

Effets des attentes de l'enseignant sur les performances académiques des groupes

ALEXIA THIBAUT
Université de Montréal

Les attentes sont des croyances construites par l'individu à partir de son vécu et de l'idée qu'il se fait du monde sur les comportements des autres. Ce concept d'attentes peut être appliqué dans un contexte scolaire où les enseignants ont certaines attentes envers les attitudes de leurs élèves. Cet écrit a pour objectif d'identifier les conséquences des attentes du professeur sur la performance finale de chaque élève à la fin de l'année. Les conséquences identifiées sont des changements dans le comportement de l'enseignant et des modifications des attitudes du groupe. Le modèle théorique aborde plus en profondeur ces concepts et leurs effets sur la performance finale de l'élève.

Mots-clés : précision des attentes, prophétie auto-réalisatrice, biais perceptif, attentes, performance

Expectations are beliefs about the behaviors of other people constructed by individuals. They are based on one's experiences and conception of the world. The concept of *expectation* can be applied to an academic context since instructors often have expectations regarding the behavior of their students. This article aims to identify the consequences of expectations on the performance of students at the end of the academic year. Researchers have identified two consequences of expectations: changes in the instructor's behavior and modifications of the group's attitudes. The theoretical model delves into these concepts and their effects on the final performance of the student.

Keywords: precision of expectations, self-realizing prophecy, perceptive bias, expectations, performance

Dans la mythologie grecque, le légendaire roi de Chypre, Pygmalion, sculpta la statue d'une femme d'une grande beauté, en tomba amoureux et demanda à Aphrodite de lui donner vie afin de la marier. Ce mythe traduit bien la capacité des individus d'attribuer

de faux qualificatifs à une personne qui, peu à peu, deviendront réels. Dans la vie de tous les jours, il est rare d'interagir avec des personnes sans avoir d'attentes sur leur manière de se comporter, car chacun a besoin de comprendre et d'évaluer l'identité des autres afin de pouvoir prédire leurs comportements et les expliquer. Ce phénomène d'attentes semble aussi se retrouver en contexte scolaire, par exemple, lorsque les attentes des enseignants ont une influence significative sur la performance académique d'un groupe. Il est important de se pencher sur les causes et les conséquences associées aux attentes de l'enseignant afin d'obtenir un sentiment d'égalité au sein d'une école. De nombreuses études ont été effectuées, jusqu'à ce jour, afin d'expliquer l'effet des attentes sur la performance des élèves.

Au terme de cet article, je tiens à exprimer mes remerciements à l'ensemble des personnes qui ont participé de loin ou de près à sa réalisation. Je tiens tout particulièrement à remercier la professeure et rédactrice adjointe sénior Roxane de la Sablonnière, pour ses remarques constructives et pertinentes. Je tiens aussi à exprimer ma gratitude à l'ensemble des évaluateurs anonymes pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture de mon travail. J'adresse des remerciements tout particuliers à Émilie Auger, éditrice en chef du Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes (JIRIRI), pour ses judicieux conseils qu'elle m'a procurés tout au long de ce travail. Finalement, je souhaite remercier tous les collaborateurs du Journal sur l'identité, les relations interpersonnelles et les relations intergroupes (JIRIRI) pour l'attention qu'ils ont accordée à mon travail durant cette dernière année. Toutes informations ou commentaires concernant cet article doit être adressée à Alexia Thibault, Université de Montréal.
(Courriel : alexia.thibault@umontreal.ca)

Le phénomène d'attentes a tout d'abord été défini comme une croyance d'une personne sur une autre qui amène un changement d'attitude chez cette dernière de manière à adopter les comportements attendus. Ce concept a été nommé « prophétie autoréalisatrice » (Merton, 1948) et a été ensuite repris dans le domaine de l'éducation lors de l'expérience de Rosenthal et Jacobson en 1968, appelée « Pygmalion à l'école ».

Cette étude, auprès d'élèves sélectionnés au hasard dans une école primaire, a démontré qu'on pouvait implanter chez l'enseignant une fausse croyance sur les probabilités de réussite des élèves, et que cette attente aurait une incidence directe sur les résultats académiques de ceux-ci à la fin de l'année. Cette étude a largement été critiquée par les chercheurs, notamment en raison de son manque de considération du rôle des stéréotypes dans la manipulation exclusive des attentes positives et dans la difficulté de répliquer les résultats (Snyder & Stukas, 1999). De plus, les effets d'attentes ayant eu des répercussions sur les performances académiques sont faibles et ont tendance à diminuer avec le temps (Jussim, Smith, Madon & Palumbo, 1998). À la suite de ces critiques, Rosenthal et Rubin ont effectué la synthèse des études sur les attentes en 1978 et ont conclu que 37 % de celles-ci confirmaient la présence de la « prophétie autoréalisatrice ». À l'heure actuelle, les chercheurs ne mettent plus en doute son existence dans les contextes scolaires, mais cherchent plutôt à relativiser sa fréquence et sa puissance (Rosenthal & Rubin, 1978).

Un autre concept est apparu afin d'expliquer le phénomène d'attentes des enseignants envers les étudiants : les biais perceptifs. Ceux-ci surviennent lorsque les attentes de l'enseignant produisent un « filtre interprétatif » qui mène à une distorsion de sa perception et de son interprétation à l'égard des comportements des étudiants. Ce phénomène a été testé lors d'une étude auprès de plusieurs enseignants et les résultats démontrent que les attentes des professeurs peuvent prédire la perception de la réussite de l'élève, parce que leurs attentes les ont conduits à une fausse évaluation de la performance (Darley & Gross, 1983). Les biais perceptifs ont surtout été critiqués, parce que les résultats obtenus en laboratoire ne peuvent pas être répliqués dans un contexte scolaire (Brophy, 1983). De plus, une étude dans un contexte académique, a permis de démontrer qu'il faut quelques semaines afin que les attentes erronées de l'enseignant aient un effet sur les performances de l'étudiant, mais il s'avère faible (Raudenbush, 1984).

Par la suite, d'autres auteurs ont émis l'idée que les attentes du professeur étaient confirmées tout simplement parce qu'elles étaient précises. Ce concept, appelé la théorie de la précision des attentes (Jussim, 1989), postule que l'enseignant possède une certaine compétence lui permettant de prédire précisément la performance de l'élève. Cette théorie a été formulée en raison des doutes que les chercheurs

avaient concernant la théorie des biais perceptifs et la reproduction de leurs résultats dans un contexte scolaire. Cette nouvelle théorie permet d'identifier deux aspects caractérisant les attentes de l'enseignant. Tout d'abord, les attentes peuvent être qualifiées de précises lorsqu'elles reposent sur des antécédents pertinents qui ont un lien avec la performance finale de l'élève, par exemple, sa motivation face à sa propre réussite ou ses aptitudes initiales élevées.

Ensuite, elles peuvent être qualifiées d'imprécises selon leur étendue qui représente le degré de précision des attentes, c'est-à-dire jusqu'à quel point les attentes de l'enseignant prédisent la performance de l'élève sans la provoquer (Cooper & Good, 1983). Dans une expérience auprès d'étudiants et d'enseignants en éducation physique et sportive, des chercheurs ont conclu que les attentes de l'enseignant étaient très précises et que la prédiction de la réussite des élèves était due à la précision des attentes (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002). Ces résultats ont ensuite été répliqués au primaire (Hopkins, George & William, 1985) et au secondaire (Jussim & Eccles, 1992). La théorie des attentes n'a reçu aucune critique précise, pour le moment, et semble être adoptée par les chercheurs.

Les théories émises jusqu'au début des années 2000 consistaient généralement en l'une ou l'autre de celles énumérées plus haut. Par contre, un rassemblement des pensées de chacun a permis d'obtenir une théorie approuvée sur le plan méthodologique et théorique. L'étude de Trouilloud et ses collègues, en 2002, a permis de découvrir une relation entre la « prophétie autoréalisatrice », le biais perceptif ainsi que la précision des attentes. Dans cette étude, il a été conclu de façon générale que les attentes de l'enseignant, en lien avec la performance initiale de l'élève, sont significativement reliées à la performance et la note finale.

Critique des études

Les critiques de ces trois grandes théories ont surtout été émises en raison d'erreurs méthodologiques. Comme il a été mentionné plus tôt, les expériences des deux premières théories ont été effectuées dans un contexte de laboratoire et ont été répliquées, mais les résultats ne semblent pas avoir été concluants. Ce contexte de laboratoire limite donc la généralisation ou la réplique en milieu naturel des résultats en raison des nombreux biais possibles,

notamment ceux liés aux participants qui pourraient modifier leurs comportements puisqu'ils se sentent observés ou évalués, et à l'évaluateur qui pourrait mal interpréter les comportements des élèves ou de l'enseignant afin de confirmer ce qu'il pense. Par contre, la troisième théorie, qui semblait parfaite aux yeux de nombreux théoriciens, considérait seulement les conséquences des attentes du professeur et non les causes. La théorie intégrée semble posséder de nombreuses qualités puisqu'elle amalgame ces trois théories principales. Malheureusement, elle possède aussi quelques lacunes.

La première lacune concerne le manque de variables importantes mesurant les conséquences des attentes sur le comportement de l'enseignant et aussi sur celui de l'étudiant. De plus, aucune des études portant sur l'effet des attentes de l'enseignant n'a été réalisée auprès de groupes entiers : ces études se concentraient davantage sur un seul individu à la fois. Actuellement, plusieurs programmes d'éducation divisent les classes selon certaines compétences précises, par exemple le « Programme d'éducation international » ou le programme « Concentration anglaise ».

Ces réalités apporteraient des hypothèses concernant l'idée de groupe en tant qu'unité : (a) les attentes de l'enseignant en début de cycle d'enseignement engendrent un changement dans son comportement, (b) les attentes de l'enseignant en début de cycle entraînent un changement dans l'attitude du groupe, (c) les attentes de l'enseignant influencent la performance finale du groupe. La mise en commun des différentes variables contenues dans les trois théories précédentes pourrait être effectuée, à l'aide d'un diagramme, afin d'expliquer les effets des attentes du professeur sur un groupe (Figure 1). Ce diagramme comprend d'un côté les facteurs qui influencent les attentes de l'enseignant, soit les performances antérieures et initiales de l'élève, les caractéristiques stéréotypées ou les préjugés de l'enseignant, et de l'autre côté les effets des attentes de l'enseignant, soit des changements dans le comportement de l'enseignant et du groupe. Au centre du diagramme se trouve le concept au coeur de la théorie, soit les attentes du professeur et les différents types.

Les facteurs qui ont pour effet l'apparition des attentes de l'enseignant semblent avoir été bien définis par les tenants de la théorie de la précision des

attentes. Par contre, certaines variables importantes de la « prophétie autoréalisatrice » s'avèrent absentes. Les théories développées se centrent essentiellement sur l'élève en tant qu'individu à l'intérieur d'une classe, mais ne semblent pas tenir compte du groupe dans son ensemble. Les groupes, par exemple les classes dans les écoles, peuvent aussi entraîner la formation d'attentes chez les enseignants.

Modèle théorique

Les effets des attentes de l'enseignant sur le groupe dans son ensemble ont été un peu mis à l'écart dans les théories précédentes. Pourtant, quelques effets pourraient avoir une incidence importante sur celui-ci. Tout d'abord, nous entrevoyions certaines différences des attentes en fonction du statut du groupe, plus particulièrement entre les groupes considérés forts et les groupes considérés réguliers ou faibles. Ces différences seraient présentes, puisque l'enseignant se construit une croyance sur chacun des élèves en fonction de nombreux facteurs, par exemple l'attractivité de l'élève, la personnalité, le sexe, les performances antérieures, qui apportent un changement dans son attitude. Ces attentes peuvent avoir des conséquences majeures sur le comportement du professeur à l'égard du groupe. Ces changements pourraient se subdiviser en deux sous-groupes : une modification dans l'atmosphère de la classe et un changement dans le type d'enseignement. Tout d'abord, l'atmosphère d'une classe est primordiale, car elle est directement liée à un apprentissage de qualité. Nous croyons que, dans les classes, dites fortes, l'atmosphère générale est plus chaleureuse, plus rassurante tandis que, dans les plus faibles, c'est davantage contrôlant.

Ensuite, l'enseignement, quant à lui, diffère de par son contenu, le temps accordé aux apprentissages et les renforcements positifs donnés par l'enseignant. La qualité et la quantité d'informations ainsi que le temps accordé aux classes plus compétentes sont différents en comparaison avec les plus faibles. Les enseignants prennent plus de temps à expliquer un phénomène à ceux qui ont de la difficulté à l'école. Ce phénomène est dû au fait que les professeurs montrent les solutions aux plus faibles, mais pas les étapes à faire pour régler le problème. Par exemple, en mathématiques, on explique aux classes plus fortes tous les théorèmes avec plusieurs démonstrations tandis qu'on demande aux plus faibles de l'apprendre tout simplement. Ensuite, les enseignants donnent davantage et plus

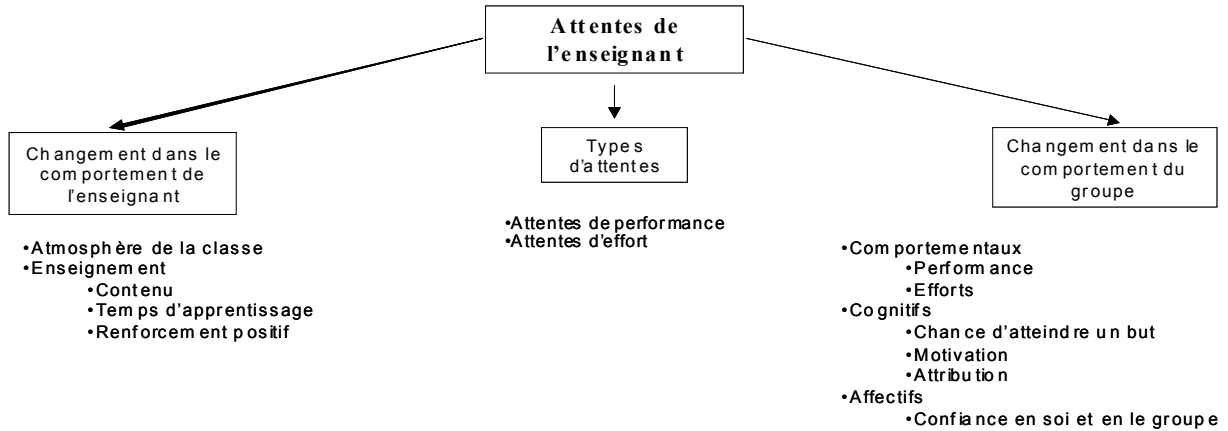


Figure 1. Modèle théorique postulé entre les causes et les effets des attentes de l'enseignant sur la performance académique de l'étudiant

souvent des renforcements positifs aux classes favorisées en les récompensant avec des félicitations. Tous ces changements dans le comportement du professeur peuvent entraîner une modification de l'évaluation de la performance finale du groupe par le professeur.

Le deuxième effet provoqué par les attentes de l'enseignant est un changement d'attitudes du groupe. L'effet des attentes doit d'abord être perçu par ces derniers pour qu'il y ait des changements dans leurs conduites. Ces changements peuvent être de trois types : comportemental, cognitif ou affectif. Le changement comportemental qui semble le plus important dans cette théorie est la modification de la performance du groupe, soit une augmentation ou une diminution, en réponse à ces attentes. Une autre modification peut arriver lorsque que les élèves du groupe en difficulté cherchent à prouver à l'enseignant leur capacité ou à l'inverse lorsqu'ils cherchent à lui faire voir leur incapacité face à une situation. Ensuite, un changement dans la quantité d'efforts accordés aux travaux scolaires, une augmentation ou une diminution, peut être remarqué en fonction des attentes du professeur.

Les changements cognitifs peuvent se manifester lorsque le groupe évalue ses capacités d'atteindre les objectifs de performance visés par l'enseignant, lorsqu'il attribue celle-ci de différentes manières et lorsqu'il y a une modification du niveau de motivation. Le changement cognitif majeur se produit lorsque le groupe considère les chances ou les

aptitudes qu'il possède pour atteindre les buts. La perception de la compétence du groupe peut être différente avant la détection des attentes du professeur et après celle-ci ou être la même avant et après.

Ensuite, les élèves peuvent attribuer les performances du groupe de différentes façons. La performance peut d'abord être spécifique à un domaine ou s'appliquer à tous les domaines. De plus, elle peut être stable ou instable, par exemple, lorsque la performance des élèves aux examens semble toujours la même ou qu'elle change souvent. Enfin, la performance peut être contrôlable lorsque les élèves sentent qu'ils peuvent agir sur la cause des événements ou incontrôlable lorsqu'ils ne perçoivent pas d'action possible (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978), par exemple, les résultats des examens demeurent sensiblement les mêmes malgré les temps accordés pour l'étude et les efforts fournis pour avoir une bonne note. S'ils attribuent leur performance à tous les domaines, qu'elle demeure constante et qu'ils ne peuvent pas la contrôler, les chercheurs peuvent alors se questionner sur l'effet des attentes de l'enseignant. Par contre, s'ils peuvent la contrôler, c'est-à-dire lorsqu'ils pensent pouvoir agir sur la cause liée à leur performance, par exemple, le manque d'étude, ce serait peut-être davantage en lien avec leur capacité.

Enfin, la motivation du groupe à l'égard des attentes peut aussi changer, positivement ou négativement. Le groupe peut posséder assez de motivation pour décider de tenter de rencontrer les

attentes de l'enseignant ou au contraire n'a pas assez de motivation pour le faire. Il se peut aussi que le groupe n'ait pas besoin de fournir beaucoup d'efforts dû au fait que les attentes de l'enseignant ne sont pas trop élevées.

Le principal changement dans l'aspect affectif concerne la confiance en le groupe, ainsi que la confiance en soi dans le groupe. Les changements dans le comportement général du groupe peuvent aussi amener une modification des attentes de l'enseignant, par exemple, une classe qui semble plus turbulente en début d'année scolaire pourrait amener des attentes plus faibles.

Les deux types de changements de comportements, de la part de l'enseignant et du groupe, amènent une modification dans la performance finale du groupe et une évaluation finale différente du groupe à l'égard des autres. Les principales attentes des enseignants concernent généralement la performance, l'effort fourni et l'autonomie. Enfin, cette théorie apporte l'idée que les enseignants devraient favoriser les attentes positives envers le groupe et imposer un climat favorable aux apprentissages. Le modèle théorique, illustré à l'aide du schéma (Figure 1), présente ces nouveaux éléments, soit les changements du comportement du professeur et les changements du comportement du groupe, qui s'ajoutent aux facteurs explicatifs déjà vérifiés lors d'autres études et théories, notamment le sexe, la performance antérieure et initiale de l'élève.

Orientations futures

De nouvelles études pourraient être effectuées afin de confirmer la théorie sur l'effet des attentes de l'enseignant sur un groupe. Tout d'abord, une expérience sur le terrain, c'est-à-dire dans un contexte naturel d'école, pourrait permettre de vérifier la validité de cette théorie. L'expérience devrait être effectuée en comparant au moins deux classes, par exemple, avec des classes plus fortes et plus faibles, de manière à pouvoir identifier clairement les conséquences des attentes du professeur. De ce fait, le changement de comportement de l'enseignant dans les deux classes, ainsi que celui des élèves, pourrait être identifié. Le lien entre ces changements et la performance des élèves pourrait être remarqué facilement. Cette étude permettrait de confirmer l'existence d'un lien corrélationnel entre les attentes des professeurs et les performances finales d'un

groupe. Ensuite, l'expérience devrait être effectuée dans plusieurs écoles de manière à confirmer les résultats obtenus. Il serait aussi intéressant de réaliser les études à différents niveaux académiques : primaire, secondaire, collégial, baccalauréat et même aux études supérieures. Enfin, il serait important de contrôler certaines caractéristiques stéréotypées comme le sexe, l'âge, le statut ethnique, la classe sociale, la formation et les antécédents de l'enseignant, la personnalité de l'enseignant et de l'élève.

De nouvelles études pourraient aussi être exécutées dans d'autres sphères de la vie étudiante. Il serait intéressant de se pencher sur les attentes des professeurs dans un contexte parascolaire et non académique, par exemple dans les équipes sportives des écoles, où le choix des élèves au sein d'un groupe peut déjà être fait en raison de leurs compétences. Il semblerait intéressant d'évaluer si les attentes de performance de l'entraîneur peuvent influencer les performances des équipes en situation de compétition sportive ou dans un contexte de compétition intellectuelle, par exemple, les tournois de « Génie en herbe ».

Enfin, plusieurs moyens pourraient être employés afin de mener à bien cette recherche et ainsi valider la théorie. Un de ceux-ci serait de donner une formation adéquate aux enseignants afin qu'ils puissent avoir la capacité d'adopter certains comportements neutres, par exemple un nombre de renforcements équivalents pour les deux types de classes, plus fortes ou plus faibles, qui préviendraient les différences de performance académique entre les groupes en raison des attentes du professeur.

Références

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*, 631-661.
- Cooper, H. M. & Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York : Longman Edition.
- Darley, J. M., & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 20-33.
- Hopkins, K. D., George, C. A., & Williams, D. D. (1985). The concurrent validity of standardized

- achievement tests by content area using teachers' rating as criteria. *Journal of Educational Measurement*, 22, 177-182.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469-480.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations 2 : Construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 947-961.
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S. & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching*, 7, 1-48.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Raudenbush, S. W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancy induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston Edition.
- Rosenthal, R. & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-386.
- Snyder, M. & Stukas, Jr A. A. (1999). Interpersonal processes : The interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology*, 50, 273-303.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T. & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on students achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.

Reçu le 14 mai 2007

Révision reçue le 25 janvier 2008

Accepté le 31 janvier 2008■