

**Identification des facteurs contribuant à l'effet Golem au sein du milieu institutionnel, à travers l'étude de l'expérience vécue des élèves de FLE**

Razieh Sadeghpour \*

Professeur Assistante, Département de français, Université d'Isfahan, Iran

Reçu: 2024/05/30, Accepté: 2024/07/08

**Résumé:** L'effet Golem mettant en œuvre une prophétie autoréalisatrice, est engendré par l'enseignant jugeant l'apprenant incapable et lui transmet sans cesse cette croyance irrationnelle. A cet égard, l'objectif de cette recherche est d'identifier les facteurs perçus par les élèves subissant l'effet Golem en classe de FLE à travers l'étude de leur expérience vécue. Pour atteindre cet objectif, la phénoménologie herméneutique a été utilisée comme paradigme de recherche qualitative. L'échantillonnage porte sur la sélection ciblée de 15 volontaires dotés d'une expérience vécue de l'effet Golem parmi 80 élèves participant à une réunion de 45 min dont le sujet était l'effet Golem. Des entretiens approfondis et semi-structurés ont été menés jusqu'à la saturation des données. Les résultats d'analyse thématique des déclarations ont montré que les facteurs perceptuels identifiés chez les élèves peuvent être divisés en deux thèmes principaux. Le premier thème consiste à «l'expérience des comportements inappropriés dans le cours», classée en deux catégories (perception des élèves des croyances irrationnelles et restrictives et des inductions négatives des enseignants; perception des élèves de l'inconduite verbale et comportementale des enseignants. Le deuxième thème consiste aux «conséquences psychologiques et comportementales des élèves dues à l'expérience du mauvais comportement des enseignants et leurs attentes excessives ou très faibles», classé en deux catégories (changement de comportement dû à la formation de troubles émotionnels et comportementaux ou à la formation de troubles de la psychopédagogie) et chacune de ses catégories est encore divisée à des sous-catégories et des codes initiaux. Cette étude a été menée en analysant les déclarations des élèves sur leur expérience dans les cours de français et du point de vue pédagogique, chacun des facteurs repérés peut avoir des impacts à la fois sur les élèves et sur le développement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de langue étrangère.

**Mots-clés:** Attente, croyance, Effet Golem, expérience vécue, perception.**Identification of factors contributing to the Golem effect in the institutional environment, through the study of FLE students' experience**

Razieh Sadeghpour \*

Assistant professor; Department of French; University of Isfahan, Iran

Received: 2024/05/30, Accepted: 2024/07/08

**Abstract:** The Golem effect, implementing a self-fulfilling prophecy, is generated by the teacher judging the learner incapable and transmitting this irrational belief to him or her. The objective of this research is therefore to identify the factors perceived by students under the Golem effect in FLE classes through the study of their experiences. To achieve this goal, hermeneutic phenomenology was used as a qualitative research paradigm. The sampling involved the targeted selection of 15 volunteers who experienced the Golem effect among 80 participants during a 45-minute meeting whose theme was the Golem effect. In-depth, semi-structured interviews were conducted until data saturation was reached. The results of the thematic analysis of the statements showed that the perceptual factors identified in the students can be divided into two main themes. The first theme consists of "the experience of inappropriate behavior at school", classified into two categories (students' perception of teachers' irrational and restrictive beliefs and negative inductions; students' perception of teachers' verbal and behavioral misconduct). The second theme consists of "students' psychological and behavioral consequences due to the experience of teachers' misbehavior and teachers' excessive or very low expectations", classified into two categories (behavioral change due to the formation of emotional and behavioral disorders or the formation of psychoeducational disorders) and each of its categories is further divided into subcategories and initial codes. This study was carried out by analyzing students' statements about their experience in French classes, and from a pedagogical point of view, each of the factors identified can have impacts both on the students and on the development of the quality of foreign language teaching and learning.

**Keywords:** beliefs, expectation, Golem Effect, lived experience, perception.**شناسایی فاکتورهای موثر در ایجاد پدیده گلم در محیط آموزشی از طریق مطالعه تجربه زیسته زبان آموزان در کلاس زبان فرانسه**  
راضیه صادقیپور\*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۰، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۸

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

**چکیده:** اثر گلم، محقق گر پیشگویی خودشکوفایی، پدیده‌ای است که در آن، معلم یادگیرنده را ناتوان و دارای پتانسیل محدود قضاوت کرده و این باور را به او انتقال می‌دهد. بنابراین هدف از این مطالعه کیفی، شناسایی فاکتورهای ادراک شده در زبان آموزان دارای تجربه پدیده گلم در کلاس درس زبان فرانسه، از طریق مطالعه تجربه زیسته آنها است. در این مطالعه از روش سیستماتیک از تحلیل داده‌های مضمونی بکار گرفته شد و پدیدارشناسی هرمنوتیک به عنوان پارادایم پژوهشی کیفی استفاده گردید. نمونه گیری شامل انتخاب هدفمند ۱۵ داوطلب دارای تجربه گلم، از بین ۸۰ زبان آموز بود که در یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای با موضوع اثر گلم شرکت کردند. مصاحبه‌های عمیق و بصورت نیمه ساختارمند انجام گرفت، که تا حد اشباع داده‌ها ادامه یافت. نتایج تجزیه و تحلیل موضوعی حاصل از کد گذاری نشان داد که فاکتورهای شناسایی شده ادراکی در دانش آموزان را می‌توان در دو مولفه اصلی با عنوان "تجربه سوء رفتار در مدارس" با دو بعد (۱- ادراک دانش آموزان از باورهای غیر معقول و القاعات منفی معلمان و ۲- ادراک دانش آموزان از سوء رفتارهای کلامی و رفتاری معلمان در کلاس و مدرسه) و "پیامدهای روانی و رفتاری دانش آموزان ناشی از تجربه سوء رفتار معلمان در مدارس (انتظارات بیش از حد توقع و یا بسیار پایین معلمان)" با دو بعد (۱- شکل گیری اختلالات عاطفی و رفتاری و ۲- تغییرات رفتاری ناشی از شکل گیری اختلالات روانشناختی تحصیلی) دسته‌بندی نمود؛ که هر کدام از این مولفه‌ها نیز دارای بخش‌ها و زیربخش‌های گوناگونی می‌باشد. این مطالعه که با استفاده از تحلیل بیانات دانش آموزان درباره تجربه آنان در کلاس‌های زبان فرانسه انجام شده است، نشان داد که هر یک از این عوامل می‌تواند از حیث آموزشی تأثیرات بسیار مثبتی هم بردانش آموزان و هم بر توسعه کیفیت آموزش و ارتقاء معلمان در تدریس زبان دوم به دانش آموزان داشته باشد.

**واژگان کلیدی:** اثر گلم، ادراک، انتظارات، باورها، تجربه زیسته.

\* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: [r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir](mailto:r.sadeghpour@fgn.ui.ac.ir)

## Introduction

Selon Cizeron (Cizeron, 2009, p. 149), en tant que faits cognitifs, «les croyances sont des représentations culturelles» dont certaines sont rationnelles et certaines irrationnelles. «Croire peut correspondre à deux espèces psychologiques distinctes, ou genres d'états mentaux différents: croire factuellement et croire représentationnellement» (Cizeron, 2009, p. 151), et il y en a de différentes formes: les représentations mentales, les croyances indifférenciés du croyant, les croyances intuitives et les croyances réflexives. Les croyances intuitives indiquent que les croyances dérivent de la perception et de l'inférence tandis que les croyances réflexives sont issues de processus méta-représentationnelles c'est-à-dire les représentations des représentations ou des interprétations. Des croyances sont appuyées et ancrées sur des perceptions (Cizeron, 2009, p. 151). Les 4 piliers principaux étayant les croyances irrationnelles sont ainsi: position d'exigence; intolérance à la frustration; catastrophisme; évaluation globale de soi et d'autrui (Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S., 2014, p. 14).

En pédagogie, lorsque l'enseignant croit que l'apprenant possède une caractéristique, il change sa propre attitude vis-à-vis de cet apprenant, et l'influence de telle sorte qu'il va effectivement acquérir cette caractéristique. D'après Rosenthal et Jacobson (Rosenthal, R., & Jacobson, L., 1968, p. 18), les attentes positivement formées ont une prophétie auto-réalisatrice et aident les apprenants à s'auto évaluer plus positivement et faire plus de progrès à la suite de cette motivation. Dans le cadre des effets positifs, ils l'ont nommé *l'effet Pygmalion*. Contrairement à ce premier constat, la forme négative de cet effet s'appelle *l'effet*

*Golem*. A cet égard, lorsque l'enseignant juge que l'apprenant ne peut pas, qu'il en est incapable, que son potentiel est limité, qu'il est faible, il transmet à son insu cette perception déficiente à son apprenant; celui-ci en percevant les attentes faibles de son enseignant à son égard entend cette voix qui lui répète sans cesse, que ses rêves sont hors de portée et qu'il n'en est pas capable; d'où les croyances irrationnelles qui engendrent des «pensées dysfonctionnelles» (Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S., 2014, p. 15). Cette croyance de l'incapacité contribue à une sorte de décrochage cognitif, un décrochage de l'intérieur étant à l'origine des troubles affectifs aboutissants au décrochage scolaire. En outre, lorsqu'on est en interaction avec les autres, les attentes se forment à partir de la manière dont ils se comportent et chacun des deux a besoin de comprendre et d'évaluer l'autre, de prédire et expliquer ses comportements. Ces impressions et croyances envers d'autrui, ces attentes formées à partir de cette interaction orientent nos pensées et comportements envers cette personne et elles influencent les pensées et les comportements de celle-ci (Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S., 2014, p. 17).

L'attente d'efficacité représente la croyance qu'un individu affiche pour accomplir une tâche avec succès (Bandura, 1977, p. 193). Les accomplissements de performances représentent une source d'efficacité importante parce que l'apprenant dont les essais aboutissent à un résultat positif améliore sa perception de compétence et sa conviction d'efficacité. En revanche, s'ils aboutissent à des échecs, ils affectent négativement sa conviction dans sa capacité à réussir ses tentatives.

Le fait de confronter un apprenant à des situations qu'il maîtrise progressivement

développe chez celui-ci le sentiment qu'il est compétent et alors sa perception d'efficacité baisse. Cependant, le fait de se confronter à des situations qu'il ne maîtrise pas cause la répétition de l'expérience amère de l'échec et il croit à ce qu'il est incompetent et son sentiment d'auto-efficacité baisse. Dans ce cas, si l'enseignant néglige cette perte de perception d'efficacité, qu'il n'essaie pas de rehausser le moral par la persuasion verbale, ou l'amenant à disposer d'un modèle de résolution d'une tâche, il contribue à cet échec (Bandura, 2004). Pour Bandura, le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Pour les apprenants, de même; un regard humiliant de l'enseignant pourrait signifier: *«quel con tu es! Tu ne comprends rien! quel abruti! Va t'occuper du commerce familial. Ce n'est pas la peine d'étudier!»*. Dans ce cas, l'apprenant est convaincu qu'il n'en est pas capable et qu'il ne peut pas obtenir le résultat souhaité. Ainsi, le sentiment de l'incompétence sera intériorisé et les compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales ne seront plus organisées et orchestrées efficacement pour servir de buts. De ce fait, un sentiment faible d'efficacité favorise le non-engagement, l'a-motivation, la reproche, le découragement, le sentiment d'échec personnel, l'indolence et l'apathie.

Pour poser la problématique de notre recherche, après avoir eu une séance d'entretien avec une conseillère pédagogique de FLE, au sujet des éléments qui pourraient être considérés

comme défi pour la réussite des apprenants dans leur processus d'apprentissage, nous avons constaté qu'un des éléments parmi d'autres, qui a des répercussions négatives, consiste aux attentes des enseignants envers les élèves; ces derniers s'attribueraient de mauvaises notes en ayant tout simplement, une nouvelle maîtresse, sans que les autres conditions soient modifiées; sauf ils font face au comportement différencié de l'enseignant; celui-ci a des attentes trop faibles ou trop fortes ou des croyances irrationnelles qui engendrent l'effet Golem. «Une croyance ou attente d'un enseignant à l'égard d'un élève modifiait l'attitude du premier à l'égard du second» (Sadeghpour, 2020, p. 232). Ainsi, lors d'une réunion de 45 minutes, nous avons essayé d'expliquer l'effet Golem et la place des attentes des enseignants à 80 apprenants de français, âgés de 10 à 12 ans, et ensuite, nous leur avons demandé s'ils avaient vécu telle expérience et alors, parmi eux, 15 personnes ayant vécu l'expérience de ce phénomène se sont portées volontaires pour participer à la recherche et parler de leurs expériences lors des entretiens avec le chercheur. A cet égard, l'objectif de cette recherche serait d'identifier les facteurs perçus par les élèves subissant l'effet Golem en classe de FLE à travers l'étude de leur expérience vécue. La question de recherche se reformule ainsi: «quels sont les facteurs contribuant à l'effet Golem au sein du milieu institutionnel, à travers l'étude de l'expérience vécue des élèves de FLE?»

### Revue de littérature

En Iran, Salehzadeh et Allameh (Allameh, S. M., & Salehzadeh, R., 2015), après avoir étudié l'effet Golem, l'effet Pygmalion et l'effet

Galatée, à travers une étude quantitative proposent un modèle pour étudier l'impact des stratégies de pensée constructives sur l'auto-efficacité grâce à l'effet Galatée parmi les étudiants. Les résultats indiquent que le discours intérieur, l'imagerie mentale et les croyances ont un impact sur l'auto-efficacité. D'après les résultats, les stratégies de pensée constructive prédisaient de manière significative l'auto-efficacité des étudiants.

Dans une recherche Sadeghpour et ses collègues (Sadeghpour, R., Safa, P. & Gashmardi, M.R., 2022) parlent du rôle préventif du conseiller pédagogique dans la formation de l'effet Golem soit des attentes et des aprioris des enseignants à l'égard des élèves. Selon eux, «pour lutter contre l'effet Golem, il faut sensibiliser les enseignants aux effets néfastes de l'effet Golem lors des formations» (Sadeghpour, R., Safa, P. & Gashmardi, M.R., 2022, p. 54).

Dans sa thèse de doctorat, Sadeghpour (Sadeghpour, 2020) analyse le processus de la formation des attentes surtout négatives chez les enseignants et l'émergence de l'effet Golem, au cas où le conseiller pédagogique agirait de façon inappropriée; selon la chercheuse «l'enseignant, à la suite des informations qu'il a acquises du conseiller pédagogique, juge que l'apprenant ne peut pas, que son potentiel est limité, qu'il est faible. L'apprenant en percevant les attentes faibles de son enseignant à son égard entend cette petite voix insidieuse qui lui répète que ses rêves sont hors de portée et qu'il n'en est pas capable» (Sadeghpour, 2020, p. 232). Alors, la chercheuse insiste sur le fait que «en transférant ses aprioris négatifs de certains apprenants à l'enseignant, le comportement, les attentes faibles et la croyance de l'enseignant pourraient avoir des impacts négatifs sur l'apprentissage de

ces apprenants qui pourraient être démotivés par la faible attente voire le manque d'attente de la part de son enseignant» (Sadeghpour, 2020, p. 233).

Trouilloud & Sarrazin (Trouilloud, D. & Sarrazin, P., 2003), ont montré qu'étant donné les différences entre les élèves, c'est le caractère naturel chez tout enseignant, d'élaborer des attentes différenciées. Pourtant, ceux qui sont dogmatiques, autoritaires, ou sensibles aux préjugés semblent plus que les autres d'amplifier l'effet des attentes de manière surtout négative engendrant l'effet Golem. En plus, les périodes de transition, les effectifs importants, la présence de groupes de niveau à l'intérieur de la classe sont également susceptibles d'amplifier l'occurrence de l'effet. Les attentes de l'enseignant en particulier celles portant sur les compétences scolaires des élèves influencent sur les choix pédagogiques de l'enseignant, ses interactions envers les élèves, et en retour, sur les comportements scolaires et la réussite de ces derniers. Selon eux, lorsque les attentes reposent sur de mauvais indicateurs comme des préjugés et des stéréotypes erronés), et/ou lorsqu'elles sont trop rigides, alors elles sont susceptibles de générer des inégalités entre les élèves.

Gilsoul (Gilsoul, 2007), dans son étude a révélé que les jugements hâtifs de l'enseignant à l'égard de son élève influencent la façon dont l'élève s'auto-évalue, ce qui rejaillit sur son investissement scolaire. Ainsi, «il prend conscience des effets néfastes engendrés par les jugements hâtifs tenus par les enseignants à propos des compétences des élèves» (Gilsoul, 2007, p. 66).

L'étude de Szasz (Szasz, 2016) effectuée toujours sur les étudiants, explore les croyances irrationnelles et les ruminations dépressogènes



en tant que facteur de vulnérabilité par rapport au stress. Les résultats montrent que l'impact des croyances irrationnelles sur le stress peut être médiatisé et amplifié par les ruminations.

Rosenthal et Jacobson (Rosenthal, R., & Jacobson, L., 1968) dans *Pygmalion à l'école*, ont esquissé le thème des attentes de l'enseignant et ont suscité de nombreuses investigations empiriques. Rosenthal et Jacobson ont fait croire à des enseignants que certains élèves de leur classe avaient de forte probabilité de faire des progrès importants pendant l'année scolaire. Ils les ont appelés les prometteurs (Trouilloud, D. & Sarrazin, P., 2003, p. 89). En réalité, ces élèves avaient été sélectionnés au hasard et n'avaient pas de différences avec les autres. Pourtant, les résultats prouvent qu'à la fin de l'année scolaire, le quotient intellectuel des «prometteurs» était plus élevé que celui des autres enfants. La prophétie s'est accomplie, et a été dénommée par les auteurs «effet Pygmalion» (Rosenthal, R., & Jacobson, L., 1968, p. 18).

### Méthodologie de recherche

Dans cette étude, la phénoménologie herméneutique est utilisée comme paradigme de recherche qualitative. Dans son essence, la phénoménologie herméneutique est l'étude de l'expérience vécue ou du fait de vivre le monde (Lelièvre, 2023, p. 85). Les échantillons dans la recherche phénoménologique herméneutique sont souvent petits et sélectionnés intentionnellement et ils sont dotés des expériences vécues, car ces recherches se concentrent sur une étude approfondie de cas, des informations valorisantes et sur l'extraction des caractéristiques inhérentes d'un phénomène, plutôt que sur des comparaisons entre les participants à la recherche.

Pour cette recherche, la méthode d'échantillonnage porte sur la sélection ciblée des participants dotés d'une expérience vécue concernant l'effet Golem. Au cours d'une réunion de 45 minutes, l'effet Golem a été expliqué à 80 apprenants de français d'un institut de langues, âgés de 10 à 12 ans, et parmi eux, 15 personnes ayant vécu l'expérience de ce phénomène se sont portées volontaires pour participer à la recherche et parler de leurs expériences lors des entretiens avec le chercheur. Ainsi, des entretiens approfondis et semi-structurés ont été menés et continués jusqu'à la saturation des données. La durée de l'entretien variait de 15 à 30 minutes, et les entretiens enregistrés étaient immédiatement retranscrits<sup>1</sup> et les données ont été extraites et catégorisées. Comme mentionné avant, dans cette recherche, une méthode systématique d'analyse thématique des données a été utilisée. Avec l'analyse thématique, un travail d'analyse qualitative qui met l'accent sur l'identification, l'analyse et l'interprétation des modèles de données qualitatives et qui fait intervenir des procédés de réduction des données est abordé. L'analyste fait appel, pour résumer et traiter son corpus, généralement un entretien ou un ensemble de transcriptions, à des dénominations que l'on appelle les «thèmes» ou «sous-thèmes» ou «catégories» pour se référer à la décomposition de certains thèmes (Paillé, P. & Mucchielli, A., 2012).

Afin d'améliorer la qualité des recherches qualitatives, Lincoln et Guba (Lincoln, Y.S., & Guba, E.G., 1985) ont élaboré des critères constructivistes de «crédibilité», «transférabilité», «fiabilité» et «confirmabilité» que nous avons utilisés afin d'évaluer et de fournir la rigueur scientifique des données. Pour

<sup>1</sup> Les verbatims ont été traduits en français par l'auteur.

garantir la crédibilité et la fiabilité des données collectées, une implication continue et un engagement prolongé de la part de la chercheuse dans le sujet de recherche a été faite de sorte que le processus d'entretien et de codage a duré plus de deux mois. Le chercheur a également prouvé la confirmabilité de l'étude en utilisant la méthode d'examen des participants (Holloway, I., & Wheeler, S., 2008). L'utilisation et la sélection des participants diversifiés (en termes

d'expérience vécue de l'effet Golem, d'âge, de genre) ont facilité la transférabilité des données. Les résultats ont été rendus justifiés par la rédaction et la présentation d'exemples de citations directes (Polit, 2013). Le tableau suivant présente les données de la recherche extraits de l'analyse thématique des déclarations des élèves; ils incluent 2 thèmes, 4 catégories, 10 sous-catégories et 96 codes initiaux.

**Thème 1)** Les représentations des élèves sur l'expérience des comportements inappropriés à l'école (Effet Golem)

Codes initiaux (concepts)	Sous catégorie	Catégories principales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Induire la croyance de l'incapacité et de l'échec aux élèves</li> <li>- Induire la croyance de la futilité chez les élèves</li> <li>- Induire la croyance de l'incapacité à travailler en groupe par l'enseignant</li> <li>- Induire la croyance de manque d'intuition et de créativité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Induire un manque d'auto-efficacité chez les élèves – inductions négatives</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Croyances des enseignants sur les stéréotypes de sexe et envers des matières</li> <li>- Attentes sexistes des enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Croyances et attentes sexistes lors de l'apprentissage</li> </ul>	Perception des élèves des croyances irrationnelles et restrictives et des croyances négatives des enseignants.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mentalité de l'enseignant et ses idées préconçues négatives</li> <li>- Préjugés négatifs envers les élèves</li> <li>- Étiqueter l'élève pour l'ignorance</li> <li>- Étiqueter l'élève pour l'incompréhension</li> <li>- Manque de confiance aux compétences des élèves</li> <li>- Considérer un faible potentiel d'apprentissage pour ses élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Biais cognitifs des enseignants envers les capacités des élèves</li> </ul>	

- Mépriser les élèves
- Insulter, jurer, crier; Des propos grossiers et insultants
- Agressivité et grognements
- Remarque offensante et coléreuse
- Reprocher les élèves et blâmer excessivement
- Mauvaise humeur
- Acuité du discours
- Manque de respect envers l'élève
- Comportement hostile
- Manque d'affection
- Nomination incorrecte de l'élève
- Humilier ou donner un titre stéréotypé
- Puntition basée sur la colère
- Menacer les élèves
- Considérer les erreurs commises comme irréversibles
- Incapacité à rétablir une relation après une faute
- Un sentiment d'abandon et de rejet
- Créer une crainte extrême chez les élèves
- Rigueur dans les cas inutiles
- Se refermer à la critique fondée et aux remarques
- Ne pas sourire, froncer les sourcils
- Aucun contact visuel
- Type de regard et partage de regard de l'enseignant

Comprendre la violence verbale et comportementale des enseignants

Perception des élèves de l'inconduite verbale et comportementale des enseignants en classe et à l'école

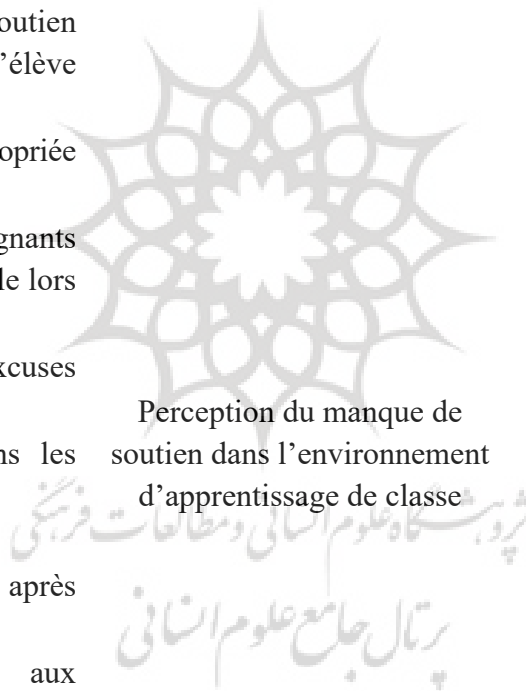
- Comparaison injuste et défavorable avec d'autres élèves
- Ne pas faire de distinction entre les élèves en fonction de leur richesse, de leur apparence et de leur comportement

Manque de justice et créer la discrimination

- Discrimination
  - Ignorer le nom de certains élèves
  - Établir une différence (inégalité) dans les salutations
  - Traitements différents à son gré envers un groupe d'élèves
  - Ignorer les élèves les plus faibles et prêter attention aux élèves plus forts (intellos et faibles)
  - Manque d'équité et de justice après avoir commis une erreur
  - Mettre une différence entre les élèves selon la classe sociale
- 

- Ne pas donner une rétroaction
  - Manque d'attention et de soutien de l'enseignant pour aider l'élève dans son apprentissage
  - Ambiance de soutien inappropriée et négative dans la classe
  - Manque d'intérêt des enseignants à créer une atmosphère flexible lors de l'apprentissage de langue
  - Refus d'accepter des excuses pour avoir enfreint les règles
  - Manque de flexibilité dans les règles de la classe
  - Évaluation incorrecte
  - Ne pas encourager l'élève après avoir progressé dans le cours
  - Ne pas prêter attention aux besoins particuliers des élèves
  - Appliquer une pression excessive sur les élèves
  - Ignorer les opinions des élèves
  - Manque d'encouragement en temps opportun en classe
- 

Perception du manque de soutien dans l'environnement d'apprentissage de classe





**Thème 2) Conséquences psychologiques et comportementales des élèves dues à l'expérience du mauvais comportement de l'enseignant et ses attentes excessives ou faibles**

Codes initiaux (concepts)	Sous catégories	Catégories principales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfectionnisme</li> <li>- Preuve de suffisance</li> <li>- Plus haut niveau de mérite et de dignité à tous égards</li> <li>- Dénigrer ses propres forces</li> <li>- Se reprocher</li> <li>- Réaction à l'échec</li> <li>- Se croire faible</li> </ul>	<p>Formation de croyances irrationnelles et négatives chez les élèves</p>	<p>Changements de comportement dus à la création de troubles émotionnels et comportementaux</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur de l'échec</li> <li>- Inquiétude</li> <li>- Anxiété</li> <li>- Ne pas accepter l'échec</li> <li>- Peur d'être critiqué</li> <li>- Émergence de l'esprit d'entêtement et de désobéissance</li> <li>- Émergence d'un esprit agressif</li> <li>- Eprouver la fatigue et l'ennui</li> <li>- Isolement</li> </ul>	<p>Troubles émotionnels et de l'humeur chez les élèves</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'intérêt pour les enseignants</li> <li>- Eprouver de la haine pour l'enseignant</li> <li>- Se sentir dégoûté par la matière</li> <li>- Eprouver de la haine pour les cours</li> <li>- Ennui dû à une extrême rigueur</li> <li>- Aversion pour les cours</li> <li>- Exprimer verbalement son dégoût envers l'école</li> <li>- Mauvaise humeur au retour de l'école</li> <li>- Se plaindre du comportement de l'enseignant</li> </ul>	<p>Emergence de signes d'émotions négatives envers l'enseignant et la matière chez les élèves</p>	<p>Changements de comportement dus à la création de troubles psychologiques éducatifs chez les élèves</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque d'intérêt pour faire ses devoirs</li> </ul>	<p>Apparition des comportements passifs des élèves lors de l'apprentissage</p>	

- Procrastiner les devoirs
  - Faire l'école buissonnière
  - Faire semblant d'être malade
  - Tendance à se taire
  - Tendance à devenir invisible en classe
  - Renoncer à participer aux activités
  - Persistance dans l'apprentissage
  - Réticence à parler en classe
  - Absentéisme en classe
  - Baisser la tête en classe
  - Livraison incomplète des devoirs
  - Éviter de confronter les sujets du cours
  - Désobéir aux instructions
  - Chercher des excuses
  - Être en retard en classe
- 

## Résultats et discussion

Après avoir analysé les expériences des participants, deux thèmes principaux et quatre catégories ont été extraits. Les thèmes comprennent les catégories principales suivantes: *perception des élèves des croyances irrationnelles et restrictives et des inductions négatives des enseignants, Perception des élèves de l'inconduite verbale et comportementale des enseignants en classe et à l'école, Changements de comportement dus à la création de troubles émotionnels et comportementaux et Changements de comportement dus à la création de troubles psychologiques éducatifs chez les élèves.*

**Première catégorie principale:** la perception des élèves des croyances irrationnelles et restrictives et des inductions négatives des enseignants.

- Induire un manque d'auto-efficacité chez les élèves – inductions négatives
- Croyances et attentes en matière de genre lors de l'apprentissage de la matière
- Biais cognitifs des enseignants envers les capacités des élèves

Les pensées irrationnelles et restrictives des enseignants et leurs fausses croyances entraîneront diverses répercussions chez les élèves. Le message est que si nous voulons que des élèves ayant des capacités différentes réussissent dans une école, ils doivent avoir le sentiment qu'ils y apprendront avec succès. La solution à ce problème est que les enseignants et les acteurs éducatifs doivent absolument y croire également. Si un enseignant ne prend pas en compte la capacité de l'élève à apprendre et à se développer, il devrait se faire virer de son poste. Pour chaque élève qui a la chance d'apprendre et de se développer, il est important que les enseignants croient en lui. Les croyances

profondes des enseignants ou des parents à la capacité des élèves conduiront à ce qu'ils se développent réellement dans leur travail et obtiennent des résultats précieux. Si on dit dès le début aux élèves qu'ils ne sont pas intelligents, qu'ils manquent d'intérêt et de potentiel, cela affaiblira leur confiance en eux et réduira leur motivation. En étant témoins des mauvaises performances des élèves, la croyance négative de l'enseignant se stabilise et se renforce sur ce groupe; ce qui amène l'enseignant à avoir de faibles attentes à leur égard, et par conséquent, en percevant les attentes faibles de leur enseignant, les performances des élèves seront plus faibles et l'effet Golem sera renforcé.

Dans la recherche actuelle, sous la catégorie principale des croyances irrationnelles et des inductions négatives des enseignants, certaines sous-catégories telles que l'induction d'un manque d'auto-efficacité chez les élèves, de fausses croyances et attentes de genre lors de l'apprentissage d'une matière, de fausses croyances sur les capacités des élèves, biais cognitifs des enseignants ont été identifiées ; ce qui peut être considéré comme l'impact négatif de l'Effet Golem sur les élèves. Lorsqu'un groupe d'élèves ordinaires est présenté à un enseignant comme un groupe élite, talentueux, intéressé et doté d'un potentiel élevé, les attentes élevées, la conviction et la vision positive de l'enseignant à l'égard de ce groupe conduisent à la réactivité des élèves et à la réalisation de potentiels, augmentant la confiance en soi et l'auto-efficacité; en conséquence, la croyance et l'attitude positive de l'enseignant ont également été renforcées, donc finalement, les élèves font plus d'efforts et essaient de paraître meilleurs qu'avant. Le type de croyance de l'enseignant envers les élèves peut conduire à l'émergence de

sentiments tels que le sentiment d'inutilité, le sentiment de manque d'intuition et manque d'esprit d'initiative, ou de tels sentiments de leur part; Par exemple, le participant N°2 a déclaré: "*...la maîtresse me dit que je suis inutile et que je ne pourrai jamais faire cela sans l'aide des autres. Je pense que la maîtresse a raison...*". Participant N°5 a ajouté à ce propos: «*Rien ne se passe jamais comme je le souhaite, la raison est que euh... peut-être que je n'ai pas l'esprit d'initiative.... J'ai aussi du mal à parler, ce serait mieux si je pouvais mieux parler. ...peut-être la raison est que la maîtresse n'arrête pas de me le dire... alors il vaut mieux rester silencieux en classe*». Selon les participants, cette pratique peut amener les élèves à se sentir inutiles. L'exemple ci-dessus témoigne comment la croyance de l'enseignant a eu un impact négatif sur la façon de penser et la performance de l'élève et, en général, sur la perception de son auto-efficacité. Par conséquent, le type de croyance des enseignants quant aux capacités des élèves est important et amène les élèves à se développer et à obtenir des résultats précieux.

Les croyances et les attentes des enseignants en matière de genre des élèves jouent également un rôle important dans la formation de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. La croyance au genre est la perception mentale de ce qu'une femme ou un homme devrait être ou se comporter. Sur la base des croyances sexistes, certains traits et comportements se considèrent comme adéquats et appropriés pour les hommes et les femmes (Hyde, 2018: 118). Le genre est une variable qui affecte les croyances et les comportements des enseignants ainsi que les croyances et les comportements des élèves. Les recherches basées sur des observations de cours montrent également que

les enseignants traitent différemment les garçons et les filles (Hyde, 2018: 192). Pour en donner l'exemple, dans les cours de sciences, de mathématiques et de technologie, les enseignants attendent davantage des élèves de sexe masculin que des élèves de sexe féminin et reçoivent des rétroactions plus positives (Lynch, K., & Feeley, M. , 2009). Les déclarations des participants à cette recherche ont confirmé ce qui précède; Participant N°14 déclare à ce propos: «*Notre maîtresse dit toujours que les filles apprennent mieux les langues étrangères que vous les garçons*».

La pensée et les croyances erronées de l'enseignant à l'égard des capacités cognitives des élèves étaient également importantes. Les erreurs ou les biais cognitifs qui se forment sous l'influence de la mentalité antérieure et des préjugés pourraient être loin de la vérité et de l'équité. Par exemple, un enseignant qui a une attitude négative envers son élève et le traite de paresseux, il se peut que son attitude affecte son jugement envers lui lors de ses prochaines rencontres, et par exemple, lors de la correction de la copie d'examen, en voyant le nom de cet élève en haut de la copie, il juge immédiatement qu'il obtiendra certainement une mauvaise note et qu'il commence à corriger la copie avec ce point de vue négatif. Dans cette situation, le point de vue de l'enseignant sera impliqué dans son processus décisionnel et l'enseignant ne pourra pas juger équitablement son élève; C'est l'intrusion des aprioris qui a été également mentionnée par les participants à cette recherche. Le participant N°12 a déclaré: «*Comme ma tante est professeur de français, la maîtresse pense que je prends toujours de l'aide de ma tante pour faire mes devoirs. Même si «je fais de mon mieux pour tout faire en autonomie, tout le monde pense que c'est grâce*

*à elle. J'aurais aimé étudier l'allemand.*» Dans cette déclaration, l'enseignant a porté un jugement injuste envers l'élève. Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant s'est comporté négativement avec des élèves qui pensaient avoir un faible potentiel. Le participant N°2 a déclaré que "*la maîtresse pense que je suis très stupide... parfois elle me crie dessus et me traite de stupide et il arrive même qu'elle m'appelle Monsieur le stupide... parce que peut-être que j'apprends la langue plus tard que les autres... je ne sais pas exactement*".

Il arrive que les enseignants cherchent à s'informer davantage sur leurs élèves et posent des questions à leurs anciens enseignants. Cela les fait entrer dans la classe avec de faux préjugés. Il est important de noter qu'écouter l'opinion des autres peut être très bénéfique. Pourtant, il vaut mieux que l'enseignant attende de voir le comportement de l'élève. Il est possible que le mauvais comportement de l'élève soit dû aux conditions particulières de la classe, à la façon dont l'enseignant l'a traité, ou à la situation familiale de la personne dans le passé: Participant N°5 a témoigné que: "*Dès la première séance, même avant que je fasse quelque chose, la maitresse m'a séparé des autres élèves en déterminant une chaise à part pour moi! et alors, tout le monde s'est moqué de moi!*". Ce comportement de l'enseignant montre bien qu'il a agi sous l'influence d'un collègue et ça a démotivé l'élève dès la première séance.

**Deuxième catégorie principale:** Perception des élèves de l'inconduite verbale et comportementale des enseignants en classe

➤ Violences verbales et comportementales de l'enseignant

➤ Manque d'équité et mise en place des comportements discriminatoires

➤ Comprendre le manque de soutien dans l'environnement d'apprentissage en classe

Il est important d'exprimer les points de vue et les perceptions des élèves concernant les comportements, les traits et les caractéristiques des enseignants. Grâce à une interaction constante et directe avec l'enseignant et étant en contact avec ses aspects comportementaux et cognitifs, les élèves sont les meilleures personnes qui expriment les opinions les plus précieuses et les plus objectives sur le comportement de leur enseignant, leur niveau de connaissances, leur méthode d'enseignement, leur discipline et bien d'autres caractéristiques (Zare, M., Kazemi, S.A., & Rezaee, A., 2011). Cela aidera à identifier les comportements et les caractéristiques de l'enseignant par les élèves afin d'offrir un bon environnement d'apprentissage aux apprenants. La plupart des gens qui réussissent doivent leur réussite à leurs enseignants et il y a aussi des gens dont la déception et les échecs dans leur vie sont dus aux mauvais enseignants. L'un des facteurs les plus importants est la qualité de l'interaction entre enseignants et élèves. En conséquence, il est très important et vital que les personnes les plus qualifiées soient employées afin qu'ils puissent être capables d'avoir un bon comportement et de bonnes relations sincères avec les étudiants (Zare, M., Kazemi, S.A., & Rezaee, A., 2011). Les caractéristiques tels que mauvaise humeur et mauvaise conduite des enseignants en classe, ton froid de l'enseignant en s'adressant à l'élève, manque de contact visuel pendant la discussion, ignorer les opinions de l'élève en classe, etc. et en somme, le comportement différent de cet enseignant affecte l'élève au fil du temps. En plus, le regard de l'enseignant est également l'un des facteurs mentionnés dans les propos de nombreuses

personnes interrogées. L'importance de ce sujet est que le regard de l'enseignant n'est pas ignoré par l'élève d'autant plus qu'il conduit à la formation et à la manifestation d'un sentiment particulier en lui. Dans ce contexte, «le regard coléreux de l'enseignant à certains élèves au lieu d'un regard affectif et gentil» provoque le sentiment d'être «rejeté et seul». A ce propos, le participant N°7 déclare ainsi: «*Quand je parle, il me regarde mal*». Il a ajouté: "*Je ne peux pas supporter son comportement, c'est désagréable*". Un enseignant efficace doit être joyeux, bien élevé, adaptable et doté de la santé mentale. Si un élève perçoit le comportement de l'enseignant comme chaleureux, positif et solidaire, il prendra plaisir d'apprendre de nouvelles choses; le comportement d'un tel enseignant est favorable au progrès de son élève.

Dans les milieux scolaires, au bout d'une semaine de classe, l'enseignant identifie les apprenants rapides et lents et il les assigne même à des tables de travail différentes: les plus rapides au premier rang, et les plus lents derrière eux, dans les derniers rangs. Comme on peut s'y attendre, l'enseignant passe généralement la majorité de son temps et de son énergie avec les apprenants qui sont aux premiers rangs. D'une façon tout à fait prévisible, cette discrimination entraîne un manque d'intérêt dans les rangs derrières. Le plus souvent, lorsque l'enseignant s'occupe des apprenants les plus lents, c'est pour leur adresser des réprimandes. Alors, il ne peut résulter que de modestes voire aucun progrès scolaire, de ce manque de considération et de cette disparité au niveau des contenus d'enseignement. Il résulte une moindre performance qui conforme aux attentes spécifiques de la part de lui-même. En outre, cette dépréciation par l'enseignant des



apprenants des rangs éloignés est rapidement perçue pas ceux ou celles des premiers rangs. Ces derniers ne manquent pas dès lors de les ridiculiser et les mépriser. Au fur et à mesure les apprenants lents intériorisent l'image que l'enseignant leur renvoie et commence à se blâmer et à manifester un retrait pour les tâches scolaires, de l'hostilité envers les autres. De cette façon, les apprenants sont labélisés: le label se cristallise au cours de l'année et il prend un caractère officiel et cette statue se transfère même aux enseignants suivants ou bien intériorisé par l'apprenant, il ne se place pas automatiquement dans le groupe des rapides. Car chez un apprenant traité en mauvais élève, les attentes négatives de l'enseignant baissent l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité et les apprenants perçoivent très vite le regard différencié de l'enseignant. Ainsi perd-il sa motivation et il cède la bataille à l'effet Golem. Voilà la déclaration du participant N°8 à ce sujet : *«moi, je m'en fiche! j'aurais aimé me placer au premier rang mais la maitresse m'a ordonné de m'asseoir à la fin de la classe! Elle ne nous voit pas trop souvent! Elle fait toutes les activités avec les élèves de l'avant! Nous, on est rejetés! On dirait que nous sommes les cancre de la classe!»*. Cependant, l'apprenant qui est considéré fort percevant cette attente élevée de son enseignant devient plus exigeant avec lui-même et cette attente élevée de l'enseignant lui donne confiance en lui. Il ose d'avantage, il ne craint pas de se lancer dans l'aventure. Il ne craint pas les échecs. Il ne veut pas décevoir son enseignant; alors, il fait plus d'effort. Ainsi, il bénéficie de l'effet pygmalion.

D'autre part, parmi les autres catégories extraites de cette recherche figuraient le manque d'équité et la mise en place des comportements discriminatoires par rapport aux élèves. Les

enseignants doivent être justes envers tous les élèves. Il semble que le manque d'attention suffisante à certains élèves puisse entraîner des conséquences mentales irréparables. D'une part, il existe des différences fondamentales entre les élèves aux niveaux mental, scientifique, pédagogique, éducative, culturelle, etc., et d'autre part, l'enseignant peut avoir grandi dans un contexte particulier et peut-être différent de celui des élèves. Partant de ce constat, il semble que, quels que soient les efforts de l'enseignant, il se peut qu'il applique un comportement discriminatoire. La discrimination de la part de l'enseignant envers les élèves est considérée comme un manque d'équité. Ce que les participants ont évoqué rappelle la présence d'un comportement discriminatoire de la part des enseignants entre élèves. Des éléments comme éviter de mettre distinction entre les élèves en fonction de leur richesse, de leur apparence et de leur comportement, une comparaison injuste et défavorable avec d'autres élèves, l'existence de discrimination, l'étiquetage, le traitement différencié envers un groupe d'élèves, l'ignorance des élèves les plus faibles et l'attention accordée aux élèves les plus forts, la régulation de la communication basée sur les caractéristiques individuelles de l'élève, le sentiment d'abandon ou de rejet faisaient partie des concepts identifiés dans cette recherche.

Prêter attention aux différences individuelles de chaque élève et individualiser l'enseignement devrait constituer la base de la démarche adoptée par chaque enseignant qui doit identifier les points faibles de chaque élève pourtant il ne doit pas se concentrer sur ces points car cela provoque la frustration. L'enseignant doit essayer de renforcer ses qualités et de relever ses faiblesses en connaissant leurs forces et

défauts. Le participant N°6 avait ainsi déclaré: *«quand je lève la main pour répondre, la maitresse me dit: ne dis pas encore des bêtises! Alors, ça me fait peur de répondre»*. Comparer les élèves est une erreur grave; les enseignants doivent respecter les différences entre les élèves. Cela permet à l'apprenant de trouver la motivation nécessaire; La comparaison négative et la culpabilisation de l'élève font partie des caractéristiques négatives de l'enseignant envers l'élève. L'enseignant doit connaître les intérêts, les talents et les besoins de l'élève et les classer. Il doit traiter chaque élève en fonction de ses besoins et de ses talents: Le participant N°5 a-t-il déclaré: *"la maitresse n'arrête pas à me dire: regarde X<sup>1</sup> et apprends! Il est toujours mieux que toi!"*. La compréhension des besoins spécifiques de l'élève par l'enseignant, en fonction de ses conditions particulières, lui permet d'établir une relation plus étroite avec lui. Il est également important de ne pas faire la différence discriminatoire entre les élèves; établir des relations étroites et chaleureuses avec les uns ou des salutations froides avec les autres. Le participant N°4 a déclaré: *«Je salue mon professeur et il secoue simplement la tête sans rien dire. Mais face à mon ami, il lui serre la main et lui demande comment il va en souriant.»* Les sentiments perçus par les élèves ont montré que certains d'entre eux percevaient des différences dans le comportement des enseignants en fonction de leur classe sociale.

L'enseignant doit être flexible dans la mise en œuvre des règles de la classe et donner à l'élève fautif la possibilité de rattraper son erreur ou de se montrer à nouveau pour améliorer son attitude et il faut y avoir, dans son style de gestion de classe, les éléments étiques tels que pardonner, tolérer et accepter les

excuses de l'élève pour avoir enfreint les règles de la classe. Puisque dans la plupart des cas, les élèves ne savent même pas pourquoi le comportement en question était considéré comme erreur. Selon le participant N°4 :*«Je me suis excusé pour mon comportement. Bien sûr, je ne pensais pas que ça soit très important de se lever de sa place... Mais bon, maitresse ne m'a jamais cru et ne m'a jamais pardonné»*, a-t-il ajouté, *"... Bien sûr, encore une fois, j'avais parlé sans demander la permission et maitresse m'a crié dessus ..."*. C'est donc comment la manière de traiter un élève problématique? Certes, les réprimandes, les châtiments corporels, les comportements agressifs, les propos grossiers et insultants ne sont en aucun cas considérés comme des comportements appropriés, et les acteurs pédagogiques doivent savoir comment réagir avec chaque groupe d'élèves. Blâmer constamment les élèves non seulement ne résout pas le problème, mais amène également l'élève à faire preuve de désobéissance ou de résistance devant l'enseignant. L'exemple suivant confirme cette affirmation. D'après le participant N°6 *«Il me dit toujours que ta note en langue a encore baissé, pourquoi n'étudies-tu pas? Je pense que ça ne sert plus à rien même si j'étudie. Je suis vraiment fatigué. Je ne veux peut-être plus apprendre le français.»*. Se référer trop aux notes augmente le stress de l'élève et lui fait perdre sa motivation. Certains élèves n'obtiennent pas de bonnes notes malgré leur travail acharné, et l'accent exagéré mis sur les notes réduira leur motivation à continuer à faire des efforts.

Dans l'environnement d'apprentissage, l'élève doit saisir qu'il est soutenu par l'enseignant, et ce dernier devrait respecter la capacité d'apprentissage de ses élèves.

<sup>1</sup> Prénom d'un élève

L'environnement de la classe, avec ses divers processus et interactions affecte la perception qu'ont les élèves de l'environnement de la classe (Talaie, K., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Qavam, S. E., 2019).

L'attention au processus d'apprentissage et au progrès de l'élève signifie la compréhension et l'accompagnement de l'élève dans sa progression lors de l'apprentissage. L'une des plus grandes erreurs que commettent les enseignants lorsqu'ils tentent de motiver leurs élèves est de mettre trop de pression sur eux. Si l'élève n'est pas en mesure de terminer la tâche, l'enseignant doit être patient et lui proposer un autre moyen de participer à l'activité. Qu'il croie que l'élève est capable de mener bien les affaires ou non, le rabaisser n'aide ni l'enseignant ni l'élève lui-même. Dire des choses comme «*Je ne suis pas sûr que tu puisses le faire!*» ou «*Tu peux faire ça? Tu en es sûr?*» s'avère négatif et ébranle l'élève. De telles déclarations empirent davantage le manque de confiance et le faible niveau d'attentes chez l'élève.

En revanche, en complimentant les élèves et en identifiant leurs points forts, nous pouvons créer en eux des attentes positives. Une autre compétence importante de l'enseignant est de faire savoir à l'élève que sa présence, ses activités et sa réussite en classe sont importantes pour lui. Un enseignant qui suscite l'intérêt des élèves pour la classe est l'enseignant le plus efficace (Talaie, K., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Qavam, S. E., 2019).

Les encouragements et les commentaires renforcent l'apprentissage des élèves et les aident à distinguer les fonctionnements pertinents et appropriés des mauvais fonctionnements, mais il arrive parfois que l'enseignant ne fournisse pas de rétroactions ou

que, pour une raison quelconque, les commentaires de l'enseignant ne soient pas transmis à l'élève. L'une des raisons peut être le manque de conscience et de maîtrise du langage et de la façon incompréhensible de dire de l'enseignant par l'élève et alors, l'élève est incapable de comprendre les concepts présentés dans les commentaires de l'enseignant; ou il peut y avoir une autre raison telle que l'inattention de l'enseignant à l'égard de l'élève (Zare, M., Kazemi, S.A., & Rezaee, A., 2011). Selon Sadeghpour et Ghanaat (Sadeghpour, R. & Ghanaat, H., 2022, p. 211), 6% des enseignants du FLE en Iran ne fournissent aucune rétroaction corrective et alors, le fait de ne pas fournir de rétroaction sur les résultats des progrès des élèves peut entraîner une baisse de leur intérêt: à ce propos, un des participants a déclaré que son enseignant n'avait pas proposé de suggestions pour améliorer son texte: "*Enfin, je ne comprends presque jamais si j'ai bien fait ou non!*" ou un autre déclare ainsi: "*J'ai donné le texte que j'avais écrit à mon enseignant, il a seulement barré les parties qu'il pensait fausses, mais n'a pas écrit les bonnes. Je n'ai pas compris ce qui était correct après tout.*". L'apprenant s'intéresse à l'apprentissage lorsqu'il reçoit une rétroaction appropriée de la part de l'enseignant. Pour accroître l'intérêt et la passion pour apprendre chez les élèves, l'une de ces méthodes consiste à fournir une rétroaction corrective appropriée sous forme écrite et verbale (Sadeghpour, R. & Ghanaat, H., 2022).

Le fondement d'une gestion efficace du comportement consiste à entretenir des relations positives avec les élèves. Une communication positive crée un lien fort entre l'enseignant et les élèves. Dans la présente étude, il était important pour les élèves que les enseignants respectent leurs opinions, les écoutent attentivement et ne

les ignorent pas. En outre, des facteurs comme être trop strict et ne pas accepter d'excuses pour avoir enfreint les règles de la classe, manque de flexibilité dans les règles de la classe, ne pas encourager les élèves après avoir progressé dans l'apprentissage, manque d'attention aux besoins particuliers des élèves (capacités physiques) faisaient partie des déclarations des élèves parmi les concepts identifiés.

A l'exception des attentes faibles des enseignants à l'égard des élèves, le fait d'avoir des attentes excessives et au-delà des capacités des élèves peuvent jouer un rôle important dans la formation de comportements ou de croyances irrationnelles chez les élèves et conduire à l'émergence de l'effet Golem chez les élèves. L'effet Golem conduit à un comportement différent chez les gens; Les élèves adaptent leur comportement aux attentes de la personne en position de pouvoir. Parfois, les enseignants élèvent leurs attentes au-delà des capacités des élèves. Comme les attentes des enseignants affectent le comportement des élèves, même si ces derniers réagissent, ils ne sont pas en mesure de répondre comme il faut à l'attente de l'enseignant. Attendre trop et au-delà des capacités de l'élève a un aspect négatif et préjudiciable pour l'élève. L'aspect négatif et dommageable de ce comportement concerne davantage les élèves plus jeunes; Parce qu'ils sont facilement prêts à être façonnés et doivent encore créer leur propre image mentale basée sur les opinions des autres. Ceux qui ont des attentes à l'égard des élèves doivent donc faire attention à exprimer leurs souhaits d'une manière pertinente.

Les élèves ne répondent pas toujours positivement aux attentes élevées des enseignants quant à leur capacité à réussir, et alors, les conséquences psychologiques et

comportementales des élèves qui résultent du mauvais comportement des enseignants à l'école peuvent conduire à la formation de changements de comportement importants chez eux. Dans cette recherche, des cas tels que la formation de croyances irrationnelles, les troubles de l'humeur et l'émergence d'émotions négatives chez les élèves, ainsi que l'apparition de comportements passifs en classe ont été identifiés et placés dans les catégories de troubles émotionnels et comportementaux, des troubles psychologiques.

**Troisième catégorie principale:** Changements comportementaux provoqués par la formation de troubles émotionnels et comportementaux

- Formation de croyances irrationnelles chez les élèves

- Formation des troubles émotionnels et de l'humeur des élèves

Les perceptions et croyances irrationnelles des personnes concernant les événements et les phénomènes provoquent de la confusion, de la détresse, de la léthargie, de l'anxiété et causent également de nombreux problèmes dans la vie. Les croyances irrationnelles sont toute pensée dysfonctionnelle, émotion ou comportement qui conduit à l'autodestruction et entraînent des troubles affectifs (Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S., 2014), et ses conséquences importantes telles que le déprime, l'anxiété, la honte et la culpabilité sont des perturbations dans la survie, le bonheur. En d'autres termes, les croyances irrationnelles sont des idées dans lesquelles la contrainte, l'exigence et l'absolutisme extrême existent et provoquent des troubles émotionnels et comportementaux (Ellis, 2013). Les croyances irrationnelles sont des pensées et des opinions qui ne correspondent pas à la réalité et qui sont fondées sur des

soupçons et des opinions personnelles. Ces croyances sont associées à la coercition, à l'engagement et à l'absolutisme (Hamidi, F., & Shirazi Motlagh, S., 2010).

Les croyances irrationnelles comprennent «le besoin d'approbation et de soutien des autres, attentes élevées envers soi-même, tendance à se blâmer, réaction à l'échec, irresponsabilité émotionnelle, préoccupation liée à l'anxiété, évitement des problèmes, dépendance, désespoir face au changement et le perfectionnisme» (Fayyaz, I. & Kiyani, J., 2009). De telles croyances face aux événements et aux stimuli externes créent des conséquences émotionnelles telles que la peur, l'anxiété, la colère, la culpabilité, la tristesse, l'hostilité et la dépression. En fait, ce sont les croyances d'une personne qui déterminent le type, l'état et l'intensité de ses émotions et de son comportement (Fayyaz, I. & Kiyani, J., 2009). Dans l'exemple suivant, le participant N°3 s'est clairement senti mal et désagréable dû à son échec, après avoir reçu une mauvaise note de la langue étrangère à la fin du semestre: «... *oh!... puisque je prononce souvent mal, je devrais être puni et blâmé...*». En fait, l'élève pensait que si les choses ne se déroulaient pas comme il voudrait, ce serait très mauvais et même terrible. Dans un autre exemple, le participant N°10 a montré des attentes excessives et exagérées envers lui-même et estimait qu'il devait toujours obtenir une note parfaite et prouver qu'il était excellent et qu'il progressait: «...*Je dois toujours obtenir 100 sur 100, bien sûr, ma maitresse me dit toujours qu'on n'attend autre que cela de toi... Je ne devrais jamais avoir moins de 100... Même la note de 99 me rend triste. Je me ronge les sangs, je me culpabilise...*». Beaucoup d'élèves ont de mauvais résultats dans l'apprentissage de la langue étrangère, ils

échouent, ils se plantent, et ces mauvaises performances, cet échec et cette faillite font progressivement que les élèves se croient indignes.

Le sentiment de défaite, de déception, d'ennui et de faiblesse dans la performance optimale des élèves en matière d'apprentissage des langues étrangères, en général, réduit l'amour et l'intérêt pour l'apprentissage de la langue; ce qui va aboutir à ne plus faire d'efforts pour améliorer sa performance dans l'apprentissage (Pourmahammad-Ghouchani, K., Ghasemikahrizsanki, B., Shakarami, M., Jalili, R., & Yousefvand, M., 2020). En outre, des expressions telles que la peur de l'échec, l'inquiétude accompagnée de l'anxiété, l'inquiétude d'être critiqué, le sentiment d'agressivité, l'expression de la fatigue et de l'ennui, l'isolement et d'autres cas ont été trouvées en abondance dans les déclarations des élèves, qui ne peuvent pas tous être cités en raison de la limitation dans le volume de l'article et nous nous cantonnons à un seul exemple de ces expériences cité ainsi par le participant N°8 «*Je ne me sens pas bien dans la classe, j'ai peur que la maitresse pose des questions ou passe un examen sans préavis.... Elle est très stricte, j'ai peur d'elle.*» Chez ce participant, l'inquiétude combinée à l'anxiété lors de l'interrogatoire de l'enseignant a conduit à des troubles mentaux tels que la peur qui peuvent perturber la personne non seulement à l'école mais aussi à l'âge adulte.

Afin d'éviter les conséquences dues aux mauvais traitements des enseignants, il est recommandé de prévenir les élèves avant que les interrogatoires ou les examens écrits n'aient lieu et aucun examen ne se fait pas passer sans préavis, et même lors de la session précédente, les pages et le type de questions et même les



personnes qui seront évaluées verbalement doivent être précisées implicitement, et ce simplement pour soulager le stress et l'anxiété des élèves. Certains enseignants ayant l'intérêt pour l'état de "*toujours être prêts en classe*", ne prêtent pas attention à ce qu'un examen ou une question sans préavis soit considéré comme une forme de «*prise en flagrant délit*» du point de vue des élèves. En revanche, la demande des réponses volontaires devrait être également prises en compte et de cette façon, les élèves sont plus disposés à répondre et les conflits sont beaucoup moins nombreux au sein de la classe ou lors de la séquence d'enseignement.

**Quatrième catégorie principale:** Changements comportementaux provoqués par la formation de troubles de la psychopédagogie

➤ L'émergence de signes d'émotions négatives chez les élèves soit de l'enseignant ou de la matière enseignée

➤ L'occurrence de comportements passifs des élèves lors de l'apprentissage

En effet, selon les déclarations des élèves, des éléments comme avoir de l'antipathie pour l'enseignant, manque d'intérêt pour la matière enseignée, se plaindre de l'enseignant faisaient partie des sentiments négatifs perçus parmi les élèves; parmi lesquels la haine envers l'enseignant était très fréquente dans les déclarations des participants. Détester ou avoir de l'antipathie envers son enseignant est généralement l'un des sujets qui arrivent aux gens pendant leurs études. Ce problème est particulièrement fréquent dans les cours collectifs; Parce que l'enseignant ne peut pas considérer le même temps et la même énergie pour tous les élèves.

De manière générale, divers facteurs interviennent dans l'émergence de ces

sentiments. L'enseignant et les élèves ne peuvent en être blâmés. Pourtant, cette question affecte le processus d'apprentissage et de progrès et en plus, les sentiments des élèves ne peuvent être ignorés en général. Les élèves passent beaucoup de temps à l'école, c'est pourquoi la qualité de leur relation avec l'enseignant et même avec les autres élèves est cruciale. Parfois, ces mauvais comportements vécus par les élèves conduisent à l'émergence de comportements passifs chez eux, en classe ou dans le processus d'apprentissage. Les caractéristiques d'un élève passif doivent être évoquées; Un tel élève préfère vivre dans son propre monde. Il ne veut pas parler ni participer aux activités quotidiennes en classe. L'élève passif et calme est peu sociable et hésite à exprimer son point de vue à son enseignant ou à d'autres camarades de classe. Il est introverti et isolé et cherche un canal pour exprimer ses sentiments et ses pensées. Dans la foule, ces élèves apparaissent comme des personnages solitaires, impolis et peu disposés à apprendre. Des attentes très élevées ou très faibles à la part de l'enseignant donnent dans certains cas à l'élève le sentiment d'avoir déçu l'enseignant et le rendent passif envers son apprentissage. L'exemple suivant concerne les attentes élevées de l'enseignant quant aux capacités et à la réussite scolaire de l'élève et la déception de l'élève de répondre à ces attentes: "*Je sais qu'il est très déçu. Je me sens mal, pourquoi suis-je dans cette situation?*" (Participant N°7).

Un autre exemple est celui où l'enseignant, en soulignant les cas de non-réussite de l'élève, en le comparant défavorablement à d'autres groupes de pairs et en exprimant l'échec des élèves essayant de répondre aux attentes trop élevées, a amené les élèves à devenir passifs envers leur propre apprentissage et à éviter des

interactions avec leur enseignant. Le participant N°10 s'exprime ainsi: "*.....Ma maitresse pense que je suis le meilleur de la classe... elle dit en classe que je ne m'attendais pas à ce que tu ne sois pas rapide... elle ne me donne même pas suffisamment de temps pour réfléchir. Je dois lui répondre tout de suite... cela augmente mon anxiété.... quand je ressens cela, j'oublie tout... Je m'inquiète toujours... Je souhaite qu'il ne me demanderait plus de question en classe*". Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant n'a pas accordé suffisamment de temps à son élève pour qu'il réponde aux questions et alors, il a provoqué le malaise, l'inquiétude et l'anxiété chez l'élève. Les attentes très élevées des enseignants à l'égard de l'apprentissage des élèves font que certains élèves perdent le désir d'apprendre, d'accomplir leurs devoirs ou, dans l'ensemble, perdent tout intérêt pour les activités en classe et agissent de manière très passive. Un enseignant qui assigne des devoirs aux élèves sans tenir compte de leurs différences individuelles et qui a les mêmes attentes envers tout le monde n'est pas un enseignant qui réussit et sera confronté au problème.

Les élèves ont expliqué que lorsque leurs enseignants ont des attentes élevées, ils ont confiance en leur capacité à réussir et à «*faire de vraies efforts*», affirmation reprise par plusieurs élèves. Par conséquent, les enseignants doivent veiller à les encourager tout en leur inculquant leurs attentes élevées pour favoriser de meilleures performances au lieu de faire pression sur eux.

D'autres élèves ont également convenu que les attentes élevées des enseignants inspiraient confiance uniquement lorsqu'elles étaient encourageantes et non négatives. À l'inverse, l'exemple suivant montre comment les attentes trop élevées et déraisonnables de l'enseignant à

l'égard d'une tâche d'apprentissage «*trop difficile*» ont conduit à une perte de confiance en soi dans l'accomplissement de la tâche en classe. Le participant N°6 a rappelé comment son enseignant l'avait mis au défi au sujet d'une matière en classe malgré lui: "*... Puisque je ne voulais pas avoir l'air stupide devant les autres... je le ferai mais je ne voulais pas le faire tout de suite en classe... plus tard peut-être.... Ben! J'avais besoin de réfléchir profondément...*" Si les gens atteignent un état d'esprit basé sur des expériences amères du passé, telles que des échecs interminables et continus, ils n'associent plus l'effort au progrès. Ce sont des apprenants qui pensent que quoi qu'ils fassent, ils ne réussiront pas. Lorsqu'une personne échoue à l'école pour une raison ou l'autre, elle fait l'expérience d'une impuissance dans l'apprentissage et c'est comme si elle croit qu'elle a toujours été «*impuissante et vouée à l'échec dans l'apprentissage d'où les croyances irrationnelles*» (Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S., 2014, p. 19).

## Conclusion

En guise de conclusion de cette recherche, il faut dire que l'effet Golem explique l'impact de l'attitude négative d'une personne envers les autres; ce qui joue un rôle important dans le niveau de performance des personnes. Avant tout, on admet que les attentes différenciées de l'enseignant se justifient en parti par les différences entre les élèves et que l'enseignant a la volonté d'individualiser sa démarche et d'adapter son enseignement. Pourtant, si nous avons des attentes négatives ou faibles à l'égard d'une personne, nous exerçons progressivement un impact négatif sur ses performances. Moins les enseignants ou les parents attendent de leurs élèves, plus leurs performances seront faibles.

L'analyse des expériences des participants nous mène à conclure que les représentations des élèves sur l'expérience des comportements inappropriés à la classe y compris leur perception des croyances irrationnelles et restrictives et des inductions négatives des enseignants et leur perception de l'inconduite verbale et comportementale des enseignants en classe et à l'école pourraient provoquer les conséquences psychologiques et comportementales chez les élèves; cela est dû à expérimenter le mauvais comportement de la part de l'enseignant et ses attentes excessives ou faibles à l'égard des élèves. Bref, l'effet Golem se manifeste à la fois dans le comportement des enseignants et dans un sentiment inconsciemment défini. Si les enseignants inculquent aux élèves qu'ils ont de faibles capacités et le répètent constamment, ils croiront progressivement qu'ils ne sont pas vraiment capables d'accomplir cette tâche. Dans la plupart des cas, le fait de ne pas répondre aux attentes des enseignants n'est pas dû au manque de capacité de l'élève. Ils ont juste des problèmes qu'ils ne savent pas comment résoudre. Ainsi, il s'ensuit que la méthode de travail adoptée par l'enseignant pour donner son cours, est en fonction de ses attentes et de ses perceptions des capacités de ses élèves. Lorsqu'un enseignant croit que son élève est incompetent nuit à l'auto-efficacité et à l'image que cet élève a de soi et cela aboutira à ce que l'élève se réduit définitivement à ce que l'enseignant attend. L'élève doit être conduit à réfléchir à ce qu'il est capable de faire pour prendre le contrôle de la situation. Par exemple, au lieu de reprocher à l'élève, il faut un examen rétrospectif dans la démarche de l'enseignant et décider une démarche plus adaptée et appropriée.

D'un autre côté, les pensées et croyances négatives et irrationnelles empêchent l'élève d'essayer un sujet qui relève le défi. Cependant, il doit être capable de se concentrer et de se demander si cette croyance est vraie ou non. Même s'il y a une part de vérité dans cette croyance, qu'est-ce qui l'empêche de s'améliorer et de se mettre dans une meilleure position pour réussir? Par exemple, si l'élève manque de confiance en lui, l'enseignant peut prendre des mesures pratiques pour augmenter sa confiance en lui en améliorant ses compétences en communication. Il doit prendre conscience que les croyances qu'il a sur ses capacités sont souvent efficaces pour atteindre ses objectifs. Les croyances restrictives empêcheront de réussir en tant qu'élève, alors l'enseignant doit l'encourager et essayer de l'accompagner dans son développement. L'élève ne doit absolument pas se céder aux croyances irrationnelles et négatives qui sont projetés par son entourage. Il n'est pas une nécessité plus impérieuse que celle qui consiste à faire croire à l'élève qu'il est capable, qu'il peut, à lui donner l'envie de se mettre au défi.

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, quelques propositions didactiques sembleraient pertinentes. Avant tout, il faut que les conseillers et les formateurs pédagogiques pensent à consacrer une partie de leurs formations destinées aux enseignants aux aspects psychologiques (Sadeghpour, R., Safa, P. & Gashmardi, M.R., 2022). Car, les enseignants devraient absolument connaître les retombées négatives de l'effet Golem et les impacts positifs de l'effet Pygmalion sur le parcours d'apprentissage de leurs élèves. En ce qui concerne les pistes de propositions pour les recherches ultérieures, il sied de proposer effectuer une recherche auprès des adultes pour

mesurer l'impact de l'effet Golem et l'effet Pygmalion sur la réussite scolaire afin de saisir si avec l'âge les attentes faibles et les perceptions négatives pourraient encore se transmettre aux étudiants et impacter leurs croyances.

## Bibliographies

- Allameh, S. M., & Salehzadeh, R. (2015). Proposing a Model for Investigating the Impact of Constructive Thought Pattern Strategies on Students' Self-Efficacy through Galatea Effect. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 5(1), 81-94.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural. *Psychological Review*, 84, n02, 191-215.
- Bandura, A. (2004). *Extraits et notes de lecture issues de: COLLECTIF, De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert BANDURA*. Paris: l'HARMATTAN.
- Cizeron, M. (2009). La croyance comme point d'appui à l'action. Etude de cas sur les croyances des enseignants. *Revue Anthropologie des Connaissances*, 149-171.
- Fayyaz, I. & Kiyani, J. (2009). A Pathological Study of Illogical Beliefs of University Students. *Shiraz University*, 117-99, (4)1.
- Gilsoul, M. (2007). Des infimes aux ultimes différences Mécanismes et effets de discriminations dans les interactions maître-élèves. *Laboratorio Montessori, prima serie*.
- Hamidi, F., & Shirazi Motlagh, S. (2010). Comparison of irrational beliefs and defence mechanisms in patients with obsessive compulsive disorder and normal individuals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1620-1624. *Human Behaviour*. New York, Plenum Pr.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (2008). Qualitative Research. *Nursing Second Edition, Igaku Shoin.*, 198-261.
- Lelièvre, S. (2023). Herméneutique et horizon anthropologique de la phénoménologie dans la philosophie ricœurienne. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, 14(1), lbert synthèse, 78-112.
- Lincoln, Y.S, & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park. CA: Sage Publications.
- Lynch, K., & Feeley, M. (2009). Gender and education: gendered imperatives and their implications for women and men: lessons from research for policy makers.
- Paillé, P.& Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11-L'analyse thématique. *Collection U*, 231-314.
- Polit, D. F. (2013). *Statistics and Data Analysis for Nursing Research: Pearson New International Edition: Do I Really Need This Stuff? Pearson Higher Ed.*
- Pourmammad-Ghouchani, K., Ghasemikahrizsanki, B., Shakarami, M., Jalili, R., & Yousefvand, M. (2020). The Effect of Corrective Feedback (Written and Verbal) of Teachers in the Formative Evaluation of the Learning Love in First grade Male Students in the Ninth Grade of English language Learning. *Education Strategies in Medical Sciences*, 13(1), 9-16.

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. The urban review, 3(1), 16-20. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Sadeghpour, R. & Ghanaat, H. (2022). La place de la rétroaction corrective au sein de la pratique des enseignants de FLE, le cadre des cours de FLE en Iran. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Française*, 191-218 doi: 10.22129/plume.2022.347177.1221.
- Sadeghpour, R. (2020). Optimisation de l'observation des classes de langue dans le cadre de la théorie de «l'action située»: le cas des cours de français en Iran (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat). *université Tarbiat Modares*.
- Sadeghpour, R., Safa, P. & Gashmardi, M.R. (2022). The Effectiveness of the Educational Supervision Model of French Classes in Iranian Language Schools Using the Situated Action Theory. *Language Related Research*, 13 (1) :29-64.
- Szasz, T. (2016). Spectre de la schizophrénie et autres troubles psychotiques. *Traitements des troubles psychiatriques selon le DSM-5 et la CIM-10*, 3, 171.
- Talaei, K., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Qavam, S. E. (2019). The relationships between perception of classroom environment and academic teacher-regulation with academic performance through self-regulation learning. *Education Strategies in Medical Scien*.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs, *Revue Française de Pédagogie*, n 145, 89-119.
- Walburg, V., Arnault, S., & Callahan, S. (2014). Les croyances rationnelles et irrationnelles en lien avec le niveau de stress des étudiants confrontés à l'idée d'un échec aux examens universitaires. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 24(1).
- Zare, M., Kazemi, S.A., & Rezaee, A. (2011). The mediation role of self-efficacy, with learning style and achievement motivation. *Journal of psychological Models and Methods*, 2(Special Issue), 83-96. SID. <https://sid.ir/paper/227473/en>.





پښتونستان د علومو انساني او مطالعاتو فریښی  
پرتال جامع علوم انسانی