de manière défavorable à l'égard de ceux marqués faiblement (18 contre 4 pour les élèves bénéficiant d'attentes élevées). D'ailleurs, en plus de ne pas offrir de support pédagogique au moment où ils exécutent la tâche, ces réactions dites «défavorables» comportent souvent des remarques désobligeantes envers les élèves identifiés d'attentes faibles (ex. «C'est encore mon petit gros qui retarde...», «X est toujours mêlé», etc.).

Chaque fois que les élèves n'exécutent pas la tâche, les enseignants stimulent davantage ceux qui profitent d'attentes élevées (18 contre 10 chez les élèves marqués d'attentes faibles). Ils démontrent davantage des réactions «peu favorables» et «défavorables» (37: 17 + 20) pour les élèves identifiés d'attentes faibles que ceux bénéficiant d'attentes élevées (15: 3 + 12).

Lorsque les élèves adoptent des comportements déviants, que ce soit pendant les épisodes de développement moteur, de développement cognitif ou ceux de gestion, les enseignants soucieux de préserver le bon déroulement des cours réagissent positivement ou négativement aux comportements inappropriés soit qu'ils sont émis par les élèves faisant l'objet d'attentes élevées ou faibles. En effet, ils réagissent promptement et de façon très consistante à toutes les manifestations susceptibles de conduire à des dérangements majeurs. Les stratégies adoptées par les enseignants sont généralement couronnées de succès.

Les résultats de cette étude tendent à confirmer que «Pygmalion est vraiment présent dans la classe», c'est-à-dire que les enseignants observés durant l'étude, compte tenu de leurs attentes élevées ou faibles envers leurs élèves, ont démontré des préférences qui les ont amenés à offrir des conditions d'apprentissage inégales à divers moments. Cependant, il reste de multiples aspects qui ont besoin d'être investigués. Ainsi, à titre d'exemple, l'analyse systématique de toutes les réponses de certains apprenants sélectionnés sur la base des attentes permettrait de préciser la nature des occasions de répondre, ainsi que la qualité des réponses en fonction des attentes. Il serait également intéressant de décrire comment se manifeste l'effet Pygmalion avec des intervenants et des apprenants possédant diverses caractéristiques, comme pour le cas d'enseignants intervenant auprès d'adolescents, d'adultes, de déficients mentaux, etc. De plus, il pourrait être utile d'observer les conditions d'apprentissage offertes par les enseignants aux apprenants qui ne sont pas victimes de l'effet Pygmalion.

RÉFÉRENCES

- Babab, E. Y., J. Inbar et R. A. Rosenthal, Pygmalion, Galatea, and the Golem: investigations of biased and unbiased teachers, *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, no 4, 1982a, p. 459-474.
- Babab, E. Y., J. Inbar et R. A. Rosenthal, Teachers' judgment of student's potential as a function of teachers' susceptibility to biasing information, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 42, no 3, 1982b, p. 541-547.
- Bellack, A. A., H.M. Kliebard, R. T. Hyman et F. L. Smith, *The language of the classroom*, New York: Teachers College Press, 1966.
- Bogdan, R. et S. J. Taylor, *Introduction to qualitative research methods*, Toronto: Wiley-Interscience Publication, 1975.
- Berschied, E. et E. Walster, Physical attractiveness, *Advances in experimental social psychology*, 7 (Monograph), 1974.
- Brophy, J. E., Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations, *Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 5, 1983, p. 631-661.
- Brophy, J. E. et T. L. Good, *Teacher-student relationship*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Cooper, H. M. et T. L. Good, *Pygmalion grows up: studies in the expectation communication process*, New York: Longman, 1983.
- Corbin, C. et C. Nix, Sex typing of physical activities and success predictions of children before and after cross-sex competition, *Journal of Sport Psychology*, vol. 1, 1979, p. 43-52.
- Crowe, P., *An observational study of expectancy effects and their mediation mechanisms on students of physical education activity classes*, Thèse de doctorat, University of North Carolina at Greensboro, 1977.
- Deslauriers, J. P., *Guide de recherche qualitative*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, département de Géographie, 1982.
- Doyle, W., Classroom tasks skill and students abilities, in P. L. Peterson and H. J. Walberg (éd.), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*, Berkeley: McCutchan, 1979, p. 183-209.
- Fielding, N. G. et J. L. Fielding, *Linking data*, Beverley Hills: Sage, 1986.
- Good, T., A decade of research on teacher expectations, *Educational Leadership*, vol. 38, no 5, 1981, p. 415-423.
- Good, T. L. et J. E. Brophy, *Looking in classrooms*, New York: Harper et Row, (3^e éd), 1984.
- Hatfield, B. D. et D. M. Landers, Observer expectancy effects upon appraisal of gross motor performance, *Research Quarterly*, vol. 49, 1978, p. 53-61.
- Hoge, R. D., The definition and measurement of teacher expectations: problems and prospects, *Canadian Journal of Education*, vol. 9, no 2, 1984, p. 213-228.
- Kirk, J. et M. L. Miller, *Reliability and validity in qualitative research*, Beverley Hills: SagePublications, 1986.
- Lofland, J., *Doing social life*, Toronto: Wiley-Interscience Publication, 1976.
- Maccoby, E. et C. Jacklin, *The psychology of sex differences*, Palo Alto: Stanford University Press, 1974.
- Martinek, T. J. et W. B. Karper, Motor ability and instructional contents: effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes, *Journal of Classroom Interaction*, vol. 21, no 2, 1986, p. 16-25.
- Martinek, T. J. et W. B. Karper, Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes, *Research Quarterly*, vol. 55, no 1, 1984, p. 32-40.
- Martinek, T. J., Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: a social psychological perspective, in T. J. Templin et J. K. Olson (éd.), *Teaching in Physical Education*, Champaign, IL: Human Kinetics, 1983, p. 59-70.
- Martinek, T. J. et W. B. Karper, The influence of teacher expectation on ALT in physical education instruction, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 1, 1983, p. 48-52.
- Martinek, T. J. et W. B. Karper, Canonical relationship among motor ability, expression of effort, teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 1, no 2, 1982, p. 26-39.
- Martinek, T. J., P. B. Crowe et W. J. Rejeski, *Pygmalion in the gym: causes and effects of expectations in teacher and coaching*, New York: Leisure Press, 1982.

- Martinek, T. J., Physical attractiveness: effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children, *Journal of Sport Psychology*, vol. 3, 1981, p. 196-205.
- Martinek, T. J., Students' expectations as related to a teacher's expectations and self-concepts of elementary age children, *Perceptual and Motor Skills*, vol. 50, 1980a, p. 555-561.
- Martinek, T. J., Stability of teacher's expectations for elementary school aged children, *Perceptual and Motor Skills*, vol. 51, 1980b, p. 1269-1270.
- Martinek, T. J. et S. B. Johnson, Teacher expectations: effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children, *Research Quarterly*, vol. 50, no 1, 1979, p. 60-70.
- Morency, L., *Comment des éducateurs physiques manifestent leurs attentes dans l'enseignement au primaire*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1986.
- Morency, L., J. Brunelle et M. Tousignant, *How PE teachers' expectations affect classroom interaction*, Communication présentée à la conférence AIESEP, Heidelberg, 1986.
- Patton, M. A., *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills: Sage, 1980.
- Rejeski, W. J. et C. A. Lowe, The role of ability and effort in attributions for sport achievement, *Journal of Personality*, vol. 48, no 2, 1980, p. 233-244.
- Rejeski, W. J., C. Darracott et S. Hutslar, Pygmalion in youth sport: a field study, *Journal of Sport Psychology*, vol. 1, 1979, p. 311-319.
- Rist, R. C., Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard Educational Review*, vol. 40, no 3, 1970, p. 411-451.
- Rosenthal, R. A. et E. Y. Babab, Pygmalion in the gymnasium, *Educational Leadership*, vol. 43, no 1, 1985, p. 36-39.
- Spradley, J. P., *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Spradley, J. P. et D. W. McCurdy, *The cultural experience ethnography in complex society*, Chicago: Science Research Associates, 1972.
- Tousignant, M., *Analysis of the task structures in secondary physical education classes*, Thèse de doctorat, Ohio State University, Ann Arbor, Michigan: University Microfilms, no 82-22191, 1982.