



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Canadian Theses Service    Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

## NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

## AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

PYGMALION À L'ÉCOLE .

SYNTHÈSE DE LA LITTÉRATURE (1968 - 1986)

par Monique Pépin

Thèse présentée à l'école des études  
supérieures de l'Université d'Ottawa  
en vue de satisfaire partiellement  
aux exigences de la Maîtrise en éducation



Monique Pépin, Ottawa, Canada, 1990



National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Canadian Theses Service    Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-62305-5

Canada



UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
UNIVERSITY OF OTTAWA

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier le docteur Gérard Artaud pour son appui, sa confiance et ses conseils judicieux qui m'ont permis de mener à bien ce travail de longue haleine.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	1
<b>Objet de la recherche</b> .....	1
<b>Définition des termes</b> .....	3
<b>Méthodologie</b> .....	5
Recension des écrits .....	6
Regroupement des recherches .....	7
Méthode d'analyse .....	8
<b>Chapître 1. Formation des attentes des enseignants</b> .....	11
<b>Caractéristiques des élèves liées aux attentes des enseignants</b> .....	13
<b>Effets comparés des caractéristiques des élèves sur les attentes des enseignants</b> .....	19
Rendement et autres caractéristiques des élèves .....	22
Statut social et autres caractéristiques des élèves .....	23
Étiquettes pour élèves spéciaux et autres caractéristiques de ces élèves .....	24
Effets prépondérants du rendement des élèves sur les attentes des enseignants .....	25
<b>Conditions qui affectent la formation des attentes des enseignants</b> .....	26
Niveau scolaire des élèves .....	26
Différences individuelles entre enseignants .....	27
Croyances et attitudes des enseignants .....	28
Expérience des enseignants .....	29
Sexe des enseignants .....	30
Race des enseignants .....	30
<b>Conclusion</b> .....	31
<b>Chapître 2. Communication des attentes des enseignants</b> .....	33
<b>Effets des attentes des enseignants sur la relation éducative</b> .....	36
Comportements des enseignants .....	36
Apport à l'instruction des élèves .....	38

Occasions de réponses .....	40
Renforcement .....	41
Climat des interactions .....	43
Interactions des comportements des élèves et des enseignants .....	43
Perceptions des élèves des comportements des enseignants .....	46
Facteurs qui affectent l'importance des effets des attentes des enseignants sur la relation éducative .....	47
Caractéristiques des enseignants .....	48
Caractéristiques des élèves .....	50
Caractéristiques de la situation scolaire .....	51
Conclusion .....	52
<b>Chapître 3. Effets des attentes des enseignants et théorie explicative .....</b>	<b>55</b>
Effets des attentes des enseignants sur le succès scolaire des élèves .....	57
Effets sur le développement cognitif des élèves .....	58
Effets sur le rendement des élèves .....	60
Effets sur le concept de soi des élèves .....	62
Facteurs dont dépend l'importance des effets des attentes des enseignants .....	63
Caractéristiques des enseignants .....	64
Caractéristiques des élèves .....	64
Caractéristiques de la situation scolaire .....	66
Conclusion .....	69
Conclusion .....	71
La prophétie autoréalisatrice à l'école .....	71
Implications pédagogiques .....	73
Pistes de recherches .....	75
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>78</b>

**Liste des tableaux**

1. Bases des attentes des enseignants relatives au rendement (A(R)) et au développement personnel et social (A(P.S.)) des élèves .....	14
2. Comportements des enseignants liés à leurs attentes .....	37
3. Effets des attentes des enseignants sur divers aspects du succès scolaire des élèves .....	57
4. Comparaison des effets des attentes des enseignants par niveau scolaire .....	67

**Liste des annexes**

Annexe A. Bases des attentes des enseignants .....	106
Annexe B. Comportements des enseignants liés à leurs attentes .....	111
Annexe C. Effets des attentes des enseignants sur le succès scolaire des élèves .....	114

## SOMMAIRE

"Pygmalion est-il une réalité dans les écoles, comme le suggérait la recherche de Rosenthal et Jacobson, parue en 1968, "Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupil's intellectual development"? Une synthèse de la littérature qui a porté sur les attentes des enseignants et les effets de ces attentes sur le développement des élèves a été entreprise dans le but de répondre à cette question. Les résultats de deux cent trente-deux (232) recherches nord-américaines qui ont étudié les attentes des enseignants aux niveaux élémentaire et secondaire ont été analysés. Les recherches ont été regroupées autour de trois grands aspects qui ont été considérés par les chercheurs, à savoir la formation des attentes des enseignants, la communication de ces attentes dans la relation éducative et les effets de ces attentes sur le développement des élèves. Comme méthode d'analyse des résultats des recherches, nous avons utilisé une approche critériée, fondée sur le pourcentage de recherches dont les résultats convergent.

Il est apparu que les enseignants développent leurs attentes envers les élèves en s'appuyant, principalement, sur les renseignements dont ils disposent relativement au rendement, au potentiel et à la conduite des élèves. Ces attentes sont communiquées dans la relation éducative par l'intermédiaire des comportements des enseignants et ce, de manière plus ou moins étendue selon les enseignants. Les conduites des enseignants les plus affectées par leurs attentes se rapportent à l'instruction des élèves, quantité et complexité de la matière présentée, ainsi qu'au climat socio-affectif créé envers les élèves. La relation éducative est nettement plus favorable à l'épanouissement des élèves qui font l'objet d'attentes positives. Les attentes des enseignants, qui se révèlent par leurs comportements et qui sont perçues par les élèves, influencent le succès scolaire de ces derniers. Les effets de ces attentes sur le concept de soi des élèves sont très importants. Les effets directs sur le rendement des élèves sont moins étendus : les élèves de l'élémentaire ainsi que les élèves regroupés par habiletés, au sein de groupes homogènes, sont les plus touchés par les attentes des enseignants. Par contre, le développement cognitif des élèves semble peu influencé par les prophéties des enseignants.

Les recherches analysées confirment, en somme, que "Pygmalion" existe à l'école : l'enseignant, par ses comportements, détermine, à tout le moins en partie, les comportements et les performances qu'il anticipe des élèves. En conclusion du travail, l'importance de cette réalité est discutée et certaines implications pédagogiques sont soulevées. Finalement, des pistes de recherches sont suggérées qui se rapportent, entre autres, au rôle des différences individuelles, chez les enseignants et chez les élèves, dans le processus d'effets des attentes des enseignants.

## INTRODUCTION

### OBJET DE LA RECHERCHE

En 1968, paraissait "Pygmalion in the classroom. Teacher expectations and pupil's intellectual development", une recherche de R. Rosenthal et L. Jacobson qui portait sur les attentes des enseignants et les effets de ces attentes sur le développement des élèves. Cette étude, qui allait avoir un impact important dans le domaine de l'éducation, faisait suite à une série d'expériences menées en laboratoire par Rosenthal au cours desquelles il avait constaté que les attentes d'un expérimentateur se rapportant aux sujets de l'expérimentation affectaient les performances de ces derniers. Elle consistait à créer chez des enseignants des attentes positives envers certains élèves que rien au départ ne distinguait des autres et à en vérifier les répercussions sur les performances de ces élèves.

Au printemps 1966, le test TOGA, un test de développement intellectuel, était administré à tous les élèves d'une école élémentaire, désignée sous le nom d'Oak School. Aux enseignants, les expérimentateurs avaient présenté ce test comme un nouvel instrument capable de prédire un épanouissement scolaire important chez certains élèves dans un avenir assez rapproché. En septembre, au début de l'année scolaire, une liste de noms d'élèves qui, d'après les résultats du test, devaient faire de grands progrès au cours de l'année était remise aux enseignants. En fait, les élèves avaient été choisis au hasard et il n'y avait donc aucune raison pour qu'ils se

développent plus que les autres sur le plan cognitif. Au cours de l'expérience, les élèves étaient retestés trois fois à l'aide du TOGA : après un semestre, une année scolaire et deux années scolaires. D'après Rosenthal et Jacobson, leurs résultats démontraient que les performances des élèves du groupe expérimental, surtout ceux des petites classes, première et deuxième année, ceux des classes de la section moyenne et ceux de la minorité mexicaine, avaient été affectées favorablement par les attentes des enseignants à leur endroit. Les auteurs concluaient que les attentes des enseignants avaient été des prophéties autoréalisatrices, c'est-à-dire qu'elles avaient déterminé le résultat anticipé.

La recherche de Rosenthal et Jacobson a été critiquée à maintes reprises du point de vue méthodologique, tant en ce qui a trait à l'instrument de mesure utilisé qu'en ce qui concerne les méthodes d'analyse employées (Cronbach, 1975; Elashoff et Snow, 1971; Gephart, 1970; Grieger, 1971; Jensen, 1969; Thorndike, 1969). A maintes reprises également, des critiques de ces critiques ont été apportées par Rosenthal (1971, 1972, 1975 et 1980). Quoiqu'il en soit des mérites méthodologiques de l'expérience d'Oak School, il demeure qu'elle a eu une portée considérable en éducation et que les chercheurs ont été nombreux à s'intéresser au phénomène de la prophétie autoréalisatrice à l'école. L'immense intérêt qu'elle a soulevé, en particulier aux Etats-Unis, se comprend aisément quand on considère qu'elle survenait peu de temps après la publication d'un rapport national, le rapport Coleman (1966), dont les conclusions semblaient indiquer que l'enseignant affectait très peu l'apprentissage des élèves, qui dépendait surtout de la situation familiale des élèves. Avec "Pygmalion à l'école", l'enseignant redevenait au contraire un intervenant important, avec une part de responsabilité dans le succès ou l'échec des élèves.

Au fil des années, les recherches sur le sujet des attentes des enseignants ont continué à se multiplier en vue de vérifier non seulement leurs effets sur le développement des élèves, mais aussi dans le but de comprendre le processus complet conduisant à de tels effets. En présence d'une littérature aussi abondante, il nous a paru important de faire une synthèse des résultats qui ont été obtenus au cours des recherches menées sur le sujet de 1968 à 1986 en vue de mettre à jour les variables et les mécanismes impliqués dans les effets des attentes des enseignants, d'en dégager les implications pédagogiques et de suggérer des pistes pour des recherches futures susceptibles d'enrichir notre compréhension du phénomène de la prophétie autoréalisatrice à l'école.

#### DÉFINITION DES TERMES

Il nous paraît important, à ce moment-ci, d'apporter quelques précisions au sujet des notions d'attente et de prophétie autoréalisatrice telles qu'elles sont entendues dans les recherches portant sur le sujet. En ce qui a trait tout d'abord à l'attente de l'enseignant, précisons qu'il s'agit d'une attente interpersonnelle, c'est-à-dire qui se rapporte à l'élève, à ses comportements ou à ses performances. Elle est définie de manière implicite en termes de comportements ou de performances attendus d'un élève, non pas désirés mais, comme le souligne Finn (1972), anticipés. L'enseignant fait une prédiction ou une prophétie, ou encore il émet une hypothèse quant aux comportements futurs d'un élève (Rosenthal et Jacobson, 1968). Brophy et Good (1974) ajoutent que les comportements attendus sont inférés à partir des renseignements dont un enseignant dispose sur les élèves. Finn (1972) précise qu'il y a, de la part de l'enseignant, évaluation consciente ou inconsciente de l'élève, laquelle

entraîne chez l'enseignant une anticipation conforme à l'évaluation.

Par ailleurs, selon que l'enseignant a développé son attente suite à une manipulation expérimentale où des renseignements fictifs sur l'élève sont fournis par l'expérimentateur, ou qu'il l'a formée avant l'expérimentation, à partir de renseignements sur l'élève ou de sa propre connaissance de l'élève, on parlera respectivement d'attente manipulée ou d'attente naturelle. D'autre part, lorsque le comportement anticipé de l'élève est le succès scolaire ou quelque facteur qui y est lié, l'attente est dite positive ou élevée; par contre, lorsque c'est plus ou moins l'échec qui est attendu de l'élève, l'attente est dite négative ou faible.

Il est en quelque sorte sous-entendu dans les recherches qui ont étudié les attentes des enseignants que l'attente est considérée comme un fait neutre, du moins jusqu'à preuve du contraire. On entend par là que l'attente n'est qu'une simple prédiction si l'on ne peut établir de rapport de cause à effet entre la prédiction de l'enseignant et le comportement de l'élève. Dès lors qu'il est démontré que l'attente a déterminé le comportement prédit, on parlera de prophétie autoréalisatrice.

Ainsi donc, la prophétie autoréalisatrice est une attente interpersonnelle telle qu'elle aboutit à la réalisation de ce qui est attendu; le comportement de l'élève n'est pas le résultat prévisible de ses comportements passés mais le fruit de l'attente de l'enseignant. Le concept de prophétie autoréalisatrice a été emprunté au domaine de la psychologie sociale et en particulier à Merton (1957). Selon ce dernier, elle consiste en une fausse définition d'une situation qui entraîne chez la personne qui fait cette évaluation des comportements qui vont déterminer les événements de manière à rendre vrai ce qui ne l'était pas au départ. Si la prophétie de l'enseignant aboutit à sa

réalisation, c'est qu'elle affecte ses comportements et que ces derniers sont capables d'influencer ceux de l'élève. Rosenthal et Jacobson précisent qu'il s'agit ici d'une attitude non intentionnelle qui se révèle involontairement à travers les comportements de l'enseignant.

En nous référant au titre de la recherche de Rosenthal et Jacobson, "Pygmalion à l'école", qui lui-même fait référence à la pièce "Pygmalion" de Bernard Shaw, nous pouvons conclure en ce qui a trait à la prophétie autoréalisatrice qu'elle est en quelque sorte un regard sur l'autre qui le crée. En effet, la clé du parallèle entre l'enseignant et le Pygmalion de Shaw, le professeur Higgins, nous est donnée à la fin du livre de Rosenthal et Jacobson où un extrait de la pièce de Shaw est cité. Il s'agit de ce passage où la marchande de fleurs, transformée en femme du monde grâce à Higgins, lui dit que ce qui différencie une femme du monde d'une marchande de fleurs, c'est la manière dont elle est traitée. Elle reproche à Higgins de continuer à la traiter en marchande de fleurs si bien qu'elle ne peut se sentir complètement la femme du monde qu'elle est devenue. Le véritable Pygmalion crée l'autre par le regard qu'il pose sur lui et la façon dont il le traite.

## MÉTHODOLOGIE

Après avoir précisé l'objet de notre recherche, discuté des notions d'attente et de prophétie autoréalisatrice dont il sera question tout au long de ce travail, nous allons maintenant décrire la méthodologie qui a été utilisée dans le but d'atteindre notre objectif de synthèse de la littérature qui porte sur les attentes des enseignants et les effets de ces attentes sur le développement des élèves.

*Recension des écrits*

Avant de procéder à la recension des recherches pertinentes, nous avons choisi de limiter notre étude aux niveaux élémentaire et secondaire, excluant ainsi les recherches en éducation des adultes, et de nous en tenir aux recherches nord-américaines. Ces limites posées, nous avons consulté le Social Science Citation Index, ERIC et PSYC. Sous "R. Rosenthal, Pygmalion in the classroom", le Social Science Citation Index nous a fourni plus de mille titres dont quelques trois cents (300) documents s'inscrivant dans les limites fixées. En utilisant les mots-clés "teacher expectations" et "self-fulfilling prophecies", nous avons obtenu de la banque ERIC quelques cent soixante-cinq (165) références. Finalement, grâce à PSYC, sous "teacher expectations", cent quarante-cinq (145) références ont été repérées. Les titres provenant de ces trois sources ont ensuite été vérifiés et comparés, et nous avons, au cours de cette étape, sélectionné trois cent cinquante (350) documents dont deux cent quatre-vingt-dix (290) recherches primaires et une soixantaine de documents secondaires, à savoir revues de littérature, critiques de recherches, commentaires, etc...

En vue de ne conserver, pour fins d'analyse et de synthèse, que des recherches conformes aux standards de la recherche en éducation, nous n'avons retenu que les recherches publiées dans des revues spécialisées où les recherches sont, en général, soumises à la critique d'arbitres compétents, celles qui, non publiées, ont été citées dans des revues de littérature reconnues et publiées, telles celles de Brophy (1983), Brophy et Good (1974), Dusek et Joseph (1983) et Harris et Rosenthal (1985), ainsi que les thèses universitaires dont les résumés ont paru dans Dissertation Abstracts International, en autant que les renseignements fournis dans les résumés étaient suffisants pour les besoins d'analyse de ce travail. Suite à l'application de ces critères,

nous avons en main deux cent trente-deux (232) recherches expérimentales pour fins d'analyse et de synthèse.

### *Regroupement des recherches*

La lecture des recherches sélectionnées nous a permis de constater que trois grands aspects de la question des attentes des enseignants ont été étudiés dans la littérature : la formation ou la genèse des attentes des enseignants, la communication de ces attentes dans la relation éducative et leurs effets sur le succès scolaire des élèves. Les recherches ont donc été regroupées autour de chacun de ces trois thèmes, chacun faisant l'objet d'un chapitre distinct. En ce qui a trait à la formation des attentes des enseignants, on dispose de cent onze (111) recherches qui ont vérifié à partir de quelles caractéristiques des élèves les enseignants développent leurs attentes. En ce qui concerne la question de la communication des attentes des enseignants dans la relation éducative, soixante-six (66) recherches ont été regroupées, qui ont étudié dans quelle mesure ces attentes influencent certains comportements des enseignants au cours de leurs interactions avec les élèves. Finalement, nous avons repéré quatre-vingt-six (86) recherches ayant mesuré les effets des attentes des enseignants sur divers aspects du succès scolaire des élèves. Il est à noter que lorsque des recherches ont étudié plus d'un aspect de la question des attentes des enseignants, leurs résultats ont été considérés par rapport à chacun des aspects étudiés.

Après avoir procédé à ce premier regroupement des recherches, nous avons relevé, pour chacune des recherches, les données suivantes : le type de recherche à savoir expérimental (lorsque l'attente est manipulée ou lorsqu'il y a intervention de l'expérimentateur dans le but de modifier les comportements des enseignants) ou non-

expérimental (lorsqu'on considère l'attente naturelle de l'enseignant); le niveau scolaire des élèves; la ou les variable(s) indépendante(s), dépendante(s) et intervenante(s) étudiée(s); les résultats obtenus par rapport aux variables considérées. Ayant déterminé les variables étudiées en relation avec chacun des aspects de la question des attentes des enseignants, nous avons ensuite regroupé les résultats des recherches en conséquence, étant entendu que, dans le cas des recherches ayant tenu compte de plus d'une variable liée aux attentes des enseignants, les résultats pour chacune ont été analysés séparément. Plutôt que de préciser ici les sous-thèmes qui seront abordés au cours des trois chapitres traitant chacun d'un aspect de la question des attentes des enseignants, nous renvoyons le lecteur au début de chaque chapitre concerné où ils sont précisés. Soulignons ici toutefois que, quel que soit le thème étudié, chaque chapitre comprend au moins deux grandes parties, d'une part l'étude des variables qui, soit affectent les attentes des enseignants (formation des attentes) , soit sont affectées par ces attentes (communication et effets des attentes), et d'autre part l'étude des conditions d'effets des variables indépendantes sur les variables dépendantes étudiées.

#### *Méthode d'analyse*

Nous allons maintenant décrire la méthode d'analyse des résultats des recherches que nous avons adoptée tout au long du travail en vue d'identifier les variables qui jouent un rôle important au niveau de la formation, de la communication et des effets des attentes des enseignants, celles qui n'ont que peu ou pas d'effets à cet égard, ainsi que celles pour lesquelles les résultats des recherches sont plus partagés.

Etant donné qu'en général le nombre de recherches disponibles par rapport à chaque variable étudiée en relation avec les attentes des enseignants est inférieur à

trente, nous avons choisi une approche critériée pour le traitement des résultats des recherches plutôt que d'appliquer la méthode du test statistique  $\chi^2$  qui convient mieux à un nombre de recherches plus élevé. Nous avons, par rapport à chaque variable étudiée, déterminé le nombre et le pourcentage de recherches qui ont observé des effets significatifs ou, à tout le moins un effet significatif lorsque plus d'une mesure a servi au cours d'une recherche, ainsi que le nombre et le pourcentage de celles qui n'ont signalé aucun effet significatif de ladite variable. Nous avons déterminé que, lorsque 80% ou plus des recherches signalent des effets d'une variable et qu'inversement, lorsque seulement 20% ou moins des recherches signalent des effets d'une autre variable, il y a une convergence importante des résultats qui démontre, soit l'importance, soit la non pertinence de la variable en question en relation avec l'aspect étudié. Quand la proportion de recherches signalant des effets d'une variable donnée se situe entre ces deux extrêmes, nous notons qu'il y a divergence quant au rôle de cette variable, nous tentons de préciser les facteurs qui peuvent expliquer ces divergences et nous proposons des pistes de recherches en vue de clarifier la situation. Les balises que nous avons fixées pour déterminer s'il y a convergence ou divergence sont en somme assez conservatrices comme il nous est apparu lorsque nous avons également appliqué le test  $\chi^2$ , dans le cas de variables étudiées par au moins trente recherches.

Nous sommes conscients que l'approche critériée ici privilégiée a une faiblesse importante qui est de traiter sur un pied d'égalité des recherches de qualité différente. Nous ne tenons effectivement pas compte au cours de notre analyse du degré de contrôle des recherches, ni de l'effet de grandeur, ni de l'ampleur du niveau de signification, lesquels varient d'une recherche à l'autre. Nous croyons cependant que

notre approche est valable dans le cadre d'une aussi vaste synthèse de recherches puisque nos conclusions s'appuient sur la fréquence avec laquelle des résultats qui vont dans le même sens ont été observés et cela, dans des contextes différents et par des méthodologies variées.

## CHAPITRE 1

### FORMATION DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Que les enseignants développent des attentes envers leurs élèves ne fait aucun doute comme en fait foi la très abondante littérature sur la question des attentes des enseignants et de leurs effets. Lorsqu'on le leur demande, en effet, les enseignants font des prédictions quant au rendement et quant au développement personnel des élèves. Devant ce fait, plusieurs chercheurs ont tenté de savoir à partir de quelles caractéristiques des élèves les enseignants formaient leurs attentes. L'objectif du présent chapitre est de déterminer les bases des attentes des enseignants à la lumière des résultats des cent onze (111) recherches sélectionnées qui ont traité de ce sujet.

Plusieurs caractéristiques des élèves ont été étudiées comme sources possibles des attentes des enseignants : le sexe, le niveau socio-économique, la race, le rendement, la personnalité et la conduite, le potentiel intellectuel et l'attrait physique des élèves, ainsi que les étiquettes désignant les élèves spéciaux. L'effet de quelques autres variables a également été vérifié mais par un nombre restreint de recherches : niveau de langue de l'élève, type de famille, caractéristiques d'un aîné "sibling", et popularité du nom. D'autre part, on s'est intéressé à deux types d'attentes chez les enseignants : principalement aux attentes relativement au rendement ou au succès scolaire des élèves mais également aux attentes par rapport au développement personnel et social des élèves. La première partie du chapitre sera donc consacrée à l'analyse des résultats de l'ensemble des recherches afin de déterminer quelles

caractéristiques des élèves sont liées aux attentes des enseignants en ce qui a trait au rendement et aux comportements des élèves.

Etant donné qu'un certain nombre de recherches, cinquante-trois (53), ont vérifié l'influence de plus d'une caractéristique des élèves sur les attentes des enseignants, nous examinerons leurs résultats en vue de déterminer si certaines d'entre elles sont plus importantes que d'autres pour les enseignants. En particulier, la question de savoir si le rendement, le potentiel et la conduite des élèves ont plus d'effet que les autres caractéristiques des élèves, considérées dans la littérature comme plus stéréotypées, retiendra notre attention. Finalement, la dernière partie du chapitre traitera de certaines conditions qui affectent le processus de formation des attentes des enseignants, à savoir le niveau scolaire et diverses caractéristiques personnelles des enseignants. En ce qui a trait au niveau scolaire des élèves, on comparera les bases des attentes des enseignants des petites classes et celles des enseignants des autres niveaux, l'examen des résultats des recherches ayant permis de relever des différences relativement à l'importance du niveau socio-économique et du sexe des élèves sur les attentes des enseignants des petites classes et des autres classes. Les différences entre enseignants quant aux sources de leurs attentes ont par ailleurs été étudiées au cours de trente-deux (32) recherches; l'analyse des résultats de ces recherches permettra de préciser dans quelle mesure diverses caractéristiques des enseignants (attitudes, expérience, sexe et race) interviennent au niveau de la formation de leurs attentes.

Avant d'entreprendre l'étude des caractéristiques des élèves liées aux attentes des enseignants, nous allons décrire brièvement les méthodologies des recherches analysées. Les recherches expérimentales, soixante-cinq (65), mesurent les attentes des enseignants envers des élèves fictifs. Les enseignants doivent faire leurs prédictions, soit

après avoir consulté un dossier forgé, soit après avoir étudié un enregistrement ou un film, soit, cas peu fréquent, après avoir donné une session d'enseignement truquée. D'autres recherches consistent à demander aux enseignants d'évaluer des travaux d'élèves de même valeur, étant supposé que leurs évaluations plus ou moins positives reflètent leurs attentes plus ou moins positives envers les élèves de caractéristiques opposées. Les recherches non-expérimentales, quarante-six (46), étudient les attentes des enseignants envers leurs propres élèves ou envers les élèves en général. Lorsqu'il s'agit de leurs propres élèves, les recherches vérifient s'il y a un lien entre les prédictions des enseignants et la ou les caractéristique(s) des élèves étudiée(s). Très rarement, le rendement ou les comportements des élèves ont servi de mesure des attentes des enseignants. Un certain nombre de recherches consistent en questionnaires vérifiant les attentes en général envers des élèves de caractéristiques différentes.

#### CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES LIÉES AUX ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Nous allons maintenant examiner les résultats des cent onze (111) recherches qui ont étudié les bases des attentes des enseignants afin de déterminer quelles caractéristiques des élèves sont liées aux attentes des enseignants. (On trouvera en Annexe A, à la fin du travail, la liste complète des recherches et des résultats obtenus par rapport à chacune des caractéristiques étudiées). Le tableau 1 résume les résultats en ce qui a trait aux attentes des enseignants relativement au rendement des élèves et à leur développement personnel et social.

Tableau 1

*Bases des attentes des enseignants relatives au rendement (A(R)) et au développement personnel et social (A(P.S.)) des élèves*

Caractéristiques des élèves	Attentes des enseignants					
	A(R)			A(P.S.)		
	N	N <sup>+b</sup>	%	N	N <sup>+b</sup>	%
Rendement	23	23	100%	5	5	100%
Potentiel intellectuel	15	15	100%	4	4	100%
Personnalité/ conduite	23	21	91%	11	9	82%
Etiquettes él. spec. <sup>a</sup>	19	15	79%	12	11	92%
Statut social	28	22	79%	10	8	80%
Attrait physique	12	9	75%	11	9	82%
Race	23	12	52%	10	8	80%
Sexe	22	10	45%	16	14	88%

Note. Caractéristiques étudiées par au moins 10 recherches.

<sup>a</sup> Etiquettes servant à désigner les élèves spéciaux. <sup>b</sup> Nombre de recherches signalant des effets significatifs de la variable étudiée.

Comme on peut le constater, les attentes des enseignants relativement au développement personnel et social des élèves sont liées de manière importante à toutes les caractéristiques des élèves qui ont été étudiées : rendement, potentiel intellectuel des élèves, étiquettes désignant les élèves spéciaux, sexe, attrait physique, caractéristiques personnelles et conduite, niveau socio-économique et race des élèves. D'autre part, les attentes des enseignants quant au rendement des élèves sont influencées par le rendement, le potentiel intellectuel, les caractéristiques personnelles et la conduite, le niveau socio-économique des élèves et les étiquettes désignant les élèves spéciaux. Les recherches sont partagées en ce qui a trait à l'impact de l'attrait physique, de la race et du sexe des élèves sur ce type d'attentes. Il semblerait que le niveau de langue (dialecte vs langue standard), les caractéristiques d'un aîné ayant eu le même enseignant, le type de famille (mono vs bi-parentale) et le degré de popularité du nom affectent les attentes des enseignants, mais ces variables ont fort peu été étudiées (six recherches ou moins).

Nous examinerons maintenant de quelle manière les diverses caractéristiques des élèves affectent les attentes des enseignants. Les attentes des enseignants sont plus élevées envers les élèves qui réussissent mieux qu'envers ceux qui réussissent moins bien (Bennett, 1979; Brandt & Hayden, 1974; Brandt, Hayden, & Brophy, 1975; Clifton, 1981; Clifton, Perry, Parsonson, & Hrynjuk, 1986; Cooper, Lowe, & Baron, 1976; Cummings, 1982; Finn, Gaier, Peng, & Banks, 1975; Goodwin & Sanders, 1969; Haskins, Walden, & Ramey, 1983; Humphreys & Stubbs, 1977; Laosa, Swartz, & Witzke, 1975; Porter, 1979; Rich, 1975; Rotter, 1975; Smith, J. A. , 1979; Therrien, 1976; West & Anderson, 1976; Wiley & Eskilson, 1978; Williams, T. , 1975; Williams, T. , 1976; Willis, S. L. , 1973; Yoshida & Meyers, 1975), envers les élèves qui ont plus

de potentiel qu'envers ceux qui en ont moins (Babad, 1985; Clifton, 1981; Clifton et al., 1986; Eder, 1981; Finn et al., 1975; Haskins et al., 1983; Kehle, Bramble, & Mason, 1974; Laosa et al, 1975; Mackler, 1969; Mertens, 1976; Parker, 1980; Williams, T. , 1975; Willis, S. L. , 1973; Wong, 1980), envers les élèves dits "normaux" qu'envers les élèves étiquetés "spéciaux" (Aloia, 1977; Boersma & Chapman, 1982; Dailey, 1979; Foster, Algozzine, & Ysseldyke, 1980; Foster & Keech, 1977; Foster, Schmidt, & Sabatino, 1976; Foster & Ysseldyke, 1976; Foster, Ysseldyke, & Reese, 1975; Gillung & Rucker, 1977; Herson, 1974; Hiebert, Wong, & Hunter, 1982; Jacobs, 1977; Lever, 1979; Martinek & Karper, 1981; Miller, M. G. , 1978; Minner, 1982; Nocera, 1982; Purgess, 1978; Silverman, 1984; Thurman, Richardson, & Bassler, 1982; Ysseldyke & Foster, 1978), envers les élèves qui se conduisent bien et possèdent des caractéristiques plus valorisées dans la relation éducative, telles facilité dans les rapports interpersonnels, aspirations et attentes élevées, motivation et effort, qu'envers les élèves qui ont une mauvaise conduite et des caractéristiques moins acceptables (Adams & LaVoie, 1976; Brandt & Hayden, 1974; Brandt et al., 1975; Brown Travis, 1977; Clifton, 1981; Eder, 1981; Gerardi, 1980; Halberstadt & Hall, 1980; Hook, 1985; LaVoie & Adams, 1974; Mackler, 1969; Martinek & Karper, 1984; Mertens, 1976; Murphy, 1980; Parker, 1980; Smith, J. A. , 1979; Williams, T. , 1976; Willis, S. L. , 1973; Wong, 1980), et finalement, envers les élèves qui viennent de milieux plus aisés, c'est-à-dire des classes moyenne ou supérieure, qu'envers les élèves de milieux défavorisés (Adams & Cohen, 1976 a); Adams & Cohen, 1976 b); Amato, 1976; Babad, 1979; Bennett, 1979; Cooper, Lowe, et Baron, 1975; Gershman, 1977; Goodwin & Sanders, 1969; Harvey, M. G. , 1980; Harvey, D. & Slatin, 1975; Hosseini-Nasab, 1982; James, 1977; Jensen & Rosenfeld, 1974; Mazer, 1971; Mertens, 1976; Miller, C. ,

McLaughlin, Haddon, & Chansky, 1969; Parker, 1990; Rist, 1970; Smith, J. A. ,1979; Smith, M. K. , 1981; Tom, Cooper, & McGraw, 1984; Wong, 1980; Zollweg, 1985).

Les autres caractéristiques des élèves, rappelons-le, semblent avoir moins d'influence sur les attentes des enseignants relatives au rendement des élèves. En ce qui a trait à l'influence de l'attrait physique, il appert que les attentes des enseignants sont plus souvent positives envers les élèves plus attirants qu'envers les élèves moins attirants (Adams & Cohen, 1976 a); Adams & Cohen, 1976 b); Adams, 1978; Clifford & Walster, 1973; DeMeis & Turner, 1978; Martinek & Karper, 1984; Rich, 1975; Salvia, Algozzine, & Sheare, 1977; Tompkins & Boor, 1980) quoique des effets différents de l'attrait physique selon qu'il s'agit de filles ou de garçons ont été relevés par Felson (1980) et Kehle et al. (1974) de même que des évaluations plus négatives, en cas de mauvaise conduite, à l'endroit des élèves plus attirants, ce qui peut aussi bien refléter des attentes positives déçues que des attentes négatives chez les enseignants (Marwitt, Marwit, & Walker, 1978).

Les effets de la race des élèves sur les attentes des enseignants ont été étudiés en comparant des élèves de divers groupes ethniques ou de races différentes. En ce qui a trait à la comparaison entre élèves de race blanche et de race noire, aux Etats-Unis, il s'avère que seulement 47% des vingt-et-une (21) recherches notent des attentes plus élevées envers les élèves de race blanche qu'envers les élèves de race noire (Adams, 1978; Bennett, 1979; Coates, 1972; DeMeis & Turner, 1978; Harvey, D. & Slatin, 1975; Jensen & Rosenfeld, 1974; Kehle et al., 1974; Marwit et al., 1978; Smith, J. A. , 1979; Smith, M. K. , 1981). Il est tout de même intéressant de souligner qu'aucune recherche n'a signalé le fait contraire. Deux recherches ont comparé les attentes des enseignants envers les élèves de race blanche et de race asiatique : des attentes plus

élevées envers les élèves de race asiatique, mais seulement de sexe masculin, ont été constatées par Tom et al. (1984) et une tendance en ce sens, sans distinction de sexe, par Wong (1980). Par ailleurs, deux autres recherches se sont intéressées à des élèves de divers groupes ethniques canadiens : des attentes plus positives envers les élèves d'origine allemande qu'envers les élèves canadiens français ont été notées, en Ontario, par Clifton (1981), et, dans l'Ouest canadien, des attentes plus élevées envers les élèves canadiens anglais, allemands et asiatiques qu'envers les canadiens français, portugais et les élèves des premières nations (Clifton et al., 1986).

L'influence du sexe des élèves sur les attentes des enseignants se révèle assez complexe. Les attentes des enseignants en ce qui a trait au développement personnel et social des élèves sont, en général, plus positives envers les filles qu'envers les garçons, que ce soit par rapport à la conduite, aux habitudes de travail, aux attitudes ou, plus rarement, par rapport au potentiel intellectuel (Adams, 1978; Adams & Cohen, 1976 a); Adams & Cohen, 1976 b); Adams & LaVoie, 1976; Ball et al., 1984; Brown Travis, 1977; Chasen, 1974; Clifton et al., 1986; Goebes & Shore, 1975; LaVoie & Adams, 1974; Kehle et al., 1974; Phillips, 1980; Simmons, 1980). De même, en ce qui a trait au rendement des élèves, des attentes plus positives envers les filles ont été plus souvent démontrées (Ball et al., 1984; Clifton et al., 1986; Gershman, 1977; Mertens, 1976; Palardy, 1969; Smith, M. K. , 1981; Tom et al., 1984) qu'envers les garçons (Parsons et al., 1979; Tom et al., 1984, seulement envers les garçons de race asiatique). Il reste que les résultats des recherches sont assez partagés. En outre, deux recherches, qui ont étudié l'influence des comportements liés à un sexe sur les attentes des enseignants, suggèrent que ces derniers s'attendraient à une meilleure conduite des élèves, filles ou garçons, qui ont des comportements jugés appropriés à leur sexe

(Schlosser & Algozzine, 1980) mais à un meilleur rendement des élèves, filles ou garçons, qui ont des comportements dits masculins (Bernard, 1979).

Finalement, d'après un nombre restreint de recherches, les enseignants auraient des attentes plus positives envers les élèves qui parlent une langue standard qu'envers les élèves qui utilisent un dialecte (Carlile, 1974; Choy & Dodd, 1976; DeMeis & Turner, 1978; Paulson, 1978; Tomaras, 1981; Williams, F. , Whitehead, & Miller, 1972), envers les élèves de famille bi-parentale qu'envers ceux de famille mono-parentale (Baldwin, 1983; Ball, Newman, & Scheuren, 1984; Levine, 1981; Santrock & Tracy, 1978), envers les élèves dont les caractéristiques d'un aîné ayant eu le même enseignant sont positives (meilleur rendement, élève "normal") qu'envers ceux dont l'aîné a les caractéristiques opposées (Heines & Hawthorne, 1978; Richey & Ysseldyke, 1983; Rivers, 1980; Seaver, 1973), envers les élèves ayant un prénom plus populaire qu'envers les élèves aux prénoms impopulaires (Garwood, 1976; Harari & McDavid, 1973). Notons toutefois, qu'exception faite des effets du niveau de langue des élèves, les effets des autres caractéristiques sont, soit faibles, soit non démontrés par toutes les recherches pertinentes.

#### EFFETS COMPARÉS DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES SUR LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Au cours de la section précédente nous avons examiné les attentes des enseignants par rapport à chacune des caractéristiques étudiées dans la littérature. Comme déjà mentionné, cinquante-trois (53) des recherches analysées ont vérifié les effets de deux variables ou plus de l'élève sur les attentes des enseignants. A partir de leurs résultats, nous étudierons comment les diverses caractéristiques des élèves

interagissent, dans quelle mesure leurs effets se combinent ou s'excluent, et nous préciserons quelles caractéristiques sont plus importantes pour les enseignants.

Il appert tout d'abord que les enseignants développent leurs attentes, le plus souvent, à partir de plus d'une caractéristique des élèves (36 des 53 recherches). La plupart du temps, quand il y a effet combiné de diverses caractéristiques, les effets de chacune sont simples, c'est-à-dire qu'ils ne dépendent pas des autres. Toutefois, des interactions complexes du sexe et de diverses autres caractéristiques des élèves ont été observées par plusieurs chercheurs. Ainsi, d'après Adams (1978), les enseignants s'attendent à un plus grand développement personnel et social des élèves de race blanche, plus attirants et de sexe féminin; mais les garçons de race blanche font l'objet d'attentes plus négatives que ceux de race noire. Les enseignants s'attendent à ce que les filles qui ont une mauvaise conduite aient plus de potentiel créatif alors qu'en général, leurs attentes sont plus élevées envers les élèves des deux sexes qui ont une bonne conduite (LaVoie & Adams, 1974). Des attentes plus positives sont notées envers les garçons, mais uniquement de race asiatique (Tom et al., 1984). Smith, M. K. (1981) note des attentes plus élevées envers les élèves de classes sociales plus favorisées, mais plus élevées encore quand les élèves sont de race noire et, qui plus est, des filles; quand les élèves sont de milieux moins favorisés, ceux de race blanche font l'objet d'attentes moins négatives que ceux de race noire, sans distinction de sexe. Selon Mertens (1976), les attentes sont plus positives envers les élèves de milieux aisés et qui ont plus de potentiel mais plus envers les filles qu'envers les garçons. Les enseignants ont des attentes plus élevées envers les élèves de familles bi-parentales qu'envers ceux de familles mono-parentales; toutefois, les attentes sont moins négatives envers les filles qu'envers les garçons de familles mono-parentales mais non plus

positives envers les filles qu'envers les garçons de familles bi-parentales (Ball et al., 1984). Finalement, Kehle et al. (1974) constatent des attentes plus élevées envers les filles en ce qui a trait à leur développement personnel et social sauf quand il s'agit d'élèves de race noire attirants: ce sont alors les garçons qui sont favorisés et plus encore ceux qui ont moins de potentiel que ceux qui en ont plus; d'autre part, leurs attentes relativement au rendement ne varient pas en fonction du sexe des élèves sauf quand les élèves de race blanche, non attirants et ayant moins de potentiel ou les élèves de race noire, non attirants et ayant plus de potentiel sont considérés : leurs attentes sont alors plus élevées envers les garçons. En somme, les effets du sexe dépendent assez souvent d'autres caractéristiques des élèves. Non seulement l'influence de cette variable est-elle faible, mais elle semble aussi beaucoup moins étendue que celle des autres caractéristiques des élèves.

Si souvent les diverses caractéristiques étudiées se combinent de manière simple ou complexe pour influencer les attentes des enseignants, il arrive assez souvent que certaines d'entre elles n'influencent pas les attentes des enseignants lorsque certaines autres sont considérées. Seize (16) recherches ne notent en effet d'influence que d'une seule caractéristique parmi les deux ou trois prises en considération et treize (13) autres démontrent des effets de plus d'une caractéristique, mais non de toutes celles considérées. Il appert que le rendement, le niveau socio-économique des élèves et les étiquettes pour élèves spéciaux exercent, par rapport à certaines autres caractéristiques, une influence prépondérante. Nous allons maintenant étudier plus en détail les relations entre chacune de ces trois caractéristiques et les autres.

### *Rendement et autres caractéristiques des élèves*

Le rendement des élèves influence toujours les attentes des enseignants, quelquefois en combinaison avec d'autres variables, quelquefois à l'exclusion de certaines caractéristiques. Les effets du potentiel intellectuel et de la personnalité et de la conduite se combinent toujours à ceux du rendement : rendement et potentiel (Clifton et al., 1986; Finn et al., 1975; Haskins et al., 1983), rendement et caractéristiques personnelles et sociales (Brandt & Hayden, 1974; Brandt et al., 1975; Smith, J. A. , 1979), rendement, potentiel et caractéristiques personnelles et sociales (Clifton, 1981; Laosa et al., 1975; Parker, 1980; Williams, T. , 1975; Williams, T. , 1976; Willis, S. L. , 1973).

Par contre, le niveau socio-économique des élèves a rarement des effets en sus de ceux du rendement ou des effets combinés du rendement, du potentiel et/ou des comportements des élèves. Seulement 33% de neuf recherches montrent des effets de toutes ces variables : Goodwin et Sanders (1969) et Smith, J. A. (1979) notent cependant des effets plus grands du statut social et Bennett (1979), des effets égaux des deux variables. Il en va de même en ce qui a trait à l'influence de la race des élèves: seulement 44% de neuf recherches signalent des effets de la race en sus de ceux du rendement ou des effets combinés du rendement, du potentiel et/ou de la conduite : Smith J. A. (1979) relève des effets plus importants de la race, Bennett (1979) et Clifton et al. (1986) des effets égaux des deux variables et Clifton (1981), des effets plus grands du rendement. Le sexe des élèves n'a presque jamais d'impact en sus du rendement. Le fait n'a été noté que par une des cinq recherches pertinentes (Clifton et al., 1986). On a peu comparé les effets du rendement et ceux des étiquettes pour élèves spéciaux. Des deux recherches qui l'ont fait, une seule note des effets des deux

variables (Minner, 1982). Une seule recherche a mesuré les effets respectifs de l'attrait physique et du rendement; des effets des deux variables, quoique prépondérants du rendement, ont alors été constatés (Rich, 1975).

Il ressort de cette analyse que les effets du rendement seuls ou combinés à ceux du potentiel et de la conduite sont plus importants que ceux du statut socio-économique, de la race et du sexe des élèves. On peut difficilement conclure pour ce qui en est des rapports entre rendement et attrait physique et ceux entre rendement et étiquettes pour élèves spéciaux, car ils ont trop peu été étudiés. Il semble donc que les attentes des enseignants sont généralement peu biaisées, qu'elles reposent le plus souvent sur les caractéristiques des élèves considérées plus pertinentes à la relation éducative : rendement surtout, de même que potentiel et conduite. Il reste cependant qu'un nombre non négligeable de recherches démontrent que des enseignants accordent autant et parfois plus d'importance à la race et au niveau socio-économique qu'au rendement des élèves.

#### *Statut social et autres caractéristiques des élèves*

Les effets respectifs du statut social et de la race ont été vérifiés au cours de quatorze (14) recherches. Le niveau socio-économique affecte plus fréquemment les attentes des enseignants (11 recherches soit 79%) que la race des élèves (7 recherches soit 50%). Cinq recherches ne notent d'effet que du statut social (Cooper et al., 1975; Gershman, 1977; Mazer, 1971; Wong, 1980; Zollweg, 1985), six signalent des effets combinés des deux facteurs (Bennett, 1979; Harvey & Slatin, 1975; Jensen & Rosenfeld, 1974; Smith, J. A. , 1979; Smith, M. K. , 1981; Tom et al, 1984) et une seule, des effets exclusifs de la race (Clifton et al. 1986). Ainsi donc les effets de la

race, moins fréquents que ceux du statut social, sont parfois éliminés par ces derniers. Le niveau socio-économique des élèves est plus important que leur sexe pour les enseignants. Des huit recherches qui ont considéré ces deux facteurs, six constatent des effets des deux mais plus importants du statut social (Adams & Cohen, 1976 a) et b); Gershman, 1977; Mertens, 1976; Smith, M. K. , 1981; Tom & al., 1984) et deux autres ne notent aucun effet du sexe des élèves (James, 1977; Zollweg, 1985).

Les effets du niveau socio-économique seraient également plus grands que ceux de l'attrait physique d'après les résultats des deux recherches qui les ont comparés (Adams & Cohen, 1976 a) et b)). Par contre, le potentiel des élèves aurait une influence plus grande que leur statut social (Parker, 1980; Wong, 1980). Les résultats sont partagés en ce qui a trait à l'importance de la conduite par rapport à celle du statut social : Adams et Cohen (1976 a) et b)) notent des effets du statut social, mais non de la conduite, alors que Parker (1979) relève des effets des deux variables, mais plus grands de la conduite.

En somme, le statut socio-économique semble compter plus pour les enseignants que les autres caractéristiques des élèves, exception faite du rendement, du potentiel et, peut-être aussi, de la conduite des élèves.

#### *Étiquettes pour élèves spéciaux et autres caractéristiques de ces élèves*

L'influence des étiquettes pour élèves spéciaux a peu été comparée à celle d'autres variables de l'élève. Les rapports entre étiquettes et conduite ont été étudiés au cours de quatre recherches. Trois d'entre elles notent des effets négatifs des étiquettes au-delà des comportements des élèves : Dailey (1979) et Minner (1982)

relèvent des effets négatifs des étiquettes, qu'importe la conduite des élèves; des effets des deux variables, mais moins importants des étiquettes, ont été constatés par Purgess (1979) et Minner (1982). Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'élèves spéciaux, on n'a noté aucun effet du sexe (Herson, 1974; Purgess, 1979) ni de la race (Miller, M. G. , 1978) ni de l'attrait physique des élèves (Lever, 1979). Il semble donc, d'après ces quelques recherches, que, quand il s'agit d'élèves étiquetés "spéciaux", les questions de sexe, de race et d'attrait physique ne comptent pas pour les enseignants. Quant à l'importance que les enseignants accordent à la conduite de ces élèves, les résultats sont controversés; il semble néanmoins que les étiquettes ont une influence négative sur les attentes des enseignants et ce, au-delà des comportements qu'elles servent à désigner.

#### *Effets prépondérants du rendement des élèves sur les attentes des enseignants*

Le rendement des élèves influence toujours les attentes des enseignants. Comparés aux effets du rendement, ceux du potentiel et/ou de la conduite demeurent importants pour les enseignants; les trois variables se combinent pour déterminer les attentes des enseignants. Par contre, l'influence du rendement ou l'influence combinée du rendement, du potentiel et/ou de la conduite est plus importante que celle du sexe, du statut social, de la race et de l'attrait physique des élèves. Toutefois, une proportion non négligeable de recherches signalent des effets à tout le moins aussi importants de la race et du niveau socio-économique. Si le rendement ou la combinaison du rendement, du potentiel et/ou de la conduite jouent un rôle primordial lors du développement des attentes des enseignants, le niveau socio-économique d'une part, et, d'après les résultats des quelques recherches disponibles, les étiquettes d'autre

part, semblent avoir plus de poids pour les enseignants que la race, le sexe et l'attrait physique. D'après les résultats des quelques recherches qui ont étudié cette question, il semblerait que les étiquettes désignant les élèves spéciaux ont des effets négatifs au-delà des comportements problèmes qu'elles désignent; par contre, nous ne savons pas dans quelle mesure les attentes négatives des enseignants s'expliquent par le rendement des élèves spéciaux, ce problème n'ayant pas été suffisamment étudié dans la littérature.

#### CONDITIONS QUI AFFECTENT LA FORMATION DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Il est apparu, lors de l'analyse des recherches qui ont étudié les caractéristiques des élèves liées aux attentes des enseignants, que les bases des attentes diffèrent parfois selon le niveau scolaire considéré et selon certaines caractéristiques des enseignants.

##### *Niveau scolaire des élèves*

Etant donné la disproportion entre le nombre de recherches conduites à l'élémentaire et au secondaire, toute comparaison des bases des enseignants à chacun de ces niveaux serait peu instructive. Mais il nous a paru important de comparer les bases des attentes des enseignants des petites classes et ceux des autres niveaux vu que quelques recherches signalaient des différences à cet égard. Vingt-sept (27) recherches ont été menées dans les petites classes. Les caractéristiques étudiées à ce niveau par au moins dix (10) recherches sont le niveau socio-économique (11 recherches) et le sexe des élèves (10 recherches). Alors que le statut social influence clairement les attentes des enseignants des petites classes (91% des recherches), on note des effets moins

étendus aux autres niveaux (73% des recherches). Deux recherches signalent que, dans les petites classes, le statut social a des effets plus grands que le rendement des élèves (Goodwin & Sanders, 1969; Smith, J. A. , 1979) et une autre, celle de Rist (1970), note que le statut socio-économique était le facteur décisif pour le regroupement des élèves de première année dans les groupes forts, moyens et faibles de lecture. En outre, les deux seules recherches qui ne notent aucun effet de la conduite des élèves sur les attentes des enseignants ont été conduites dans les petites classes : l'influence prépondérante du statut social y excluait tout effet des comportements des élèves (Adams & Cohen, 1976 a) et b)). D'autre part, alors que les attentes des enseignants des petites classes sont influencées par le sexe des élèves (80% des recherches), il est moins fréquent que cette variable influence les attentes des enseignants des autres niveaux (62% des recherches). Il semble donc, en résumé, que le statut social et le sexe des élèves sont des caractéristiques qui influencent de manière plus importante les attentes des enseignants des petites classes que celles des enseignants des autres niveaux. Rappelons cependant que les effets du sexe des élèves dépendent souvent d'autres caractéristiques des élèves.

#### *Différences individuelles entre enseignants*

Plusieurs recherches, trente-trois (33), ont tenté de découvrir dans quelle mesure les bases des attentes des enseignants variaient en fonction de certaines caractéristiques des enseignants. Vingt-deux (22) d'entre elles signalent des différences entre enseignants quant aux sources de leurs attentes. Deux autres recherches notent également le fait sans toutefois avoir vérifié en quoi les enseignants différaient (Palardy, 1969; Parsons & al., 1979). Les caractéristiques des enseignants étudiées

dans la littérature sont les suivantes : expérience (13 recherches), croyances et attitudes (9 recherches), sexe (10 recherches), race (6 recherches), formation (2 recherches), statut social (1 recherche) et statut marital (1 recherche).

Nous considérerons plus en détail les caractéristiques étudiées par plus de cinq recherches. Il appert que les attitudes et l'expérience des enseignants sont des facteurs qui affectent souvent le processus de formation de leurs attentes alors que leur sexe et leur race interviennent très peu. Cependant une analyse approfondie des résultats est nécessaire pour établir quand et comment ces variables des enseignants interviennent, c'est-à-dire par rapport à quelles caractéristiques des élèves on a constaté des effets de ces facteurs.

#### *Croyances et attitudes des enseignants*

Toutes les recherches sont unanimes : les croyances et les attitudes des enseignants déterminent dans quelle mesure les enseignants sont affectés par les diverses caractéristiques des élèves. Les enseignants plus dogmatiques sont plus influencés par le statut social ou le potentiel des élèves que les enseignants non dogmatiques (Babad, 1979; Babad, 1985). Les autoritaristes développent des attentes plus négatives envers les élèves différents d'eux (sexe, race, statut social) que les enseignants moins autoritaristes (Tom et al., 1984). Plus les enseignants sont conservateurs, plus ils accordent d'importance au statut familial des élèves (Levine, 1981). Des attitudes négatives envers les élèves spéciaux entraînent des attentes plus négatives envers ces élèves que des attitudes positives (Silverman, 1984). Un seuil de tolérance moins élevé envers certains comportements des élèves conduit à des attentes négatives envers les élèves qui présentent ces comportements (Algozzine et al., 1983).

Les enseignants qui croient qu'il est utile d'étiqueter les élèves spéciaux ont des attentes plus négatives envers eux que les enseignants de croyance contraire (Dailey, 1979). Les enseignants qui croient que l'utilisation d'un dialecte est une déficience ont des attentes plus négatives que les enseignants mieux éclairés sur la question socio-linguistique (Paulson, 1978; Tomaras, 1981). En somme, les enseignants qui ont des préjugés et attitudes négatives accordent plus d'importance aux différences entre élèves, quelles que soient ces différences.

#### *Expérience des enseignants*

L'expérience des enseignants semble intervenir lors du développement de leurs attentes (63% des recherches) mais la nature de cette influence dépend des caractéristiques des élèves qui ont été considérées. Les enseignants qui ont plus d'expérience accorderaient plus d'importance aux étiquettes pour élèves spéciaux (Foster et al., 1980; Gillung & Rucker, 1977; Silverman, 1984) à un nom plus populaire (Harari & McDavid, 1973), à l'attrait physique (Marwit et al., 1978). Par contre, ils baseraient moins leurs attentes sur le potentiel intellectuel (Babad, 1985), le sexe (Simmons, 1982) et la race des élèves (Marwit & al., 1978) que les enseignants en formation ou de moins d'expérience. Par ailleurs, l'expérience ne serait pas un facteur de différence par rapport à l'influence, sur les attentes des enseignants, du niveau de langue (Carlile, 1974), du type de famille (Baldwin, 1983), du rendement et du potentiel des élèves (Finn et al., 1975). Les résultats sont partagés en ce qui a trait à l'importance donnée au statut social des élèves : les enseignants de plus d'expérience seraient plus affectés par le statut social des élèves selon Harvey et Slatin (1975), mais, d'après Mazer (1971), ils ne le seraient ni plus ni moins que les enseignants moins

expérimentés. Comme on le voit, l'expérience intervient de manière complexe au niveau de la formation des attentes, son influence variant selon les caractéristiques des élèves; le nombre trop restreint de recherches ne nous permet cependant pas de discerner la nature de cette influence.

#### *Sexe des enseignants*

Il est peu fréquent que les attentes des enseignants varient selon leur sexe. Il est intéressant de noter que des résultats contradictoires ont été obtenus en ce qui a trait aux attentes des enseignants envers les filles et les garçons : Goebes et Shore (1975) et Bernard (1979) signalent des différences entre hommes et femmes mais non Adams et LaVoie (1976) ni Cummings (1982). Par ailleurs, deux recherches notent que les femmes accorderaient plus d'importance à la motivation des élèves que les hommes et que ces derniers en accorderaient plus au rendement des élèves que les femmes (Brandt & Hayden, 1974; Brandt et al., 1975). On n'a constaté aucune différence entre hommes et femmes pour ce qui est de l'influence sur leurs attentes de l'attrait physique (Adams & LaVoie, 1976; Clifford & Walster, 1973), de la conduite (Adams & LaVoie, 1976), de la race et du statut social (Mazer, 1971), du type de famille des élèves (Baldwin, 1983) et des étiquettes pour élèves spéciaux (Hanson, 1974).

#### *Race des enseignants*

Deux recherches ont noté que les enseignants de race différente n'étaient pas influencés de la même manière par la race des élèves. D'après Adams (1978), les enseignants de race blanche auraient des attentes plus élevées envers les élèves de

même race que leurs collègues de race noire. Beady et Hansell (1981) notent que les enseignants de race noire ont des attentes plus positives que les enseignants de race blanche envers les élèves de race noire, mais uniquement par rapport au niveau scolaire futur qui sera atteint par ces élèves. Par contre, Rotter (1974) a constaté que, indépendamment de leur race, les enseignants basent leurs attentes sur le rendement et non sur la race ou le statut social des élèves. En outre, aucune différence selon la race des enseignants n'a été relevée en ce qui a trait à l'importance que les enseignants attribuent au statut social (James, 1977), au niveau de langue (Carlile, 1974) et au type de famille (Baldwin, 1983) des élèves.

## CONCLUSION

Les enseignants développent des attentes quant au rendement et au développement personnel et social des élèves à partir de diverses caractéristiques des élèves : rendement, potentiel intellectuel, personnalité et conduite, niveau socio-économique des élèves ainsi qu'étiquettes désignant les élèves spéciaux. Ils forment des attentes positives envers les élèves qui réussissent mieux, ont plus de potentiel, possèdent des caractéristiques personnelles et sociales conformes aux normes, viennent de milieux plus aisés et sont étiquetés "normaux". L'attrait physique, le sexe et la race des élèves influencent les attentes des enseignants quant au développement personnel et social des élèves, mais ces caractéristiques n'affectent pas autant leurs attentes quant au rendement des élèves. Certaines autres caractéristiques peu étudiées pourraient également être liées aux attentes des enseignants : niveau de langue parlée, type de famille, caractéristiques d'un aîné de l'élève et popularité du nom.

Cependant les enseignants n'accordent pas la même importance à toutes ces

caractéristiques des élèves. Les effets du rendement ou les effets combinés du rendement, du potentiel et de la personnalité et de la conduite des élèves sont plus importants et excluent, la plupart du temps, ceux des autres caractéristiques des élèves. C'est ce qui ressort des recherches qui ont comparé l'influence de plus d'une caractéristique des élèves sur les attentes des enseignants. Dans les petites classes, toutefois, où le statut social des élèves influence de manière importante les attentes des enseignants, il n'est pas aussi certain qu'il y ait effet prépondérant du rendement, du potentiel et de la conduite des élèves.

Certaines différences ont par ailleurs été constatées entre enseignants relativement à l'importance qu'ils accordent aux diverses caractéristiques des élèves. Préjugés et attitudes négatives conduisent les enseignants à accorder plus d'importance aux différences entre élèves et à être influencés plus favorablement par les caractéristiques des élèves les plus [socialement] désirables. Il se peut que l'expérience des enseignants affecte le processus de formation des attentes, mais il semble que ce soit de manière complexe, que cette influence varie selon les caractéristiques des élèves considérées. Par contre, le sexe et la race des enseignants ne semblent pas beaucoup affecter les bases de leurs attentes.

## CHAPITRE 2

### COMMUNICATION DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Nous avons vu que les enseignants forment des attentes envers les élèves et que ces attentes reposent principalement sur le rendement, le potentiel et la conduite des élèves, quoiqu'elles ne soient pas toujours exemptes de l'influence de diverses autres caractéristiques des élèves moins pertinentes à la relation éducative. Au cours du présent chapitre, nous nous pencherons sur le processus de communication de ces attentes dans la relation éducative. Ce champ d'investigation est central à toute la question des attentes des enseignants et de leurs effets. Pour que l'on puisse affirmer que les attentes des enseignants fonctionnent comme des prophéties autoréalisatrices, il faut pouvoir démontrer qu'elles sont communiquées aux élèves, c'est-à-dire qu'elles affectent les comportements des enseignants de sorte à expliquer des effets positifs ou négatifs éventuels sur le succès scolaire des élèves. Notre objectif sera donc de vérifier les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative à partir des soixante-deux (62) recherches sélectionnées qui ont traité de cette question.

Nous comparerons d'abord les comportements des enseignants envers les élèves selon que leurs attentes envers eux sont positives ou négatives. Un très grand nombre de comportements des enseignants ont été vérifiés dans la littérature. Il est apparu qu'ils pouvaient être regroupés autour de quatre grands aspects des interactions enseignant-élèves tels que proposés par Harris et Rosenthal (1985) : apport à l'instruction des élèves ( "input"), occasions de réponses fournies aux élèves

("output"), renforcement des réponses des élèves ("feedback") et climat des rapports avec les élèves ("climate"). Sous la dimension apport à l'instruction des élèves, ont été regroupés tous les comportements des enseignants ayant rapport avec la quantité de matière enseignée, le niveau de difficulté ou de complexité de la matière et les occasions offertes aux élèves de travailler de manière indépendante. Sous occasions de réponses fournies aux élèves, ont été regroupés tous les comportements des enseignants liés aux possibilités qu'ont les élèves d'interagir avec les enseignants par rapport à la matière et d'exprimer leur savoir, principalement en réponse aux questions des enseignants. En ce qui a trait au renforcement donné par les enseignants, sont incluses les dimensions positives et négatives du renforcement ainsi que la quantité totale de renforcement. Enfin, sous climat des rapports enseignant-élèves, sont compris tous les comportements verbaux et non-verbaux qui expriment le degré de chaleur de ces rapports. Nous présenterons les résultats des recherches autour de ces facteurs afin d'obtenir une vision moins fragmentaire des effets des attentes des enseignants sur la relation éducative, tout en étant conscients que ces quatre domaines de comportements ne sont nullement imperméables, que plusieurs conduites des enseignants touchent à plus d'un aspect de la contribution des enseignants en salle de classe.

En vue de mieux cerner les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative, nous tiendrons compte ensuite des comportements des élèves, lesquels ont également été étudiés au cours de vingt (20) recherches en rapport avec ceux des enseignants. Nous tenterons tout particulièrement de voir si les comportements des enseignants s'expliquent par les seuls comportements des élèves ou s'il y a plutôt influence interactive des comportements des enseignants liés à leurs attentes, et de ceux des élèves. Par la suite, nous vérifierons brièvement si les élèves se rendent

compte que les enseignants n'adoptent pas les mêmes comportements envers les élèves selon que les attentes à leur endroit sont élevées ou faibles. Nous ne disposons toutefois que de six recherches qui ont étudié les perceptions des élèves des attentes des enseignants et des comportements qui les communiquent. Finalement, à partir des dix-huit (18) recherches qui ont traité de ce sujet, nous nous pencherons sur l'étude de certains facteurs susceptibles d'affecter l'importance des effets des attentes sur les interactions enseignant-élèves : certaines caractéristiques des élèves, dont on a vu qu'elles étaient liées aux attentes des enseignants, à savoir sexe, race, attrait physique et statut social, et quelques caractéristiques des enseignants, à savoir attitudes et croyances. L'influence de divers aspects de la situation scolaire n'a à peu près pas été étudiée en rapport avec les comportements des enseignants liés à leurs attentes; le manque de données à cet effet sera brièvement discuté.

Quelques mots sur les méthodologies des recherches ici analysées permettront de préciser comment les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative ont été vérifiés. Les recherches sont de deux types : expérimentales (17 recherches) et non-expérimentales (46 recherches). Les premières consistent à fournir une information fictive sur le rendement et/ou le potentiel des élèves et à observer les comportements des enseignants envers les élèves au cours de leurs interactions avec eux, soit à l'école, soit en laboratoire. Au cours des secondes, il n'y a aucune manipulation des attentes des enseignants : on demande à ces derniers de faire des prédictions quant au rendement futur de leurs propres élèves ou tout simplement de les classer par ordre de rendement et/ou de potentiel, puis on observe les interactions en salle de classe. La plupart du temps, l'unité d'analyse c'est l'élève individuel, qui fait l'objet d'attentes, soit positives, soit négatives, et seulement les interactions en dyade sont codées, non

pas les interactions de l'enseignant avec la classe entière; mais dans quelques recherches, l'unité d'analyse c'est la classe entière ou un groupe d'élèves dans la classe; on compare alors les comportements des enseignants envers des groupes d'élèves qui font l'objet d'attentes différentes.

## EFFETS DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS SUR LA RELATION ÉDUCATIVE

Nous allons maintenant examiner les résultats des recherches dans le but de dégager comment les attentes des enseignants affectent les interactions des enseignants avec leurs élèves. Nous étudierons d'abord les différences de comportements des enseignants liées à leurs attentes telles qu'elles ressortent des recherches analysées. (On trouvera en Annexe B, à la fin du travail, la liste complète des recherches et des résultats obtenus par rapport aux comportements des enseignants étudiés dans la littérature).

### *Comportements des enseignants*

Les enseignants ne traitent pas de la même manière les élèves selon que leurs attentes envers eux sont positives ou négatives. En effet, seulement six des soixante-deux (62) recherches analysées ne signalent aucune différence de comportements en fonction des attentes des enseignants. Il convient toutefois de noter que les recherches varient beaucoup quant au nombre de comportements des enseignants vérifiés. Les résultats des recherches qui ont vérifié les comportements des enseignants liés à leurs attentes sont résumés au tableau 2 et ce, par rapport à chacune des quatre dimensions de la relation éducative déjà mentionnées.

Tableau 2

*Comportements des enseignants liés à leurs attentes*

Comportements des enseignants	N	N <sup>+c</sup>	%
<b>Apport à l'instruction</b>			
Quantité de matière	15	12	80%
Rythme	4	4	100%
Engagement dans la tâche	9	8	89%
Difficulté de la matière	6	6	100%
Travail autonome	10	10	100%
<b>Occasions de réponses</b>			
Fréquence des contacts	22	14	64%
Occasions de réponses	16	13	81%
Temps pour répondre	4	4	100%
Persistance <sup>a</sup>	9	5	55%
Complexité <sup>b</sup>	12	7	58%
<b>Renforcement</b>			
Fréquence de renforcement	16	9	56%
Louanges	31	20	65%
Critiques	29	11	38%
<b>Climat</b>			
Chaleur verbale	18	15	83%
Chaleur non-verbale	9	7	78%

Note. <sup>a</sup> Persistance à obtenir une réponse correcte de l'élève. <sup>b</sup> Niveau de complexité des questions posées aux élèves. <sup>c</sup> Nombre de recherches qui notent des effets significatifs des attentes sur les comportements étudiés.

Comme on peut le constater, certains aspects de la relation éducative sont plus affectés que d'autres par les attentes des enseignants. D'importantes différences ont été observées relativement à l'instruction des élèves (quantité de matière enseignée, rythme de l'enseignement, difficulté de la matière enseignée et possibilités de travail autonome) ainsi que par rapport au degré de chaleur des contacts avec les élèves (chaleur verbale et chaleur non-verbale). En ce qui a trait aux occasions de réponses fournies aux élèves, d'importantes différences sont signalées quant à la fréquence des questions posées et au temps alloué aux élèves pour répondre; les recherches sont plus partagées en ce qui concerne la quantité totale de contacts enseignant-élève, le niveau de complexité des questions posées et la persistance à obtenir des réponses correctes. Il en est de même des conduites de renforcement des enseignants : leur lien avec les attentes des enseignants ne fait pas l'unanimité. Une analyse plus détaillée des résultats des recherches nous permettra de préciser de quelle manière les attentes des enseignants affectent leurs comportements envers les élèves.

#### *Apport à l'instruction des élèves*

Les enseignants présentent plus de matériel dans le temps alloué ou couvrent plus de matière avec les élèves qui font l'objet d'attentes élevées -73% des recherches- (Beez, 1971; Brown, 1970; Carter, R. M. , 1970; Harvey, D. G. , 1980; Kranz, Weber, & Fishell, 1970; Mackler, 1969; Martinek & Karper, 1984; McQueen, 1971; Rist, 1970; Rosenthal, Baratz, & Hall, 1974; Taylor, 1979), adoptent avec eux un rythme plus rapide -100% des recherches- (Beez, 1971; McQueen, 1971; Taylor, 1979 ; Waller, 1979) et sont avec eux plus engagés dans la tâche, c'est-à-dire qu'ils passent avec eux moins de temps à des activités autres que l'enseignement proprement dit -89% des

recherches- (Allington, 1980; Bedrosian Vernon, 1984; Eder, 1981; Mackler, 1969; Rist, 1970; Weinstein & Middlestadt, 1979). En ce qui a trait au niveau de difficulté ou de complexité de la matière enseignée, ils se montrent plus exigeants avec les élèves envers lesquels les attentes sont élevées -100% des recherches- (Allington, 1980; Harvey, D. G. , 1980; Haskins, Walden, & Ramey, 1983; Heathers, 1969; Pflaum, Pascarella. Boswick & Auer, 1980; Waller, 1979). En outre, ils accordent plus d'autonomie à ces élèves pour des apprentissages personnels en salle de classe alors qu'ils gardent le contrôle de l'instruction de ceux qu'ils jugent moins aptes à réussir - 100% des recherches- (Borko, Cone, Russo, & Shavelson, 1981; Evertson, 1982; Harvey, D. G. , 1980; Haskins et al, 1983; Heathers, 1969; Marshall, Weinstein, Middlestadt, & Brattesani, 1980; Marshall & Weinstein, 1985; Milgrim, 1983; Bedrosian Vernon, 1984; Weinstein & Middlestadt, 1979). De toutes les recherches considérées, une seule signale un plus grand apport de matériel dans les groupes faibles où, notons-le, les élèves ont moins de possibilités de travail autonome (Haskins et al., 1983).

Les recherches analysées nous fournissent donc divers exemples de comportements des enseignants qui reflètent de leur part plus d'exigence envers les élèves qui font l'objet d'attentes élevées et moins, envers ceux dont ils anticipent moins de succès. Il est toutefois important de noter que ces résultats ont été obtenus en très grande partie dans des contextes qui permettent aux enseignants de varier leur apport à l'instruction des élèves de manière importante, à savoir au cours de sessions d'enseignement individuel en laboratoire et lors de cours réguliers dans des groupes d'habiletés différentes, intra- ou inter-classes. Lorsque l'instruction s'adresse à tous les élèves en même temps dans des classes hétérogènes, les différences d'instruction sont probablement moins accentuées; elles ont été moins vérifiées dans ce contexte,

mais tout de même, démontrées (Kranz et al., 1970; Martinek & Karper, 1984; Rosenthal et al., 1974).

#### *Occasions de réponses*

Les enseignants ont plus de contacts en général avec les élèves considérés plus aptes et réussissant mieux qu'avec ceux qui font l'objet d'attentes négatives -64% des recherches- (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982; Bourdeau & Ryan, 1978; Cornbleth, Davis, & Button, 1972; Crowe, 1977; Given, 1974; Good, Cooper, & Blakey, 1980; Good, Sikes, & Brophy, 1973; Jeter & Davis, 1973; Kranz et al., 1970; Martinek & Johnson, 1979; McDermott, 1983; Mendoza, Good, & Brophy, 1971; Rist, 1970; Rothbart, Dalfen, & Barrett, 1971); aucune recherche ne démontre l'inverse. De plus, ils les interrogent ou leur demandent de faire des présentations devant la classe plus souvent- 75% des recherches- (Cornbleth et al., 1972; Crowe, 1977; Edwards, 1980; Good, 1970; Good et al., 1973; Jeter & Davis, 1973; Kerman, 1979; Mendoza et al., 1971; Pflaum et al., 1980; Rist, 1970; Rubovits & Maehr, 1971; Rubovits & Maehr, 1973); une seule recherche note que les élèves qui réussissent moins bien sont plus souvent interrogés (Weinstein, 1976). Il semble en outre qu'une fois une question posée ou un travail demandé, les enseignants accordent plus de temps aux élèves dont ils escomptent une meilleure performance pour répondre ou remettre le travail, et moins à ceux envers lesquels leurs attentes sont moins élevées -100% des recherches- (Kerman, 1979; Rowe, 1971; Taylor, 1979; Weinstein & Middlestadt, 1979). Par contre, seulement 44% des recherches ont constaté que les enseignants font preuve de plus de persistance avec les élèves qui ont un meilleur rendement en vue d'obtenir d'eux une réponse correcte (Brophy & Good, 1970; Crowe, 1977; Jeter & Davis, 1973;

Kerman, 1979), une seule recherche rapportant par ailleurs le fait contraire (Good et al., 1973). Du point de vue du degré de difficulté ou de complexité auquel sont posées les questions des enseignants, une faible majorité de recherches (58%) signalent des questions plus exigeantes à l'endroit des élèves dont un meilleur rendement est attendu (Cornbleth et al., 1972; Good et al., 1973; Kerman, 1979; Kranz et al., 1970; Martinek & Johnson, 1979; Mendoza et al., 1971; Myers, 1980). Aucune recherche ne signale toutefois le cas contraire.

En somme, les enseignants fournissent aux élèves envers lesquels leurs attentes sont élevées plus d'occasions d'interagir avec eux en particulier en rapport avec la matière enseignée via les questions qu'ils leur posent. Même si les résultats des recherches sont plus partagés par rapport aux autres comportements étudiés en liaison avec les occasions de réponses des élèves, il demeure que les élèves qui font l'objet des attentes positives des enseignants sont, en règle générale, traités plus favorablement que ceux envers lesquels les attentes des enseignants sont négatives.

### *Renforcement*

Les attentes des enseignants paraissent affecter quelque peu leurs conduites de renforcement, mais de manière assez complexe. En effet, moins de la moitié des recherches pertinentes démontrent que les élèves qui font l'objet d'attentes élevées reçoivent plus de renforcement de tout ordre (44%) (Babad et al., 1982; Cornbleth et al., 1972; Good et al., 1973; Jeter & Davis, 1973; Kerman, 1979; Willis, B. J., 1970) et en particulier plus de renforcement positif (45%) (Babad et al., 1982; Brophy & Good, 1970; Cooper & Baron, 1977; Cornbleth et al., 1972; Given, 1974; Good et al., 1973; Good et al., 1980; Kerman, 1979; Kranz et al., 1970; Martinek & Johnson, 1979;

Martinek & Karper, 1984; McDermott, 1983; Rubovits & Maehr, 1971; Rubovits & Maehr, 1973). Il appert que des enseignants, moins nombreux il est vrai, donnent plus de renforcement à leurs élèves faibles (12%) (Haskins et al., 1983; Weinstein, 1976) et même les louent plus souvent (20%) (Alpert, 1974; Eder, 1983; Edwards, 1980; Haskins et al., 1983; Jeter & Davis, 1973; Weinstein, 1976).

La critique paraît peu liée aux attentes des enseignants et, en outre, les résultats des recherches qui ont constaté un tel lien sont très partagés : ce sont tantôt les élèves faibles qui en reçoivent le plus (21%) (Babad et al., 1982; Brophy & Good, 1970; Good et al., 1973; Good et al., 1980; Haskins et al., 1983; McDermott, 1983), tantôt ceux qui réussissent mieux (17%) (Given, 1974; Kerman, 1979; Kranz et al., 1970; Marshall et al., 1980; Weinstein, 1976).

Les résultats contradictoires des recherches et les effets peu systématiques d'un aspect à l'autre du renforcement donné, en rapport avec les attentes des enseignants, tiennent peut-être à ce que les enseignants n'utilisent pas le renforcement aux mêmes fins. Trois recherches signalent en effet que des enseignants l'utilisent à d'autres buts que le strict renforcement des réponses des élèves : indifférence (Weinstein, 1976), encouragement (Eder, 1983) ou contrôle de la conduite (Harvey, D. G. , 1980). La littérature sur le renforcement des réponses des élèves nous offre en somme une image complexe de ses rapports avec les attentes des enseignants; toutefois, ici encore, on peut tout de même dégager une tendance à ce que les élèves faisant l'objet d'attentes élevées reçoivent plus de renforcement et plus de louanges.

### *Climat des interactions*

Il ressort des recherches analysées que les enseignants sont en général plus chaleureux, verbalement (72%) et, plus encore non-verbalement (78%), avec les élèves qui font l'objet d'attentes positives quant à leur potentiel et à leur rendement. Les enseignants se montrent envers eux plus amicaux (Babad et al., 1982), ils sont avec eux plus encourageants et acceptent plus leurs idées (Bedrosian Vernon, 1984; Kennedy, 1976; Kerman, 1979; Kester & Letchworth, 1972; Khleif, 1976; Martinek & Johnson, 1979; Martinek & Karper, 1984; Meichenbaum, Bowers, & Ross, 1969; Rist, 1970), et ils leur sont plus attachés (Bourdeau & Ryan, 1978; Evertson, 1982; Rubovits & Maehr, 1973). Plusieurs indices non-verbaux du climat chaleureux dont bénéficient ces élèves ont été relevés qui démontrent que les enseignants se sentent proches d'eux alors qu'ils sont plus distants avec ceux qui font l'objet d'attentes peu élevées : contacts des yeux, sourires, mouvements approuvateurs de la tête, proximité physique, ton de la voix (Chaikin & Derlega, 1978; Chaikin, Sigler, & Derlega, 1974; Freedman, 1977; Kester & Letchworth, 1972; Khleif, 1976; Meichenbaum et al., 1969; Rist, 1970). Seulement deux des recherches considérées notent plus de chaleur dans les rapports des enseignants avec les élèves dont ils anticipent moins de succès (Alpert, 1974; Rosenthal et al., 1974).

### *Interactions des comportements des élèves et des enseignants*

Pour mieux comprendre les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative, il s'avère important d'étudier en outre les rapports entre les comportements des enseignants et ceux des élèves; cela nous permettra de clarifier dans quelle mesure

les différences de comportements des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement donné, aux occasions de réponses fournies et au climat socio-affectif de la relation éducative peuvent s'expliquer par les comportements des élèves, sans qu'il soit besoin de faire appel à la notion d'attentes. Nous disposons pour ce faire des résultats de dix-huit (18) recherches qui ont observé les comportements tant des élèves que des enseignants. Il ressort de toutes ces recherches que les élèves qui font l'objet d'attentes élevées ne se comportent pas de la même manière que ceux qui font l'objet d'attentes négatives. Les premiers initient plus de contacts avec les enseignants, se portent plus souvent volontaires pour répondre aux questions à main levée (Brophy & Good, 1970; Cornbleth et al., 1972; Good et al., 1973; Good et al., 1980; McDermott, 1983; Mendoza et al., 1971; Rist, 1970; Rothbart et al., 1971), font moins d'erreurs ou ont moins de problèmes d'apprentissage que les seconds (Brophy et Good, 1970; Good et al., 1980; Haskins et al., 1983; Mackler, 1969; Pflaum et al., 1980; Weinstein, 1976), ces derniers ayant plus de comportements d'inattention et étant moins engagés dans la tâche (Eder, 1981; Evertson, 1982; Haskins et al., 1983; Mackler, 1969; Meichenbaum et al., 1969).

Ces résultats peuvent être interprétés de deux façons : d'un côté, il est vraisemblable de présumer que plusieurs des comportements des enseignants s'expliquent par les comportements des élèves puisqu'en effet, dans la mesure où les élèves qui réussissent mieux sont plus actifs, plus engagés dans la tâche et présentent moins de problèmes d'apprentissage, il s'ensuit que les enseignants interagissent plus souvent avec eux, sont capables de couvrir avec eux plus de matière et ont également plus d'occasions de les renforcer de manière positive, ce qui n'est pas sans contribuer à des relations plus chaleureuses; d'un autre côté, l'inverse paraît tout aussi possible, en

ce sens que, dans la mesure où les enseignants se montrent moins exigeants du point de vue scolaire, plus directifs, moins chaleureux avec les élèves qui ont moins de succès, il s'ensuit chez ces derniers une démotivation qui se traduit par une plus grande passivité, plus d'inattention et donc plus d'erreurs.

Il y a tout lieu de penser qu'il y a influence réciproque des comportements des enseignants liés à leurs attentes, et des comportements des élèves. Tout d'abord, rappelons qu'on a relevé des différences de traitement des élèves en fonction des attentes des enseignants au cours de recherches expérimentales où les attentes des enseignants reposaient sur des différences fictives entre élèves. En outre, les résultats d'un certain nombre de recherches qui ont consisté à changer les comportements des enseignants liés à leurs attentes négatives et à observer, par la suite, les conséquences dans la relation éducative démontrent également qu'il y a influence des comportements des enseignants sur ceux des élèves. Rowe (1971) a constaté qu'une fois que les enseignants laissent plus de temps aux élèves pour répondre aux questions, les élèves envers lesquels les attentes des enseignants sont peu élevées commencent à plus participer, à répondre à plus de questions et que, parallèlement, les attentes des enseignants deviennent moins négatives; Entwisle et Webster (1973 et 1978) ont observé que, lorsque les enseignants augmentaient le renforcement positif des performances des élèves, il y avait augmentation des mains levées pour répondre aux questions posées; Cooper (1977) a montré qu'une diminution de critiques chez les enseignants amenait ce type d'élèves à initier plus de contacts avec les enseignants; Kerman (1979) a noté que, lorsque les enseignants changeaient leurs comportements quant aux occasions de réponses, au renforcement et au climat, de manière à traiter également tous les élèves, le rendement de tous les élèves augmentait et les problèmes

de discipline et d'absentéisme diminuaient chez les élèves faisant au départ l'objet d'attentes négatives; il est intéressant de relever que les attentes des enseignants deviennent moins négatives envers les élèves qui réussissent moins bien après la participation des enseignants à divers programmes qui visent à modifier leurs stratégies et leurs interactions avec ce type d'élèves (Dworkin, 1979; Guskey, 1982; Penman, 1982; Rowe, 1971).

En résumé, l'étude des comportements des élèves en rapport avec ceux des enseignants nous a permis de comprendre les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative comme un champ d'influence réciproque des comportements des élèves et de ceux des enseignants liés à leurs attentes.

#### *Perceptions des élèves des comportements des enseignants*

Avant de clore cette première partie du travail consacrée à l'étude du processus de communication des attentes des enseignants dans la relation éducative, il sera intéressant d'examiner les résultats de six recherches qui ont vérifié les perceptions des élèves des comportements des enseignants liés à leurs attentes. Cinq d'entre elles démontrent que les élèves sont en effet conscients que les enseignants ne traitent pas de la même manière les élèves envers lesquels leurs attentes sont élevées et ceux envers lesquels leurs attentes sont faibles; la seule recherche qui n'a pas noté un tel phénomène n'a étudié que les perceptions des élèves des conduites de renforcement des enseignants (DeSalvo, 1981).

Les élèves semblent très sensibles à la plus grande autonomie dont jouissent ceux qui font l'objet d'attentes élevées (Marshall et al., 1980; Milgrim, 1983; Weinstein

et Middlestadt, 1979) et reconnaissent que l'enseignement donné à ces mêmes élèves est plus difficile, plus élaboré et se déroule à un rythme plus rapide (Waller, 1979). S'ils ne perçoivent pas de différences du point de vue de la fréquence des occasions de réponses et du renforcement, ils se rendent toutefois compte de certaines différences qualitatives par rapport à ces deux dimensions des interactions enseignant-élèves : selon eux, les enseignants interrogent les forts en toute confiance qu'ils fourniront la bonne réponse alors que les faibles sont plutôt interrogés, soit pour leur donner une chance, soit pour les ramener à l'ordre; d'autre part, ils distinguent une louange qui est un vrai compliment d'une autre qui n'en est pas un, la première s'adressant normalement aux élèves qui réussissent mieux (Weinstein et Middlestadt, 1979).

En somme, il semble bien que les élèves perçoivent les attentes des enseignants par l'intermédiaire de certains de leurs comportements. Ils sont conscients, en particulier, que les élèves qui font l'objet d'attentes positives ont plus d'occasions d'auto-apprentissage et qu'on leur présente de la matière plus difficile. Les élèves se révèlent, d'une manière générale, sensibles à la plus grande confiance accordée aux élèves qui ont plus de succès à l'école.

#### FACTEURS QUI AFFECTENT L'IMPORTANCE DES EFFETS DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS SUR LA RELATION ÉDUCATIVE

Nous allons maintenant examiner les résultats des recherches qui ont vérifié si certaines caractéristiques des enseignants, des élèves ou de la situation scolaire conduisent les enseignants à se comporter de manière différente envers les élèves selon les attentes qu'ils nourrissent à leur endroit.

### *Caractéristiques des enseignants*

La question de savoir si certains enseignants sont plus susceptibles que d'autres d'adopter des comportements plus positifs avec les élèves envers lesquels leurs attentes sont élevées et moins positifs avec ceux qu'ils jugent moins aptes à réussir n'a pas été très étudiée dans la littérature. Il semble cependant, d'après les deux recherches qui ont comparé les comportements d'enseignants dogmatiques et ceux d'enseignants non-dogmatiques que le dogmatisme augmente les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative. Les enseignants plus dogmatiques seraient plus négatifs envers les élèves dont ils espèrent peu (Babad et al., 1982) et envers les élèves de race noire (Rubovits & Maehr, 1973).

Il se peut, d'autre part, que les enseignants qui conçoivent l'intelligence comme une donnée stable et unidimensionnelle plutôt que comme un répertoire d'habiletés diverses, lequel peut être élargi, sont plus sujets à traiter les élèves forts et les faibles de manière différente. Ils adopteraient des stratégies qui augmentent les possibilités de comparaisons entre élèves telles : similarité des tâches, formation de groupes homogènes, évaluations publiques, motivation par la compétition (Marshall & Weinstein, 1985).

Par ailleurs, les croyances des enseignants quant aux stratégies qu'il convient d'adopter avec les élèves de potentiel et de rendement différents influencent, conjointement avec leurs attentes, leurs comportements en salle de classe. Au cours d'enquêtes auprès d'enseignants, Good et Dembo (1973) et Kerman (1979) ont constaté que plusieurs enseignants croient préférable de moins interroger les élèves qui réussissent moins bien et ce, pour diverses raisons : ne pas humilier ces élèves, faire

bénéficier la classe de bonnes réponses, ne pas perdre de temps (Kerman, 1979). Good et Dembo (1973) mentionnent également que plusieurs enseignants pensent qu'il n'est pas judicieux de fournir à ces élèves des occasions d'exercer un certain leadership avant de les avoir longuement préparés à le faire. On peut supposer avec Bellamy (1975) que, par rapport à tous les aspects de la relation éducative, les enseignants déduisent des règles de conduite qu'ils jugent appropriées à tel niveau de potentiel et de réussite chez les élèves, et qu'on doive en tenir compte quand on étudie les comportements des enseignants liés à leurs attentes. Rappelons à cet effet les résultats des trois recherches qui ont relevé que certains enseignants utilisent la louange à d'autres fins que le renforcement de réponses correctes (Eder, 1983; Harvey, D. G. , 1980; Weinstein, 1976) et ceux de la recherche de Weinstein et Middlestadt (1979) qui montrent que les élèves perçoivent diverses intentions aux questions posées aux élèves qui ont moins de succès à l'école.

Finalement, d'après les résultats d'une seule recherche, les enseignants ayant un site de contrôle interne tenteraient d'enseigner plus de matière aux élèves envers lesquels leurs attentes sont élevées (Carter, R. M. , 1970).

En résumé, d'après les quelques recherches disponibles qui ont examiné si certains enseignants sont plus influencés que d'autres par leurs attentes, il s'avérerait qu'un plus grand dogmatisme, une conception étroite de l'intelligence ou la croyance en la nécessité d'adopter avec les élèves faibles des comportements moins exigeants sont des facteurs qui favorisent un traitement inégal des élèves faisant l'objet d'attentes différentes.

### *Caractéristiques des élèves*

Nous examinerons maintenant comment le processus de communication des attentes est affecté par diverses caractéristiques des élèves. Nous disposons de neuf recherches qui ont comparé les comportements des enseignants envers les élèves selon leur sexe et leur race.

Il ressort des sept recherches qui ont étudié le lien entre les comportements des enseignants et le sexe des élèves que les enseignants ne se comportent pas à tous égards de la même manière envers les filles et les garçons, quoique dans l'ensemble, les différences signalées ne sont pas très nombreuses. Certaines recherches montrent qu'à attentes égales des enseignants, filles et garçons sont traités différemment, particulièrement par rapport à la fréquence des contacts et au renforcement positif (Cooper & Baron, 1977; Good et al., 1980; McDermott, 1983; Parsons et al., 1979); cependant, ce sont tantôt les filles, tantôt les garçons qui sont traités de manière plus positive. Deux recherches notent que, indépendamment de leurs attentes quant au rendement des élèves, les enseignants ont plus de contacts avec les garçons et qu'ils les critiquent plus souvent relativement à leur conduite, les garçons étant par ailleurs plus actifs et plus indisciplinés (Brophy & Good, 1970; Good et al., 1973). Taylor (1979) relève des effets peu importants et difficilement interprétables du sexe sur les comportements des enseignants.

La race des élèves semble également affecter les comportements des enseignants. Les enseignants seraient plus négatifs envers les élèves de race noire d'après Rubovits et Maehr (1973) qui notent, en outre, que ce sont, parmi ces élèves, ceux dont on anticipe un meilleur rendement qui sont traités le moins favorablement

quant à l'attention accordée, les occasions de réponses fournies et le renforcement donné par les enseignants. D'après Chaikin et Derlega (1978), les enseignants sont moins chaleureux avec les élèves de race noire. Taylor (1979) souligne aussi un traitement en général moins positif de ces élèves, mais relève que les enseignants sont, à certains égards, un peu plus chaleureux avec ceux qui font l'objet d'attentes plus élevées, tout comme ils le sont, cependant, avec les élèves de race blanche envers lesquels leurs attentes sont peu élevées.

Il semble donc, en résumé, que les comportements des enseignants varient quelque peu en fonction du sexe et de la race des élèves. Cependant les différences notées sont peu nombreuses par rapport à l'ensemble des comportements des enseignants étudiés et varient d'un enseignant à l'autre, sauf peut-être en ce qui a trait à la race des élèves où l'on note des comportements plus négatifs envers les élèves de race noire.

#### *Caractéristiques de la situation scolaire*

L'influence, sur les comportements des enseignants, de divers aspects de la situation scolaire tels le niveau, la matière, la structure de la classe (traditionnelle/ouverte), le type de classe (hétérogène/homogène), l'enseignement en petits groupes ou à la classe entière, est une question qui n'a à peu près pas été étudiée. Pourtant, comme le souligne Brophy (1983), tous ces facteurs influencent les comportements des enseignants et déterminent grandement la mesure dans laquelle un enseignant a la possibilité de traiter de manière différente les élèves en fonction de ses attentes.

Aucune recherche n'a comparé les effets des attentes des enseignants à l'élémentaire et au secondaire. On peut déduire du fait qu'il y a trois fois plus de recherches à l'élémentaire (49 recherches) qu'au secondaire (15 recherches) que les chercheurs s'attendent à des effets plus grands à l'élémentaire et ce, probablement parce que l'accent y est mis sur le processus de socialisation des élèves et que les contacts avec un même enseignant y sont plus nombreux. Par ailleurs, on n'a pas non plus vérifié si l'influence des attentes des enseignants sur leurs comportements était plus grande lorsque les élèves sont regroupés par habiletés. Il est toutefois intéressant de relever que les plus grandes différences d'instruction des élèves, de même que d'importantes différences de climat socio-affectif, ont été démontrées lorsqu'on a comparé les comportements d'enseignants de groupes forts à ceux de groupes faibles. Il ne semble pas, d'autre part, que le fait que la structure de la classe soit traditionnelle ou ouverte affecte les effets des attentes des enseignants sur la relation éducative (Amato, 1979; Marshall et al., 1980; Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt, 1982). Finalement, notons que l'on a pas étudié comment la matière enseignée affecte l'influence des attentes des enseignants sur la relation éducative.

## CONCLUSION

Les attentes que les enseignants développent envers les élèves ont des effets sur la relation éducative. Les enseignants, en effet, ne se comportent pas de la même manière envers les élèves selon qu'ils s'attendent à plus ou moins de succès de leur part. Les élèves qui font l'objet d'attentes élevées sont plus favorisés par rapport à divers aspects de la relation éducative que ceux qui font l'objet d'attentes peu élevées : en effet, les enseignants leur présentent plus de matière, adoptent un rythme plus

rapide et sont avec eux plus engagés dans la tâche, ils leur présentent en outre du matériel plus difficile, plus complexe et leur accordent plus de possibilités de travailler de manière autonome; ils se montrent par ailleurs plus chaleureux, moins distants, verbalement et non-verbalement, avec ces mêmes élèves; ils les interrogent, de surcroît, de manière plus fréquente et leur laissent plus de temps pour répondre; finalement, ils tendent à moins omettre de réagir aux réponses de ces élèves, à leur fournir plus de renforcement positif et à avoir avec eux plus de contacts.

D'un autre côté, les élèves qui font l'objet d'attentes élevées ne se comportent pas de la même manière que ceux envers lesquels les attentes des enseignants sont négatives. Les premiers sont plus actifs, initient plus de contacts avec les enseignants, sont plus prêts à répondre aux questions à main levée, font moins d'erreurs et sont plus attentifs que les seconds. Ces comportements des élèves ne sont pas sans affecter ceux des enseignants; toutefois, il appert que les comportements des enseignants liés à leurs attentes ont également des effets sur la conduite des élèves, laquelle change lorsque les enseignants modifient leurs comportements envers eux. Ainsi donc, les effets des attentes des enseignants passent par un processus d'influence réciproque des comportements des uns et des autres qui se renforcent mutuellement dans le sens des attentes des enseignants.

Il est intéressant de souligner que les attentes des enseignants sont perçues par les élèves. Ce sont surtout aux différences de niveau de difficulté et d'élaboration de la matière enseignée ainsi que de degré d'autonomie dont jouissent les élèves, qu'ils reconnaissent les attentes des enseignants à leur endroit et à l'endroit des autres élèves de leur classe. Ils paraissent particulièrement sensibles à la plus grande confiance accordée aux élèves qui réussissent mieux et interprètent les comportements des

enseignants sous cet éclairage.

Il semble finalement que l'importance des effets des attentes sur la relation éducative varie en fonction de certaines caractéristiques des enseignants et des élèves. Les enseignants plus dogmatiques et ceux qui ont une conception rigide de l'intelligence semblent accorder plus d'importance au potentiel des élèves et se comporter de manière encore plus négative envers les élèves qui en ont moins. Ceux qui croient qu'il convient d'adopter envers ces élèves des stratégies qui exigent moins d'eux se comporteront, selon toutes probabilités, dans le sens de leurs opinions et traiteront ces élèves plus négativement que ceux qui ont des croyances contraires ou plus nuancées. Par ailleurs, d'après les quelques recherches disponibles, il se peut que les élèves de race noire fassent l'objet de comportements plus négatifs de la part des enseignants que ceux de race blanche. Des différences de comportements des enseignants ont également été notées selon le sexe des élèves; toutefois elles sont minimales par rapport à l'ensemble des comportements étudiés dans la littérature et, en outre, elles favorisent tantôt les filles, tantôt les garçons.

### CHAPITRE 3

#### EFFETS DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Nous avons vu au chapitre précédent que les attentes que les enseignants forment envers les élèves sont souvent communiquées dans la relation éducative. Elles influencent, en interaction avec les comportements des élèves, les comportements des enseignants de manière à ce que s'instaure une relation éducative plus positive pour les élèves qui font l'objet d'attentes élevées que pour les élèves dont les enseignants anticipent peu de succès. Les élèves, quel que soit le niveau d'attentes dont ils font l'objet, perçoivent que les enseignants ne les traitent pas tous de la même manière et ils sont conscients des attentes qui sous-tendent divers comportements des enseignants. Dans un tel contexte, des effets des attentes des enseignants sur le succès scolaire des élèves sont plausibles, que ce soit des effets directs, dans la mesure où les comportements des enseignants affectent l'apprentissage, ou des effets indirects, lorsque leurs comportements influencent le concept de soi des élèves.

Le but du présent chapitre sera donc de vérifier si les attentes des enseignants affectent réellement le succès scolaire des élèves. En vue tout d'abord d'examiner s'il y a influence des attentes des enseignants sur le développement des élèves, les résultats des quatre-vingt-six (86) recherches sélectionnées qui ont traité de cet aspect de la question des attentes des enseignants seront analysées. Trois grands aspects des effets des attentes des enseignants sur le succès des élèves ont été étudiés dans la littérature: effets sur le développement cognitif (26 recherches), effets sur le rendement (57

recherches) et effets sur le concept de soi (31 recherches). Nous présenterons donc les résultats des recherches par rapport à chacune de ces facettes du succès scolaire. En second lieu, nous aborderons la question des facteurs dont dépend l'importance des effets des attentes sur le succès scolaire des élèves en analysant les résultats de vingt-deux (22) recherches qui ont vérifié l'impact, soit de certaines caractéristiques des enseignants (attitudes, croyances, locus de contrôle, race), soit de certaines caractéristiques des élèves (concept de soi et attentes personnelles, sexe, race, sensibilité au non-verbal). En ce qui a trait au rôle du niveau scolaire dans le processus d'effet des attentes des enseignants, lequel n'a à peu près pas été vérifié dans la littérature, nous l'étudierons en comparant les résultats des recherches obtenus au niveau secondaire, au niveau élémentaire et dans les petites classes (maternelle, première et deuxième année). Quant à vérifier si les effets des attentes des enseignants sont plus grands lorsque les élèves sont regroupés par habiletés que lorsqu'il s'agit de classes ou groupes hétérogènes, le nombre restreint de recherches portant sur des élèves regroupés par habiletés ne permet pas de comparaison systématique; cependant, les effets obtenus dans un tel contexte seront signalés, étant donné la convergence des résultats obtenus.

Avant de nous engager dans l'analyse des recherches, nous allons brièvement décrire les méthodologies des recherches analysées, qui sont de deux types : expérimental, où l'expérimentateur, soit tente d'induire des attentes positives envers certains élèves choisis au hasard en fournissant aux enseignants des renseignements fictifs sur le potentiel ou le rendement de ces élèves, soit amène les enseignants à changer leurs comportements envers les élèves (46 recherches); de type non-expérimental, où les enseignants font connaître à l'expérimentateur leurs attentes

envers leurs élèves, soit en faisant des prédictions sur le rendement futur des élèves ou le progrès attendu d'eux, soit tout simplement en classant leurs élèves par ordre de rendement et/ou de potentiel (37 recherches). Signalons que trois recherches ont utilisé les deux schèmes expérimentaux.

### EFFETS DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS SUR LE SUCCÈS SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Nous allons maintenant examiner les effets des attentes des enseignants sur le développement cognitif, le rendement et le concept de soi des élèves tels qu'ils se dégagent des résultats des quatre-vingt-six (86) recherches analysées qui ont traité de cette question. On trouvera en Annexe C, à la fin du travail, la liste complète de ces recherches et leurs résultats par rapport à chacun des aspects du développement des élèves qui a été étudié. Le tableau 3 résume ces résultats.

Tableau 3

#### *Effets des attentes des enseignants sur divers aspects du succès scolaire des élèves*

Aspects du succès scolaire	N	N <sup>+a</sup>	%
Développement cognitif	26	9	35%
Rendement	57	37	65%*
Concept de soi	31	27	87%**

Note. <sup>a</sup> Nombre de recherches qui signalent des effets significatifs des attentes des enseignants.

\*  $p < .05$  . \*\*  $p < .001$  .

Il ressort de la littérature que les attentes des enseignants influencent le concept de soi des élèves. Des effets de ces attentes sont également notés sur le rendement des élèves, mais ils sont moins généralisés. Enfin, il semble que le développement intellectuel des élèves soit peu influencé par les attentes des enseignants. Un examen plus détaillé des résultats des recherches par rapport à chacun de ces aspects du développement des élèves nous permettra de préciser comment les attentes des enseignants affectent les élèves et de mieux cerner l'importance des effets constatés.

*Effets sur le développement cognitif des élèves*

Que les enseignants nourrissent plus ou moins d'espoir dans le succès scolaire des élèves semble avoir peu d'impact sur le développement intellectuel de ces derniers. En effet, seulement neuf des vingt-six (26) recherches pertinentes signalent certains effets des attentes des enseignants à cet égard (Carter, D. L. , 1971; Conn, Edwards, Rosenthal, & Crowne, 1968; Henrikson, 1970; Mahmoudi & Snibbe, 1974; Maxwell, 1971; Mendel & Flanders, 1973; Rosenthal & Jacobson, 1968; Rosenthal, Baratz, & Hall, 1974; Sweet, 1982). Mentionnons toutefois qu'une autre recherche, de type non-expérimental, note un lien positif entre attentes des enseignants et potentiel cognitif des élèves, mais comme aucune différence de traitement des élèves en fonction des attentes des enseignants n'a été observée, les chercheurs concluent que cela signifie tout simplement que les enseignants développent des attentes bien fondées et qu'ils sont capables de prédire avec justesse les performances de leurs élèves (Luce & Hoge, 1978). Une deuxième recherche non-expérimentale signale une tendance à des effets des attentes, mais seulement à des effets négatifs des attentes faibles des enseignants, et

uniquement lorsqu'il y a sous-estimation du potentiel des élèves. Il peut être intéressant de souligner ici que presque toutes les recherches disponibles, soit vingt-deux (22), ont été conduites avant 1975; le fait que peu de recherches ont été menées après cette date tient probablement aux faibles résultats obtenus jusqu'en 1974.

Il faut toutefois mentionner que quelques recherches, parmi celles qui n'ont pas relevé d'effets des attentes sur le développement cognitif des élèves ou qui n'en ont démontré que chez certains enseignants, signalent que leurs résultats négatifs peuvent s'expliquer par le manque de crédibilité de la procédure expérimentale : quatre recherches notent que les enseignants, ou une partie des enseignants, avouent n'avoir pas cru à l'information reçue à propos des élèves envers lesquels on a tenté d'induire chez les enseignants des attentes positives (Fine, 1972; Fleming & Anttonen, 1971; José & Cody, 1971; Mendel & Flanders, 1973). Comme le précisent Fleming et Anttonen (1971) et Sorotzkin, Fleming et Anttonen (1974), il est peu probable qu'on réussisse à créer des attentes positives, chez des enseignants qui n'ont pas une haute opinion des tests qui mesurent le potentiel intellectuel des élèves, en leur donnant des résultats, fictifs ou réels, de tests du genre. Par ailleurs, Raudenbush (1984) a démontré, au cours d'une méta-analyse de recherches menées jusqu'en 1974, l'importance du moment où a lieu la procédure d'induction des attentes sur les effets constatés : moins les enseignants ont eu de contacts avec les élèves avant la manipulation expérimentale, plus grands sont les effets sur le développement intellectuel des élèves, surtout ceux des petites classes. Il appert que, lorsque les enseignants ont eu le temps de former leurs propres attentes envers les élèves, le succès de la manipulation expérimentale est sérieusement compromis.

On peut, à partir des recherches analysées, conclure à propos des effets des

attentes des enseignants sur le développement cognitif des élèves, qu'ils n'ont pas été démontrés de manière fréquente. Il semble toutefois qu'il est difficile de manipuler les attentes des enseignants à cet égard et que des effets plus importants sont constatés lorsque les enseignants n'ont pas eu beaucoup de contacts avec les élèves avant la manipulation expérimentale visant à leur faire développer des attentes positives à l'endroit de certains élèves.

#### *Effets sur le rendement des élèves*

Les attentes des enseignants influencent le rendement des élèves dans la direction même de ces attentes d'après une majorité de recherches, soit 65% d'entre elles (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982; Beez, 1971; Brattesani, 1985; Brattesani, Weinstein, & Marshall, 1984; Brookover & Schneider, 1975; Brophy & Good, 1970; Carter, D. L. , 1971; Cooper, Findley, & Good, 1982; Conn et al., 1968; Crano & Mellon, 1978; Dusek & O'Connell, 1973; Felix-de-Leon, 1985; Fine, 1972; Finn, Gaier, Peng, & Banks, 1975; Fry, 1982; Funderburg, 1981; Gigliotti & Brookover, 1975; Haskett, 1969; Henrikson, 1971; Larkin, 1978; Luce et Hoge, 1978; Kerman, 1979; Mackler, 1969; Mahmoudi & Snibbe, 1974; Meichenbaum, Bowers, & Ross, 1969; O'Connell, Dusek, & Wheeler, 1974; Palardy, 1969; Rappaport et Rappaport, 1975; Rampaul, Singh, & Didyk, 1984; Rist, 1970; Rosenthal & Jacobson, 1968; Smith, M. K. , 1981; Sorotzkin et al., 1974; Tuckman & Bierman, 1971; Weinstein, 1976; Weinstein & Marshall, 1984; Williams, T. , 1976; Zanna, Sheras, Cooper. J. & Shaw, 1975; Zollweg, 1985). Une seule recherche note des effets contraires, c'est-à-dire des effets négatifs des attentes positives des enseignants sur le rendement des élèves, mais uniquement s'ils ont un potentiel intellectuel supérieur (Babad, 1974). Parmi les

recherches qui n'ont pas trouvé de lien significatif entre attentes des enseignants et rendement des élèves, mentionnons que quatre d'entre elles signalent une tendance à ce que le rendement des élèves soit influencé par les attentes des enseignants (Carter, R. M. , 1970; Keshock, 1971; Mendel & Flanders, 1973; Pugh, 1976).

La comparaison des résultats des recherches selon qu'elles sont de type expérimental ou non-expérimental révèle des différences relativement à l'importance des effets des attentes sur le rendement des élèves. Alors que 70% des trente (30) recherches non-expérimentales analysées notent des effets des attentes des enseignants sur le rendement des élèves ( $p < .05$ ), seulement 57% des trente (30) recherches expérimentales vérifiées signalent de tels effets ( $p < .50$ ). Il se peut que la proportion plus faible de recherches expérimentales démontrant des effets des attentes des enseignants sur les performances des élèves reflète, comme nous l'avons vu au cours de la section précédente, la difficulté de manipuler les attentes des enseignants, surtout lorsqu'ils ont eu le temps de former leurs propres attentes au contact des élèves; des trois recherches qui ont utilisé les deux schèmes expérimentaux, deux signalent des effets des attentes naturellement formées des enseignants mais non des attentes manipulées (O'Connell et al., 1974; Dusek & O'Connell, 1973), alors que la troisième signale autant d'effets des attentes, qu'il s'agisse des attentes formées au contact des élèves ou des attentes induites expérimentalement (Babad et al., 1982). Il est intéressant de souligner ici les résultats de quatre recherches qui ont vérifié si les attentes des enseignants envers leurs propres élèves changeaient suite à la réception de résultats de tests standardisés de potentiel ou de rendement : il appert que ces renseignements n'affectent à peu près pas les attentes que les enseignants ont développées à partir de leur connaissance des élèves (Airasian, Kellaghan, Madaus, &

Pedulla, 1977; Beggs, Mayer, & Lewis, 1972; Bogner, 1982; Pedulla, 1977).

L'examen des recherches qui ont étudié les effets des attentes des enseignants sur le rendement des élèves nous a permis de constater qu'une majorité d'entre elles signalent que les attentes des enseignants influencent le rendement des élèves. La proportion de recherches non-expérimentales relevant des effets des attentes des enseignants est toutefois plus importante que celle des recherches expérimentales.

#### *Effets sur le concept de soi des élèves*

Les attentes des enseignants affectent de manière importante le concept de soi des élèves. En effet, presque toutes les recherches analysées démontrent que des attentes élevées de la part des enseignants entraînent chez les élèves, soit des attentes personnelles ou des aspirations plus élevées (Brattesani et al., 1984; Gigliotti & Brookover, 1975; Heller, 1979; Martinek, 1980; Parsons et al., 1979; Rubin, 1981; Weinstein & Marshall, 1984; Williams, T. , 1976), soit un développement personnel et social plus positif (Anderson & Rosenthal, 1968; Haskett, 1969; Keshock, 1971; Mahmoudi & Snibbe, 1974; Meichenbaum et al., 1969; Murphy, 1980; Rist, 1970; Rothbart et al., 1971), soit un concept de soi plus élevé (Carter, D. L. , 1971; Cooper, 1977; Eder, 1983; Entwisle & Webster, 1973; Entwisle & Webster, 1978; Karper & Martinek, 1982; Martinek & Johnson, 1979; Milgrim, 1983; Rampaul et al., 1984; Rowe, 1971; Weinstein, 1976).

Seulement quatre recherches, toutes de type expérimental, n'ont pas constaté d'effets des attentes des enseignants sur le développement personnel des élèves et, plus particulièrement, sur leur attitude envers l'école ( Durden, 1981; Kester & Letchworth,

1972) et leur concept de soi (Harris, Rosenthal, & Snodgrass, 1986; Terry, 1977). Notons toutefois que Durden (1981) signale un échec de la manipulation expérimentale et que Terry (1977) note une tendance à ce que les auto-évaluations des élèves faibles deviennent plus positives quand les enseignants adoptent des comportements plus positifs à leur endroit. La comparaison de l'importance des effets selon le type de recherches permet de voir qu'ici encore, les recherches non-expérimentales notent plus fréquemment qu'il y a influence des attentes des enseignants sur le concept de soi des élèves (100% des recherches) que ne le font les recherches expérimentales (81% des recherches); cependant, quel que soit le type de recherches considérées, il appert qu'il y a presque toujours influence des attentes des enseignants sur le concept de soi des élèves.

#### FACTEURS DONT DÉPEND L'IMPORTANCE DES EFFETS DES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Nous examinerons, au cours de cette deuxième partie du chapitre, quand, c'est-à-dire, chez quels enseignants, chez quels élèves et dans quels contextes scolaires, ont été le plus fréquemment relevés des effets des attentes des enseignants. Nous tiendrons compte, pour ce faire, des résultats des vingt-deux (22) recherches disponibles qui ont comparé l'influence des attentes des enseignants selon diverses caractéristiques des enseignants, des élèves ou de la situation scolaire.

### *Caractéristiques des enseignants*

Seulement six recherches ont vérifié si les effets des attentes variaient en fonction de certaines caractéristiques des enseignants. Il appert que certains enseignants traitent de manière plus différente que d'autres les élèves, selon les attentes développées à leur endroit (Brattesani et al., 1984; Weinstein & Marshall, 1984). Ce type d'enseignants auraient une conception étroite et figée de l'intelligence (Marshall & Weinstein, 1985). Babad et al. (1982) ont noté que ce sont les enseignants les plus influencés par les stéréotypes et aux comportements les plus dogmatiques qui se conduisent de manière discriminatoire envers les élèves qui font l'objet d'attentes peu élevées. Les attentes de tels enseignants affecteraient plus le succès scolaire des élèves que celles des enseignants qui ne font pas dépendre leurs comportements de leurs attentes envers les élèves. Il se pourrait, par ailleurs, que les attentes positives des enseignants plus fermes affectent favorablement et de manière plus importante le rendement des garçons que les attentes d'enseignants plus permissifs (Fry, 1982). Par contre, la race des enseignants (Larkin, 1978) et leur site de contrôle (Carter, R. M. , 1970) ne seraient pas des facteurs influençant le processus d'effets des attentes des enseignants.

### *Caractéristiques des élèves*

On s'est principalement intéressé, dans la littérature, à vérifier si des différences au niveau des attentes personnelles et du concept de soi des élèves entraînaient des effets plus ou moins grands des attentes des enseignants sur le développement des élèves. Certains chercheurs notent que le rendement des élèves qui ont des attentes personnelles élevées est affecté de façon plus positive par les attentes

élevées des enseignants que le rendement des élèves qui n'ont pas des attentes personnelles très fortes (Funderburg, 1981; Mahmoudi & Snibbe, 1974; Rappaport et Rappaport, 1975), à condition toutefois, selon Funderburg (1981), qu'elles ne soient pas plus élevées que celles des enseignants. D'autres chercheurs signalent au contraire que l'interaction d'attentes positives chez les enseignants et chez les élèves conduit à une moins bonne performance des élèves, alors que des attentes positives chez les uns ou chez les autres influencent favorablement le rendement des élèves (Hoch, 1981; Zanna et al., 1975). D'autre part, alors que Brattesani (1985) note que les effets des attentes des enseignants sont plus grands chez les élèves qui ont un concept de soi modéré, Weinstein et Marshall (1984) ne décèlent aucune différence de susceptibilité aux effets des attentes des enseignants qui soit liée au concept de soi des élèves. Une autre recherche démontre que les élèves plus sensibles au non-verbal, ce qui refléterait une plus grande dépendance envers les enseignants, sont ceux dont le développement cognitif est le plus influencé par les attentes des enseignants (Conn et al., 1968).

Quelques recherches signalent que le sexe et la race des élèves sont des facteurs qui affectent l'importance des effets des attentes des enseignants. Rappelons que Fry (1982) relève des effets plus grands des attentes des enseignants sur le rendement des garçons, mais seulement quand les enseignants sont plus fermes, moins permissifs. Henrikson (1971), quant à lui, signale un plus grand impact sur le développement intellectuel des garçons, mais uniquement de race noire. Par contre, Larkin (1978) ne constate aucune variation en fonction du sexe des élèves. Finalement d'après deux recherches, les élèves de races ou groupes ethniques minoritaires seraient plus affectés par les effets des attentes des enseignants (Pugh, 1976; Rosenthal & Jacobson, 1968).

La littérature nous offre en somme peu d'évidence à propos des caractéristiques des élèves qui les rendraient plus ou moins vulnérables aux attentes des enseignants. En ce qui a trait au rôle du concept de soi des élèves, les résultats sont contradictoires et ne nous permettent pas d'établir si ce sont les élèves au concept de soi plus élevé, les élèves au concept de soi modéré ou les élèves au concept de soi plus faible, qui sont les plus vulnérables. Le rôle du sexe et de la race des élèves a peu été étudié; les élèves de groupes minoritaires seraient plus touchés par les attentes des enseignants et, quant aux différences d'effets liées au sexe des élèves, elles seraient minimales et dépendraient d'autres caractéristiques des élèves et des enseignants.

#### *Caractéristiques de la situation scolaire*

Peu de recherches ont vérifié si les effets des attentes des enseignants variaient en fonction de certains aspects de la situation scolaire. Seulement deux recherches signalent des effets plus importants à certains niveaux scolaires qu'à d'autres : Rosenthal et Jacobson (1968) relèvent des effets plus importants sur le développement intellectuel et le rendement des élèves des petites classes que des autres classes de l'élémentaire, alors que Rosenthal et al. (1974) ne constatent d'effets que dans une classe de cinquième, mais non aux autres niveaux de l'élémentaire. Par ailleurs, des effets différents des attentes selon le niveau de potentiel de la classe sont signalés, mais seulement au cours de deux recherches : Rosenthal et Jacobson (1968) notent des effets plus importants chez les élèves des classes de la section moyenne que chez ceux des sections rapide et lente alors que Carter, D. L. (1970), comparant les effets selon qu'il s'agit de classes fortes ou lentes, constate plus d'effets dans les classes lentes.

Ces quelques résultats ne nous permettent pas de tirer des conclusions

relativement au rôle du niveau scolaire et du niveau d'habiletés des classes, dans le processus d'effet des attentes des enseignants. Il nous a pourtant paru important de vérifier si des effets des attentes des enseignants ont été démontrés par une plus grande proportion de recherches à l'élémentaire qu'au secondaire et, à l'élémentaire, de manière plus fréquente dans les petites classes que dans les autres classes. Nous avons donc comparé les résultats des recherches pour chacun de ces niveaux (Tableau 4).

Tableau 4

*Comparaison des effets des attentes des enseignants par niveau scolaire*

Niveau scolaire	Développement cognitif		Rendement		Concept de soi	
	N	% <sup>†</sup>	N	% <sup>†</sup>	N	% <sup>†</sup>
Secondaire	4	25%	16	50%	11	82%
Elémentaire <sup>a</sup>	23	35%	44	68%*	23	96%
Petites classes	17	29%	22	73%	8	100%

Note. Les effets des attentes sont exprimés par le pourcentage de recherches qui ont noté de tels effets.

<sup>a</sup> Inclut les petites classes (maternelle, 1<sup>o</sup> année et 2<sup>o</sup> année).

\*  $p < .02$ .

Comme on peut le constater, que ce soit par rapport au rendement ou au

concept de soi des élèves, on note plus souvent des effets des attentes des enseignants à l'élémentaire qu'au secondaire, et plus encore dans les petites classes que dans les autres classes de l'élémentaire. Il est intéressant de souligner que le nombre de recherches conduites à l'élémentaire et qui démontrent des effets des attentes des enseignants sur le rendement des élèves est, de manière significative, plus élevé que le nombre de recherches où l'on n'a pas démontré de tels effets. Notons également que, quel que soit le niveau scolaire considéré, les effets des attentes des enseignants sur le concept de soi des élèves sont importants et qu'au contraire, les effets sur le développement cognitif des élèves le sont fort peu.

Nous ne pouvons vérifier ici si les effets des attentes des enseignants sont effectivement plus fréquents lorsqu'il s'agit d'élèves de classes lentes ou moyennes que lorsqu'il s'agit d'élèves de classes fortes, étant donné que les recherches disponibles ne nous fournissent pas les données nécessaires pour établir une telle comparaison. Il nous semble par ailleurs intéressant de souligner les résultats des six recherches qui ont vérifié les effets des attentes des enseignants envers des élèves regroupés par habiletés, qu'il s'agisse de classes différentes ou de groupes formés au sein d'une même classe pour l'apprentissage de la lecture; toutes signalent des effets positifs sur le rendement et/ou le concept de soi des élèves des groupes ou classes fortes et des effets négatifs chez les élèves des groupes ou classes faibles (Eder, 1983; Mackler, 1969; Milgrim, 1983; Rist, 1970; Tuckman & Bierman, 1971; Weinstein, 1976). Ces résultats semblent indiquer la possibilité que la pratique de regroupement des élèves dans des groupes homogènes favorise des effets plus importants des attentes des enseignants (et de l'institution) sur le succès scolaire des élèves que lorsque les élèves font partie de classes ou de groupes hétérogènes.

En somme, il appert que les effets des attentes des enseignants sur le rendement et le concept de soi des élèves sont plus importants au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire, et plus encore dans les petites classes, quoique, par rapport au concept de soi des élèves, l'influence des attentes des enseignants est très importante à tous les niveaux. Par ailleurs, la pratique de regrouper les élèves par habiletés semble favoriser des effets importants des attentes des enseignants sur le succès scolaire des élèves.

## CONCLUSION

Les attentes des enseignants influencent le concept de soi des élèves et, d'après une majorité significative de recherches, le rendement des élèves. Par contre, le développement cognitif des élèves, tel que mesuré par des tests d'intelligence, ne semble pas beaucoup affecté par ces attentes.

On a noté des effets plus fréquents des attentes des enseignants sur le succès scolaire des élèves lorsqu'il s'agit d'enseignants plus dogmatiques ou qui ont une conception étroite et figée du potentiel des élèves ainsi qu'au niveau élémentaire et plus encore dans les petites classes de l'élémentaire (maternelle, première et deuxième année). Il se pourrait également que la pratique de regroupement des élèves par habiletés, soit dans des classes homogènes (section lente, moyenne, rapide), soit dans des groupes au sein d'une même classe, qui sont formés pour l'apprentissage de la lecture, favorise une plus grande influence des attentes des enseignants sur le rendement et le concept de soi des élèves; quoique peu nombreuses, toutes les recherches disponibles à cet égard confirment qu'il y a toujours influence des attentes

des enseignants (qui ici correspondent à celles de l'école) sur le succès scolaire des élèves de classes ou groupes homogènes. En ce qui a trait aux caractéristiques des élèves qui les rendraient plus vulnérables à l'influence des attentes des enseignants, les recherches peu nombreuses présentent en outre des résultats, soit quelque peu controversés, en ce qui a trait au rôle du concept de soi et des attentes personnelles des élèves, soit assez faibles, eu égard au rôle du sexe et de la race des élèves.

## CONCLUSION

Nous allons, en guise de conclusion, rappeler les éléments essentiels mis à jour au cours de cette synthèse de la littérature qui a porté sur les attentes des enseignants, tout en les liant les uns aux autres de manière à mettre en lumière le processus d'effet de ces attentes sur le développement des élèves. Puis, de ce modèle qui apporte un éclairage particulièrement intéressant sur la relation éducative, nous dégagerons certaines implications pédagogiques eu égard à la qualité et à l'efficacité des interventions éducatives des enseignants. Enfin, nous suggérerons certaines pistes de recherches qui pourraient approfondir notre compréhension du phénomène de la prophétie autoréalisatrice à l'école et qui touchent certains aspects importants encore controversés ou peu étudiés dans la littérature existante sur la question des attentes des enseignants.

### LA PROPHÉTIE AUTORÉALISATRICE À L'ÉCOLE

Les enseignants développent des attentes relativement au rendement et à la conduite des élèves à partir, principalement, des renseignements dont ils disposent sur le rendement, le potentiel et les comportements des élèves. Certains enseignants forment des attentes plus extrêmes que d'autres, en ce sens qu'ils accordent beaucoup plus d'importance aux différences initiales entre élèves, de quelque nature qu'elles soient; ce sont, semble-t-il, des enseignants aux croyances et attitudes plus rigides.

Les attentes des enseignants sont souvent communiquées aux élèves dans la

relation éducative. En règle générale, la relation éducative, où interagissent et se renforcent mutuellement les attentes des enseignants, leurs comportements et ceux des élèves, est nettement plus positive pour les élèves qui font l'objet d'attentes positives que pour ceux envers lesquels les attentes des enseignants sont négatives. L'apport à l'instruction des élèves et le climat socio-affectif des interactions enseignant-élève sont les aspects de l'intervention éducative les plus affectés par les attentes des enseignants, et plus encore lorsque les élèves sont regroupés par habiletés, que ce soit au sein d'une même classe ou dans des classes différentes. Les occasions de réponses et le renforcement fournis aux élèves sont aussi influencés par les attentes des enseignants, mais on note à cet égard une plus grande variabilité en fonction des enseignants. Il semble que les différences de traitement des élèves en fonction des attentes des enseignants sont plus nombreuses et plus importantes dans le cas d'enseignants aux croyances et attitudes plus rigides et donc, comme nous l'avons vu, aux attentes plus extrêmes. D'autre part, les croyances des enseignants quant aux stratégies les plus appropriées aux élèves, selon leur niveau de potentiel et de rendement, ne sont pas sans interagir avec leurs attentes pour guider leur conduite en classe.

Communiquées dans la relation éducative et perçues par les élèves, les attentes des enseignants influencent de manière positive le concept de soi des élèves envers lesquels ces attentes sont élevées et de manière négative, le concept de soi des élèves qui font l'objet d'attentes négatives. Les effets directs des attentes des enseignants sur le rendement des élèves sont moins généralisés : ils sont plus fréquents au niveau élémentaire qu'au niveau secondaire et encore plus, semble-il, dans les petites classes; en outre, ils semblent plus importants lorsque les élèves sont regroupés par habiletés que lorsqu'ils font partie de groupes hétérogènes.

A première vue, les attentes des enseignants paraissent avoir des effets sur le succès scolaire des élèves certes non négligeables, mais tout de même non dramatiques. Dans la mesure, en effet, où les attentes s'appuient sur les performances et sur les comportements passés des élèves, leur contribution à la réalisation de ce qui est anticipé paraît moins importante que celle des caractéristiques initiales des élèves. Toutefois, il est important de considérer la question non pas seulement dans le cadre temporel limité d'une recherche, qui, la plupart du temps, varie d'un trimestre à une année scolaire, mais dans une perspective à long terme, qui s'étende de la maternelle à la fin du secondaire. Si les attentes d'un enseignant en début d'année scolaire sont influencées par les performances passées des élèves, il ne faut pas oublier que ces dernières sont en partie déterminées par les attentes des enseignants précédents. Il est donc possible d'entrevoir qu'un élève se trouve engagé dès le début de sa scolarisation, soit dans un processus d'échec, soit dans la voie du succès, si, d'année en année, les attentes des enseignants se maintiennent au même niveau et guident leurs comportements de manière à affecter, de manière positive ou négative, le développement des élèves. Cela semble être particulièrement le cas lorsque les élèves sont regroupés, dès la première année, dans des classes homogènes d'un certain niveau d'habiletés, puisqu'il appert qu'il y a peu de mobilité des élèves d'une section à une autre. Considérés sous cet angle, les effets des attentes sont importants. Il faut toutefois préciser que, dans ce cas, Pygmalion c'est tout autant l'institution que l'enseignant.

## IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

Nous pouvons maintenant dégager, de ce que nous connaissons du processus de

la prophétie autoréalisatrice à l'école, certaines implications pédagogiques importantes pour les enseignants, les formateurs d'enseignants et les responsables des programmes scolaires.

1. Les comportements des enseignants dans la relation éducative devraient être guidés par les buts éducatifs à atteindre et non pas par leurs attentes envers les élèves. Une conception étroite du potentiel des élèves ainsi que des attitudes rigides conduisent les enseignants à trop accorder d'importance aux différences entre les élèves et pas assez à l'objectif de plein développement des potentialités de chacun d'entre eux.

2. Des stratégies ou des conduites qui consistent à réduire l'apport à l'instruction des élèves qui ont moins de succès scolaire, à se montrer avec eux moins chaleureux, à leur fournir moins d'occasions d'échanges sur la matière enseignée, ou encore à leur donner moins de renforcement, surtout de renforcement positif, sont le reflet d'attentes négatives et sont peu susceptibles d'influencer favorablement le développement de ces élèves.

3. Etant donné que leurs attentes affectent de manière importante le concept de soi des élèves, les enseignants devraient porter une attention toute particulière à ceux de leurs comportements qui peuvent être interprétés, par les élèves qui réussissent moins bien, comme un manque de confiance à leur égard.

4. La question des attentes des enseignants et de leurs effets devrait faire partie du programme d'étude des futurs enseignants. Ces derniers devraient être informés des résultats des recherches qui ont porté sur le sujet et être invités à prendre conscience de leurs attentes et de leurs comportements envers les élèves qu'ils

rencontrent lors de leurs expériences pratiques en salle de classe.

5. Les enseignants d'expérience devraient eux aussi être sensibilisés au phénomène de la prophétie autoréalisatrice à l'école. Cela pourrait se faire dans le cadre d'un programme de formation tel le "Teacher Expectations and Student Achievement" (TESA), développé par Kerman (1979), au cours duquel ils sont amenés à modifier leurs comportements négatifs envers les élèves dont ils anticipent moins de succès et à mesurer les effets positifs qui en résultent pour ces élèves.

6. La pratique scolaire qui consiste à regrouper dans des classes homogènes des élèves de même potentiel devrait être sérieusement évaluée. Il est apparu, au cours de ce travail, qu'une telle pratique ne favorise pas le succès des élèves regroupés dans les classes faibles.

#### PISTES DE RECHERCHES

Nous pouvons, en terminant, identifier certains aspects de la question des attentes des enseignants qui pourraient être étudiés au cours de recherches futures et qui seraient de nature à approfondir notre compréhension du mécanisme d'effet de ces attentes.

En ce qui a trait au processus de formation des attentes des enseignants, deux questions retiennent notre attention. Nous avons vu que les attentes des enseignants s'appuient, en général, sur les caractéristiques des élèves pertinentes à la relation éducative, à savoir rendement, potentiel et conduite. Cependant il n'est pas certain que ce soit le cas chez les enseignants des petites classes qui accordent beaucoup d'importance au statut social des élèves. Il y aurait lieu d'entreprendre des recherches

à ce niveau en vue de clarifier la situation. D'autre part, la littérature nous révèle que certains enseignants sont plus susceptibles que d'autres de développer des attentes qui déterminent leurs comportements et qui interfèrent avec les buts éducatifs à atteindre. Les facteurs qui influencent le degré de flexibilité des attentes des enseignants n'ont toutefois pas été étudiés de manière suffisante. Il serait important d'explorer cet aspect moins connu du processus de formation des attentes des enseignants.

Par ailleurs, en ce qui concerne le processus de communication des attentes dans la relation éducative, les chercheurs ont surtout comparé divers comportements des enseignants selon qu'ils s'adressent à des élèves qui font l'objet d'attentes positives ou à des élèves qui font l'objet d'attentes négatives. En vue d'élargir notre connaissance des comportements affectés par les attentes, il serait judicieux de vérifier dans quelle mesure les comportements et les stratégies des enseignants, qui s'adressent à l'ensemble des élèves, peuvent communiquer les attentes des enseignants et affecter le développement des élèves. Il serait en outre important, lorsqu'on étudie les effets des attentes des enseignants sur leurs comportements, de tenir compte des théories plus ou moins conscientes qu'ils ont formées quant aux stratégies les plus appropriées aux élèves selon leur rendement et leur potentiel. Cela permettrait d'avoir une vision plus complète des facteurs impliqués dans le processus de communication des attentes des enseignants.

Finalement, même si les résultats des recherches sont partagés par rapport aux effets des attentes des enseignants sur le rendement des élèves, il est peu probable qu'un plus grand nombre de recherches visant strictement à vérifier l'existence de tels effets conduise à plus d'unanimité sur cette question. Par contre, il pourrait être profitable d'étudier quelles caractéristiques des élèves les rendent plus vulnérables aux

attentes des enseignants et ce, plus particulièrement au niveau élémentaire, où l'on a noté de manière plus fréquente des effets des attentes des enseignants sur le succès des élèves. Quelques recherches suggèrent que le concept de soi, le degré de motivation, la capacité plus ou moins développée de décoder les messages non-verbaux et le degré d'indépendance des élèves sont des facteurs décisifs à cet égard. Des recherches plus nombreuses permettraient de confirmer le rôle de ces variables et de préciser quels élèves sont les plus touchés par les prophéties des enseignants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, G. R. (1978). Racial Membership and physical attractiveness on preschool teachers' expectations. *Child Study Journal*, 8(1), 29-41.
- Adams, G. R. , & Cohen, A. S. (1976a). Characteristics of children and teacher expectancy: An extension to child's social and family life. *Journal of Educational Research*. 70(2), 87-90.
- Adams, G. R. , & Cohen, A. S. (1976b). An examination of cumulative folder information used by teachers in making differential judgments of children's abilities. *Alberta Journal of Educational Research*, 70(2), 87-90.
- Adams, G. R. , & LaVoie, J. C. (1976). The effect of student's sex, conduct, and facial attractiveness on teacher expectancy. *Education*, 95(1), 76-83.
- Airasian, P. W. , Kellaghan, T. , Madaus, G. F. , & Pedulla, J. J. (1977). Proportion and direction of teacher rating changes of pupil's progress attributable to standardized test information. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 702-709.
- Algozzine, B. , Ysseldyke, J. , & Christenson, S. (1983). The influence of teachers' tolerances for specific kinds of behaviors on their ratings of a third grade student. *Alberta Journal of Educational Research*, 29(2), 89-97.
- Allington, R. L. (1980). Teacher interruption behaviors during primary grade oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 72, 371-377.
- Aloia, G. F. (1977). A systematic examination of the stereotypic influence of the label "educable mentally retarded" on the initial expectations of elementary school teachers regarding mainstreamed children (Doctoral dissertation, University of California, Riverside, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 38, 3410A.

- Alpert, J. L. (1974). Teacher behavior across ability groups: A consideration of the mediation of Pygmalion effects. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 348-353.
- Alpert, J. L. (1975). Teacher behavior and pupil performance: Reconsideration of the mediation of Pygmalion effects. *Journal of Educational Research*, 69(2), 53-57.
- Amato, J. A. (1976). Effect of pupil's social class upon teachers' expectations and behavior (Doctoral dissertation, Cornell University, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37, 186A-187A.
- Amato, J. A. (1979, septembre). *Teachers' achievement expectations: Effects in open and traditional classrooms*. Paper presented at the 87<sup>th</sup> annual meeting of the American Psychological Association, New-York City.
- Anderson, D. , & Rosenthal, R. (1968). Some effects of interpersonal expectancy and social interaction of institutionalized retarded children [ Summary ]. *Proceedings of the 76<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association*, 3, 479-480.
- Babad, E. Y. (1977). Pygmalion in reverse. *Journal of Special Education*, 11(1), 81-90.
- Babad, E. Y. (1979). Personality correlates of susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 195-202.
- Babad, E. Y. (1985). Some correlates of teachers' expectancy bias. *American Educational Research Journal*, 22(2), 175-183.
- Babad, E. Y. , Inbar, J. , & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased und unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459-474.
- Baldwin, E. M. (1983). Middle school and junior high school teachers' expectations of adolescents from single-parent families. (Master's Thesis, University of Pennsylvania, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 44, 920A.

- Ball, D. W. , Newman, J. M. , & Scheuren, W. S. (1984). Teachers' generalized expectations of children of divorce. *Psychological Reports*, 54 , 347-353.
- Beady, C. H. , & Hansell, S. (1981). Teacher race and expectations for student achievement. *American Educational Research Journal*, 18(2), 191-206.
- Bedrosian Vernon, M. L. (1984). *The social-emotional dimension of teacher-student interactions during beginning reading instruction ( Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1983)*. *Dissertation Abstracts International*, 44, 2422A-2423A.
- Beez, W. V. (1971). Influence of biased psychological reports on teacher behavior and pupil performance (Doctoral dissertation, Indiana University, 1970). *Dissertation Abstracts International*, 31, 3329A.
- Beggs, D. L. , Mayer, G. D. , & Lewis, E. L. (1972). The effects of various techniques of interpreting test results on teacher perceptions and pupil achievement. *Measurement and Evaluation Guidance*, 5(1), 290-297.
- Bellamy, G. T. (1975). The Pygmalion effect: What teacher behaviors mediate it. *Psychology in the schools*, 12(4), 454-460.
- Bennett, C. E. (1979). The effects of student characteristics and task performance on teacher expectations and attributions (Doctoral dissertation, University of Michigan, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 979B-980B.
- Bernard, M. E. (1979). Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students? *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 553-562.
- Boersma, E. V. , & Chapman, J. W. (1982). Teachers' and mothers' academic achievement expectations for learning disabled children. *Journal of School Psychology*, 20 (3), 216-221.
- Bognar, C. J. (1982). Dissonant feedback about achievement and teachers' expectations. *The Alberta Journal of Educational Research*, 28(3), 277-287.

- Borko, H. , Cone, R. , Russo, N. , & Shavelson, R. (1978). Teachers' decision making. Dans P. Peterson et H. Walberg (Eds.), *Research in Training: Concepts, findings, and implications*. Berkeley, California: Mc Cutchan.
- Bourdeau, L. , & Ryan, T. S. (1978). Teacher interaction with preschool children: Attitudes, contacts and their effects. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 10(14), 283-295.
- Brandt, L. S. , & Hayden, M. E. (1974). Male and female teacher attitudes as a function of students' ascribed motivation and performance levels. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 309-314.
- Brandt, L. S. , Hayden, M. E. , & Brophy, J. E. (1975). Teachers' attitudes and ascription of causation. *Journal of Educational Psychology*, 67(5), 677-682.
- Brattesani, K. A. (1985). The role of initial self-evaluation in student susceptibility to teacher expectation effects (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, 3368B-3369B.
- Brattesani, K. A. , Weinstein, R. S. , & Marshall, H. H. (1984). Students perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 236-247.
- Bredemeier, M. E. (1975). Revisiting Coleman and Rosenthal with growth scores. *Education*, 96(1), 190-199.
- Brookover, W. B. , & Schneider, J. M. (1975). Academic environments and elementary school achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 9(1), 82-91.
- Brophy, J. E. (1983). Research of the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.

- Brophy, J. E. , & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365-374.
- Brophy, J. E. , & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown Travis, C. (1977). Social behavior of children in a classroom setting. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 373-383.
- Brown, W. E. (1970). The influence of student information on the formulation of teacher expectancy (Master's thesis, Indiana University, 1969). *Dissertation Abstracts International*, 30, 4822A.
- Carlile, L. M. (1974). Teacher expectations of language delay in black and white Head Start children (Doctoral Dissertation, University of Oklahoma, 1974). *Dissertation Abstracts International*, 35, 2455A.
- Carter, D. L. (1971). The effect of teacher expectations on the self-esteem and academic performance of seventh grade students (Master's thesis, University of Tennessee, 1970). *Dissertation Abstracts International*, 31, 4339A.
- Carter, R. M. (1970). Locus of control and teacher expectancy as related to achievement of young school children (Master's thesis, Indiana University, 1969). *Dissertation Abstracts International*, 30, 4674A-4675A.
- Chaikin, A. L. , & Derlega, V. J. (1978). Nonverbal mediators of expectancy effects in black and white children. *Journal of Applied Social Psychology*, 8(2), 117-125.
- Chaikin, A. L. , Sigler, E. , & Derlega, V. S. (1974). Nonverbal mediators of teacher expectancy effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(1), 144-149.
- Chasen, B. (1974). Sex-role stereotyping and prekindergarten teachers. *Elementary School Journal*, Janvier, 220-235.

- Choy, S. J. , & Dodd, D. H. (1976). Standard-English-speaking and nonstandard Hawaiian-English-speaking children: Comprehension of both dialects and teachers' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 68(2), 184-193.
- Claiborn, W. L. (1969). Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 377-383.
- Clifford, M. M. , & Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of Education*, 46, 248-259.
- Clifton, R. A. (1981). Ethnicity, teachers' expectations, and the academic achievement process in Canada. *Sociology of Education*, 54, 291-301.
- Clifton, R. A. , Perry, R. P. , Parsonson, K. , & Hryniuk, S. (1986). Effects of ethnicity and sex on teachers' expectations of junior high school students. *Sociology of Education*, 59, 58-67.
- Coates, B. (1972). White adult behavior toward black and white children. *Child Development*, 43, 143-154.
- Conn, L. K. , Edwards, C. N. , Rosenthal, R. , & Crowne, D. (1968). Perception of emotion and response to teachers' expectancy by elementary school children. *Psychological Reports*, 22, 27-34.
- Cooper, H. M. (1977). Controlling personal rewards: Professional teachers' differential use of feedback and the effects of feedback on the student's motivation to perform. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 419-427.
- Cooper, H. M. , & Baron, R. M. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 409-418.

- Cooper, H. M. , Baron, R. M. , & Lowe, C. A. (1975). The importance of race and social class information in the formation of expectancies about academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 312-319.
- Cooper, H. M. , Findley, M. , & Good, T. (1982). Relations between student achievement and various indexes of teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 577-579.
- Cooper, H. M. , Lowe, C. A. , & Baron, R. M. (1976). Pattern of past performance and expected future performance: A reversal of the unexpected primacy effect. *Journal of Applied Social Psychology*, 6(1), 31-39.
- Cornbleth, C. , Davis, O. L. Jr. , & Button, C. (1974). Expectations for pupil achievement and teacher-pupil interaction. *Social Education*, Janvier, 54-58.
- Crano, W. D. , & Mellon, P. M. (1978). Causal influence of teachers' expectations on children's academic performance: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 70(1), 39-49.
- Cronbach, L. J. (1975). Five decades of public controversy over mental testing. *American Psychologist*, 30, 1-14.
- Crowe, P. B. (1977). An observational study of teachers' expectancy effects and their mediating mechanisms on students in physical education activity classes (Master's thesis, University of North Carolina, Greensboro, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 1975A-1976A.
- Cummings, L. E. (1982). Effect of the variables of teacher sex and student sex on predicting student achievement (Doctoral dissertation, St-Louis University, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 43, 1361A.
- Dailey, W. F. (1979). Biasing effects of diagnostic labels and behavioral descriptions on teacher perceptions of children: An experimental analysis (Doctoral dissertation, University of Connecticut, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 6113B.

- Deitz, S. M. , & Purkey, W. W. (1969). Teacher expectation of performance based on race of student. *Psychological Reports*, 24, 694.
- DeMeis, D. K. , & Turner, R. R. (1978). Effects of students' race, physical attractiveness, and dialect on teachers' evaluations. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 77-86.
- DeSalvo, B. S. (1981). Preferences of high and low ability students for reading group placement (Master's thesis, University of Cincinnati, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 2045A.
- Durden, K. A. (1981). Teacher expectation as a moderator in student achievement and attitude formation in beginning typewriting (Doctoral dissertation, University of Mississippi, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 4585A.
- Dusek, J. B. , & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346.
- Dusek, J. B. , & O'Connell, E. J. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 65(3), 371-377.
- Dworkin, N. E. (1979). Changing teachers' negative expectations. *Academic Therapy*, 14(5), 517-531.
- Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education*, 54, 151-162.
- Eder, D. (1983). Ability grouping and students' academic self-concepts: A case study. *Elementary School Journal*, 84, 149-161.
- Edwards, K. I. (1980). The utility of selected interaction analysis systems as feedback tools during the reading instruction period (Doctoral dissertation, Claremont University CTR, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 138A-139A.

- Elashoff, J. D. , & Snow, R. E. (1971). *Pygmalion reconsidered*. Worthington, Ohio: C. A. Jones.
- Entwisle, D. R. , & Webster, M. Jr. (1973). Research notes: Status factors in expectation raising. *Sociology of Education*, 46, 115-126.
- Entwisle, D. R. , & Webster, M. Jr. (1978). Raising expectations indirectly. *Social Forces*, 57(1), 257-264.
- Evans, J. , & Rosenthal, R. (1969). *Interpersonal self-fulfilling prophecies: Further extrapolations from the laboratory to the classroom*. Proceedings of the 77th Annual Convention of the American Psychological Association, 4(1), 371-372.
- Evertson, C. M. (1982). Differences in instructional activities in higher-and-lower-achieving junior high english and math classes. *Elementary School Journal*, 82, 329-350.
- Felix-De-Leon, C. M. (1985). Relationship among student gender, teacher expectations for student typing achievement, student perceptions of these expectations, and actual student achievement (Master's thesis, University of Massachusetts, 1985). *Dissertation Abstracts International*, 46, 1489A.
- Felson, R. B. (1980). Physical attractiveness, grades and teachers' attributions of ability. *Representative Research in Social Psychology*, 11, 64-71.
- Fielder, W. R. , Cohen, R. D. , & Feeny, S. (1971). An attempt to replicate the teacher expectancy effect. *Psychological Reports*, 29, 1223-1228.
- Fine, L. (1972). The effects of positive teacher expectancy on the reading achievement and I.Q. gains of pupils in grade two (Master's thesis, Temple University, 1972). *Dissertation Abstracts International*, 33, 1510A-1511A.
- Finn, J. D. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research*, 42, 387-410.

- Finn, J. D. , Gaier, E. L. , Peng, S. S. , & Banks, R. E. ( 1975). Teacher expectations and pupil achievement. A naturalistic study. *Urban Education*, 10(2), 175-197.
- Fleming, E. S. , & Anttonen, R. G. (1971). Teacher expectancy or My Fair Lady. *American Educational Research Journal*, 8(2), 241-252.
- Foil, D. G. (1980). The effects of attitudes toward the handicapped and teacher expectancy due to assignment of the mentally retarded label on student performance (Doctoral dissertation, Mississippi State University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 1486A.
- Foster, G. G. , & Keech, V. (1977). Teacher reactions to the label of Educable Mentally Retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded*, Décembre 1977, 307-311.
- Foster, G. G. , Algozzine, B. , & Ysseldyke, J. (1980). Classroom teacher and teacher-in-training susceptibility to stereotypical bias. *Personal and Guidance Journal*. Septembre 1980, 27-30.
- Foster, G. G. , Schmidt, C. R. , & Sabatino, D. (1976). Teacher expectancies and the label "Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 19(2), 58-61.
- Foster, G. G. , & Ysseldyke, J. (1976). Expectancy and halo effects as a result of artificially induced teacher bias. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 37-45.
- Foster, G. G. , Ysseldyke, J. E. , & Reese, J. H. (1975). "I wouldn't have seen it if I hadn't believed it". *Exceptional Children*, 41, 469-473.
- Freedman, G. B. (1977). The relationship between teacher expectancies and student achievement in reading groups and formality of teacher speech (Doctoral dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 38, 609A.

- Fry, P. S. (1982). Pupil performance under varying teacher conditions of high and low expectations and high and low controls. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 14(3), 219-231.
- Funderburg, G. L. (1981). A study of first-graders reading achievement as a function of teacher-student expectancy (Doctoral dissertation, University of Alabama, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 5030A.
- Garwood, S. G. (1976). First-name stereotypes as a factor in self-concept and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68(4), 482-487.
- Gephart, W. J. (1970). Will the real Pygmalion please stand up. *American Educational Research Journal*, 7(3), 473-475.
- Gerardi, J. O. (1980). The influence of information about pupil personal-social behavior, pupil sex, and order of presentation of information on teacher expectation (Doctoral dissertation, New York University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 5789A.
- Gershman, D. A. (1977). Mother and teacher educational expectations for first born graders (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 38, 100A.
- Gigliotti, R. J. , & Brookover, W. B. (1975). The learning environment. A comparison of high and low achieving elementary schools. *Urban Education*, 10(3), 245-261.
- Gillung, T. B. , & Rucker, C. N. (1977). Labels and teacher expectations. *Exceptional Children*, 43(7), 464-465.
- Ginsburg, R. E. (1971). An examination of the relationship between teacher expectancies and students performance on a test of intellectual functioning (Doctoral dissertation, University of Utah, 1970). *Dissertation Abstracts International*, 31, 3337A.

- Gitlin, E. C. (1980). Teachers' attitudes toward students and teachers' attitudes toward the teaching of mathematics as it relates to students' performance in sixth grade mathematics (Master's thesis, Wayne State University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 5723A-5724A.
- Given, B. K. (1974). Teacher expectancy and pupil performance: Their relationship to verbal and nonverbal communications by teachers of learning disabled children (Doctoral dissertation, Catholic University of America, 1974). *Dissertation Abstracts International*, 35, 1529A.
- Goebes, D. D. , & Shore, M. F. (1975). Behavioral expectations of students as related to the sex of teacher. *Psychology in the Schools*, 12, 222-224.
- Goldstein-Hendley, S. (1983). Effects of teacher marital status and knowledge of a child's family's marital status on teacher ratings of selected traits of the child (Doctoral dissertation, Florida State University, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 44, 380A.
- Good, T. L. (1970). Which pupils do teachers call on? *Elementary School Journal*, 70, 190-198.
- Good, T. L. , Cooper, H. M. , & Blakey, S. L. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 378-385.
- Good, T. L. , & Dembo, M. H. (1973). Teacher expectations: Self-report data. *School Review*, 81, 247-253.
- Good, T. L. , Sikes, J. N. , & Brophy, J. E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 74-87.
- Goodwin, W. , & Sanders, J. (1969). *An exploratory study of the effect of selected variables upon teacher expectations of pupil success*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

- Gozali, J. , & Meyen, E. L. (1970). The influence of the teacher expectancy phenomenon on the academic performances of educable mentally retarded pupils in special classes. *Journal of Special Education*, 4(4), 417-424.
- Grieger, R. M. (1971). The effects of teacher expectancies on the intelligence of students and the behavior of teachers (Doctoral dissertation, Ohio State University, 1970). *Dissertation Abstracts International*, 31, 3338A.
- Grieger, R. M. (1971). Pygmalion revisited: A loud call for caution. *Interchange*, 2(4), 78-91.
- Guskey, T. R. (1982). The effects of change in instructional effectiveness on the relationship of teacher expectations and student achievement. *Journal of Educational Research*, 75(6), 345-349.
- Halberstadt, A. G. , & Hall, J. A. (1980). Who's getting the message? Children's nonverbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology*, 16(6), 564-573.
- Harari, H. , & McDavid, J. W. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65(2), 222-225.
- Harris, M. J. , & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Harris, M. J. , Rosenthal, R. , & Snodgrass, S. E. (1986). The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept. *Journal of Educational Research*, 79(3), 173-179.
- Harvey, D. G. , & Slatin, G. T. (1975). The relationship between child's SSE and teacher expectations: A test of the middle-class bias hypothesis. *Social Forces*, 54, 140-159.

- Harvey, M. R. (1980). Public school treatment of low-income children. Education for passivity. *Urban Education*, 15(3), 279-323.
- Haskett, M. S. (1969). An investigation of the relationship between teacher expectancy and pupil achievement in the special education class (Doctoral dissertation, University of Wisconsin, 1968). *Dissertation Abstracts International*, 29, 4348A-4349A.
- Haskins, R. , Walden, T. , & Ramey, C. T. (1983). Teacher and student behavior in high- and low-ability groups. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 865-876.
- Heathers, G. (1969). Grouping. Dans R. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research, Fourth edition*, New York: Macmillan.
- Heller, K. A. (1979). Experiences for success in mathematics: The effects of students' attributions, teacher expectancies, and teacher-student interactions (Doctoral dissertation, University of Michigan, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 5136B.
- Heines, B. A. , & Hawthorne, R. D. (1978, mars). *Sibling related teacher expectancies and their possible influence on classroom behaviors and achievement levels in seventh grade english classes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada.
- Henrikson, H. A. (1971). An investigation of the influence of teacher expectation upon the intellectual and achievement performance of disadvantaged kindergarten children (Master's thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1970). *Dissertation Abstracts International, Dissertation Abstracts International*, 31, 6278A.
- Herson, P. F. (1974). Biasing effects of diagnostic labels and sex of pupil on teachers' views of pupils' mental health. *Journal of Educational Psychology*, 66(1), 118-122.
- Hiebert, B. , Wong, B. , & Hunter, M. (1982). Affective influences on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5, 334-343.

- Hoch, S. W. (1981). The interactive effect of teacher and student expectancies (Doctoral dissertation, University of Virginia, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 42, 1060A.
- Hook, C. M. (1985). The contribution of achievement, pupil characteristics, teacher attitudes and classroom interaction to teacher expectations (Doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign, 1985). *Dissertation Abstracts International*, 46, 891A.
- Hosseini-Nasab, D. (1982). The relation of teacher perception of parental occupational level and expected competency attainment in basic skills for elementary school children (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 4364A.
- Humphreys, L. G. , & Stubbs, J. (1977). A longitudinal analysis of teacher expectation, student expectation, and student achievement. *Journal of Educational Measurement*, 14(3), 261-270.
- Jacobs, W. R. (1977). The biasing effect of the learning disability label on teacher expectancies (Doctoral dissertation, University of Texas, Austin, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37, 5037A.
- James, B J. (1977). Teacher expectations, pupil self-expectations, and academic achievement (Doctoral dissertation, University of Michigan, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37, 6156A-6157A.
- Jensen, M. , & Rosenfeld, L. B. (1974). Influence of mode of presentation, ethnicity, and social class on teachers' evaluations of students. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 540-547.
- Jeter, J. , & Davis, O. (1973). *Elementary school teachers' differential classroom interaction with children as a function of differential expectations of pupil achievements*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

- José, J. , & Cody, J. J. (1971). Teacher-pupil interaction as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement. *American Educational Research Journal*, 8(1), 39-49.
- Karper, W. B. , & Martinek, T. J. (1982). Differential influence of various instructional factors on self-concepts of handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 831-835.
- Kedar-Voivodas, G. , & Tannenbaum, A. J. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 800-808.
- Kehle, T. J. , Bramble, W. J. , & Mason, E. J. (1974). Teachers' expectations: Ratings of student performance as biased by student characteristics. *Journal of Experimental Education*, 43(1), 54-60.
- Kennedy, E. R. (1976, avril). *Kindergarten teachers' individual integrative and dominative contact patterns with children and their relation to teacher assessments of children*. Paper presented to the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Kerman, S. (1979). Teacher expectations and student achievement. *Phi Delta Kappan*, 60, 716-718.
- Keshock, J. D. (1971). An investigation of the effects of the expectancy phenomenon upon the intelligence, achievement and motivation of inner-city elementary school children (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, 1970). *Dissertation Abstracts International*, 32, 243A.
- Kester, S. W. , & Letchworth, G. A. (1972). Communication of teacher expectations and their effects on achievement and attitudes of secondary school students. *Journal of Educational Research*, 66(2), 51-55.

- Khleif, B. B. (1976). Role distance of classroom teachers of slow learners. *Journal of Research and Development in Education*, 9(4), 69-73.
- Kranz, P. L. , Weber, W. , & Fishell, K. (1970, mars). *The relationships between teacher perception of pupils and teacher behavior toward those pupils*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Minneapolis.
- Laosa, L. M. , Swartz, J. D. , & Witzke, D. B. (1975). Cognitive and personality characteristics of high school students as predictors of the way they are rated by their teachers: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 67(6), 866-872.
- Larkin, R. F. (1978). The expectations of black female teachers and white female teachers toward black second and third grade pupils, and effects of these expectations on black pupils gains in reading scores in urban schools (Master's thesis, State University of New Jersey, New Brunswick, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 172A-173A.
- LaVoie, J. C. , & Adams, G. R. (1974). Teacher expectancy and its relation to physical and interpersonal characteristics of the child. *Alberta Journal of Educational Research*, 20(2), 122-132.
- Lever, E. B. (1979). Reactions of teachers to photographs of boys differing in facial attractiveness, behavior, and IQ label (Doctoral dissertation, University of Southern California, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 1965A.
- Levine, E. R. (1981). Teachers' academic and psychò-social expectations for children from single-parent families (Master's thesis, University of Massachusetts, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 41, 5033A.
- Luce, S. R. , & Hoge, R. D. (1978). Relations among teacher rankings, pupil-teacher interactions, and academic achievement: A test of the teacher expectancy hypothesis. *American Educational Research Journal*, 15(4), 489-500.

- McDermott, M. (1983, avril). *The impact of classroom interaction patterns on students' achievement-related beliefs and behaviors*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, Michigan.
- McQueen, W. M. (1971). The effect of divergent teacher expectations on the performance of elementary school children on a vocabulary learning task (Doctoral dissertation, University of South Carolina, 1970). *Dissertation Abstracts International*, 31, 5206A.
- Mackler, B. (1969). Grouping in the ghetto. *Education and Urban Society*, 2, 80-96.
- Mahmoudi, H. M. , & Snibbe, J. R. (1974). Manipulating expectancy in the affective domain and its effects on achievement, intelligence, and personality. *Psychology in the Schools*, 11, 449-457.
- Marshall, H. H. , & Weinstein, R. S. (1985, avril). *"It's not how much brains you've got, it's how you use it": A comparison of classrooms expected to enhance or undermine students' self-evaluations*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Marshall, H. H. , Weinstein, R. S. , Middlestadt, S. E. , & Brattesani, K. A. (1980, avril). *"Everyone's smart in our class": Relationships between classroom characteristics and perceived differential teacher treatment*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Martinek, T. J. (1980). Students' expectations as related to a teacher's expectations and self-concepts of elementary age children. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 555-561.
- Martinek, T. J. , & Karper, W. B. (1981). Teachers' expectations for handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 327-330.

- Martinek, T. J. , & Karper, W. B. (1984). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(1), 32-40.
- Martinek, T. J. , & Johnson, S. B. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50(1), 60-70.
- Marwit, K. L. , Marwit, S. J. , & Walker, E. (1978). Effects of student race and physical attractiveness on teachers' judgments of transgressions. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 911-915.
- Maxwell, M. L. (1971). A study of the effects of teacher expectation on the IQ and academic performance of children (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, 1970). *Dissertation Abstracts International* ,31, 3345A.
- Mazer, G. E. (1971). Effects of social-class stereotyping on teacher expectation. *Psychology in the Schools*, 8, 373-378.
- Meichenbaum, D. H. , Bowers, K. S. , & Ross, R. R. (1969). A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *Journal of personality and Social Psychology*, 13(4), 306-316.
- Mendels, G. E. , & Flanders, J. P. (1973). Teachers' expectations and pupil performance. *American Educational Research Journal*, 10(3), 203-212.
- Mendoza, S. M. , Good, T. L. , & Brophy, J. E. (1971). *The communication of teacher expectations in junior high school*. Expansion of a paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Mertens, D. M. (1976). Expectations of teachers-in-training: The influence of a student's sex and a behavioral vs. descriptive approach in biased psychological report. *Journal of School Psychology*, 14(3), 222-229.

- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. New York: Free Press of Glencoe.
- Milgrim, E. L. (1983). Students' perceptions of teacher expectation and attitudes toward reading in three classrooms (Master's thesis, University of Pennsylvania, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43, 2164A-2165A.
- Miller, C. , McLaughlin, J. , Haddon, J. , & Chansky, N. (1969). Socioeconomic class and teacher bias. *Psychological Reports*, 23, 806.
- Miller, M. G. (1978). Teachers' ratings of a pupil's behavior as a function of previous educational placement and race (Master's thesis, University of Florida, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 2183A-2184A.
- Minner, S. (1982). Expectations of vocational teachers for handicapped students. *Exceptional children*, 48(5), 451-453.
- Murphy, T. F. (1980). Self-fulfilling prophecies and the effects of personality testing upon children's independence (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 4496A-4497A.
- Myers, J. S. (1980). Teacher language and expectancies for retarded and nonretarded pupils (Doctoral dissertation, Yeshiva University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 3952A-3953A.
- Nocera, S. D. (1982). A descriptive analysis of the attainment of selected musical learnings by normal children and by educable mentally retarded children mainstreamed in music classes at the second and fifth grade levels (Doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1981). *Dissertation Abstracts International*, 42, 4347A.
- O'Connell, E. J. , Dusek, J. B. , & Wheeler, R. J. (1974). A follow-up study of teacher expectancy effects. *Journal of Educational Psychology*, 66(3), 325-328.

- Palardy, J. M. (1969). What teachers believe--What children achieve. *Elementary School Journal*, 69(7), 370-374.
- Parker, R. N. (1980). Teacher expectancy behavior: The impact of several salient student characteristics upon expectations and causal attributions (Doctoral dissertation, Stanford University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 4497A-4498A.
- Parsons, J. E. , et al. (1979, avril). *The effects of teachers' expectancies and attributions on students' expectancies for success in mathematics*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Paulson, R. C. (1978). Expectancy of classroom performance: The effects of students' dialect, students' ethnicity and an introduction to sociolinguistics on teacher candidates' perceptions (Doctoral dissertation, Texas A & M University, 1978). *Dissertation Abstracts International*, 39, 2200A.
- Pedulla, J. J. (1977). The influence of standardized test information on teachers' ratings of their students (Master's thesis, Boston, College, 1976). *Dissertation Abstracts International*, 37, 7047A-7048A.
- Pelligrini, R. J. , & Hicks, R. A. (1972). Prophecy effects and tutorial instruction for the disadvantaged child. *American Educational Research Journal*, 9(3), 413-419.
- Penman, P. R. (1982). The efficacy of TESA training in changing teacher behaviors and attitudes towards low achievers (Doctoral dissertation, Arizona State University, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43, 424A-425A.
- Pflaum, S. W. , Pascarella, E. T. , Boswick, M. , & Auer, C. (1980). The influence of pupil behaviors and pupil status factors on teacher behaviors during oral reading lessons. *Journal of Educational Research*, 74(2), 99-105.

- Phillips, R. H. (1980). Teachers' reported expectations of children's sex-roles and evaluations of sexist teaching practices (Master's thesis, West Virginia University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 995A-996A.
- Porter, P. T. (1979). Teacher expectancy: The effect of race, sex, direction of writing performance and trials on the grading of essays (Doctoral dissertation, Texas A & M University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40,1251A.
- Pugh, M. D. (1976). Statistical assumptions and social reality: A critical analysis of achievement models. *Sociology of Education*, 49, 34-40.
- Purgess, P. J. (1979). Teacher expectancy for academic success in relation to label, sex, and pupil behavior (Doctoral dissertation, Fordham University, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 2003A-2004A.
- Rampaul, W. E. , Singh, M. , & Didyk, J. (1984). The relationship between academic achievement, self-concept, creativity, and teacher expectations among native children in a Northern Manitoba school. *Alberta Journal of Educational Research*, 30(3), 213-225.
- Rappaport, M. M. , & Rappaport, H. (1975). The other half of the expectancy equation: Pygmalion. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 531-536.
- 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(1), 85-97.
- Rich, J. (1975). Effects of children's physical attractiveness on teachers' evaluations. *Journal of Educational Psychology*, 67(5), 599-609.
- Richey, L. S. , & Ysseldyke, J. E. (1983). Teachers' expectations for the younger siblings of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16(10), 610-615.

- Rist, R. G. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Rivers, J. E. (1980). Older siblings as bases of teacher expectations (Doctoral dissertation, University of Kentucky, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 4253A.
- Rosenthal, R. (1972). Pygmalion revisited, revisited: On a loud and careless call for caution. *Interchange*, 3(1), 86-95.
- Rosenthal, R. (1975). On balanced presentation of controversy. *American Psychologist*, 30, 937-938.
- Rosenthal, R. (1980). Error and bias in the selection of data. *The Behavioral and Sciences*, 3, 352-353.
- Rosenthal, R. , Baratz, S. S. , & Hall, C. M. (1974). Teacher behavior, teacher expectations, and gains in pupils' rated creativity. *Journal of Genetic Psychology*, 124, 115-121.
- Rosenthal, R. , & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. , & Rubin, D. B. (1971). Appendix C: Pygmalion reaffirmed. Dans *Pygmalion reconsidered*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co.
- Rothbart, M. , Dalfen, S. , & Barrett, R. (1971). Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62(1), 49-54.
- Rotter, N. G. (1975). The influence of race and other variables on teachers' ratings of pupils (Doctoral dissertation, New York University, 1974). *Dissertation Abstracts International*, 35, 7134A.

- Rowe, M. B. (1972, avril). *Wait-time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching.
- Rubin, H. H. (1981). Longitudinal investigation of factors influencing the development of educational goals among low-income black students (Doctoral dissertation, Northwestern University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 4177A.
- Rubovits, P. C. , & Maehr, M. L. (1971). Pygmalion analyzed: Toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(2), 197-203.
- Rubovits, P. C. , & Maehr, M. L. (1973). Pygmalion Black and White. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(2), 210-218.
- Salvia, J. , Algozzine, R. , & Sheare, J. B. (1977). Attractiveness and school achievement. *Journal of School Psychology*, 15(1), 60-67.
- Santrock, J. W. , & Tracy, R. L. (1978). Effects of children's family structure status on the development of stereotypes by teachers. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 754-757.
- Schlosser, L. , & Algozzine, B. (1980). Sex, behavior, and teacher expectancies. *Journal of Experimental Education*, 48(3), 231-236.
- Schwarz, R. H. , & Cook, J. J. (1972). Teacher expectancy as it relates to the academic achievement of EMR students. *Journal of Educational Research*, 65(9), 393-396.
- Seaver, W. B. (1973). Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Development*, 28(3), 333-342.

- Silverman, P. (1984). Teacher expectations for mainstreamed children's classroom performance (Doctoral dissertation, Yeshiva University, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 44, 3357A.
- Simmons, B. (1980). Sex role expectations of classroom teachers. *Education*, 100(3), 249-253.
- Smith, J. A. (1979). Ascribed and achieved student characteristics in teacher expectancy: Relationship of socioeconomic status to academic achievement, academic self-concept, and vocational aspirations (Doctoral dissertation, University of Illinois, Chicago Circle, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 959B-960B.
- Smith, M. K. (1981). The relationships between mother and teacher expectations and child academic and behavioral performance (Doctoral dissertation, Case Western Reserve University, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 3269A.
- Sorotzkin, F. , Fleming, E. S. , & Anttonen, R. G. (1974). Teacher knowledge of standardized test information and its effect on pupil I.Q. and achievement. *Journal of Experimental Education*, 43(1), 79-85.
- Sutherland, A. , & Goldschmid, M. L. (1974). Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. *Child Development*, 45, 852-856.
- Sweet, E. S. (1982). The influence of expectations, reward, and race of teacher, on cognitive functioning in minority-member children (Doctoral dissertation, Fordham University, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43, 237B.
- Taylor, M. C. (1979). Race, sex, and the expression of self-fulfilling prophecies in a laboratory teaching situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), 897-912.

- Terry, J. P. (1977). Student performance and school related attitudes as a function of teacher expectation and behavior (Doctoral dissertation, Boston College, 1977). *Dissertation Abstracts International*, 38, 1474B-1475B.
- Therrien, S. (1976). Teachers' attributions of student ability. *Alberta Journal of Educational Research*, 22(3), 205-215.
- Thorndike, R. L. (1969). Book reviews. Pygmalion in the classroom. *Record Teachers College*, 70, 805-807.
- Thurman, R. L. , Richardson, L. I. , & Bassler, O. C. (1982). An analysis of teacher rating differences between first-grade and mentally retarded children: Were expectancy biases involved? *Educational Research Quarterly*, 7(1), 7-14.
- Tom, D. Y. H. , Cooper, H. , & McGraw, M. (1984). Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 259-265.
- Tomaras, S. N. (1981). Nonstandard dialects in the classroom: A study of elementary and secondary teachers' perceptions, expectations, and coping strategies in a selected school district (Doctoral dissertation, University of Washington, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 4600A.
- Tompkins, R. C. , & Boor, M. (1980). Effects of students' physical attractiveness and name popularity on student teachers' perceptions of social and academic attributes. *Journal of Psychology*, 106, 37-42.
- Tuckman, B. , & Bierman, M. (1972). *Beyond Pygmalion: Galatea in the schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Waller, V. M. (1979). Differential language use by teachers with high and low reading groups (Master's thesis, University of Cincinnati, 1979). *Dissertation Abstracts International*, 40, 1866A.

- Weinstein, R. S. (1976). Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience over time. *Journal of Educational Psychology*, 68(1), 103-116.
- Weinstein, R. S. , & Marshall, H. H. (1984). *Ecology of students' achievement expectations*. (Report No. 143). National Institute of Education (ED), Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 257 820 et ED 257 805)
- Weinstein, R. S. , Marshall, H. , Brattesani, K. , & Middlestadt, S. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74, 678-692.
- Weinstein R. S. , & Middlestadt, S. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71, 421-431.
- West, C. K. , & Anderson, T. H. (1976). The question of preponderant causation in teacher expectancy research. *Review of Educational Research*, 46(4), 613-630.
- Wiley, M. G. , & Eskilson, A. (1978). Why did you learn in school today? Teachers' perceptions of causality. *Sociology of Education*, 51, 261-269.
- Williams, F. , Whitehead, J. L. , & Miller, L. (1972). Relations between language attitudes and teacher expectancy. *American Educational Research Journal*, 9(2), 263-277.
- Williams, T. (1975). Educational ambition: Teachers and students. *Sociology of Education*, 48, 432-456.
- Williams, T. (1976). Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of Education*, 49, 223-236.

- Willis, B. J. (1970). The influence of teacher expectation on teachers' classroom interaction with selected children (Doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers, 1969). *Dissertation Abstracts International*, 30, 5072A.
- Willis, S. L. (1973). Formation of teachers' expectations of students' academic performance (Doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1972). *Dissertation Abstracts International*, 33, 4960A.
- Wong, M. G. (1980). Model students? Teachers' perceptions and expectations of their asian and white students. *Sociology of Education*, 53, 236-246.
- Yoshida, R. K. , & Meyers, C. E. (1975). Effects of labeling as Educable Mentally Retarded on teachers' expectancies for change in student's performance. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 521-527.
- Ysseldyke, J. E. , & Foster, G. G. (1978). Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children. *Exceptional Children*, 44, 613-615.
- Zanna, M. P. , Sheras, P. L. , Cooper, J. , & Shaw, C. (1975). Pygmalion and Galatea: The interactive effect of teacher and student expectancies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 279-287.
- Zollweg, W. G. (1985). The influence of perceived teachers' and parents' expectations on student achievement (Doctoral dissertation, Western Michigan University, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, 2478A.

**Annexe A.**  
**Bases des attentes des enseignants**

Recherches	m/n <sup>a</sup> e/s <sup>b</sup>		CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES <sup>c</sup>											
			RE	PO	CO	ET	SS	AT	RA	SE	LA	FA	NO	AI
Adams (1978)	m	e	.	.	.	.	.	x	x	x	.	.	.	.
Adams & Cohen (1976a)	m	e	.	.	∅	.	x	x	.	x	.	.	.	.
Adams & Cohen (1976b)	m	e	.	.	∅	.	x	x	.	x	.	.	.	.
Adams & Lavoie (1976)	m	e	.	.	x	.	.	∅	.	x	.	.	.	.
Aloia (1977)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Amato (1976)	m	e	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Babad (1979)	m	e	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Babad (1985)	m	e	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Baldwin (1983)	n	s	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.
Ball et al. (1984)	m	e,s	.	.	.	.	.	.	.	x	.	x	.	.
Bennett (1979)	m	e	x	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Bernard (1979)	m	s	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.
Boersma & Chapman (1982)	n	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Brandt & Hayden (1974)	m	e	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Brandt et al. (1975)	m	e	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Brown Travis (1977)	n	e	.	.	x	.	.	.	.	x	.	.	.	.
Carlile (1974)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Chasen (1974)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.
Choy & Dodd (1976)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Clifford & Walster (1973)	m	e	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.
Clifton (1981)	n	s	x	x	x	.	.	.	x	.	.	.	.	.
Clifton et al. (1986)	n	s	x	x	.	.	∅	.	x	x	.	.	.	.
Coates (1972)	m	e	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.
Cooper et al. (1975)	m	e	.	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Cooper et al. (1976)	m	e	x	.	.	.	∅	.	∅	.	.	.	.	.

Recherches			CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES											
	m/n	e/s	RE	PO	CO	ET	SS	AT	RA	SE	LA	FA	NO	AI
Cummings (1982)	n	e	x	.	.	.	.	.	.	∅	.	.	.	.
Dailey (1979)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Deitz & Purkey (1969)	m	-	.	.	.	.	.	.	∅	.	.	.	.	.
DeMeis & Turner (1978)	m	e	.	.	.	.	.	x	x	.	x	.	.	.
Eder (1981)	n	e	.	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Felix-de-Leon (1985)	n	s	.	.	.	.	.	.	.	∅	.	.	.	.
Felson (1980)	m	s	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.
Finn et al. (1975)	n	e	x	x	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.
Foster et al. (1975)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Foster et al. (1976)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Foster et al. (1980)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Foster & Keech (1977)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Foster & Ysseldyke (1976)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Garwood (1976)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.
Gerardi (1980)	m	-	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Gershman (1977)	n	e	.	.	.	.	x	.	∅	x	.	.	.	.
Gillung & Rucker (1977)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Goebes & Shore (1975)	m	e,s	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.
Goldstein- Hendley (1983)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	∅	.	.
Goodwin & Sanders (1969)	m	e	x	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Halberstadt & Hall (1980)	n	e	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Harari & Mc David (1973)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.
Harvey, M. R. (1980)	n	e	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Harvey, D. & Slatin (1975)	m	e	.	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Haskins et al. (1983)	n	e	x	x	.	.	∅	.	.	.	.	.	.	.
Heines & Hawthorne (1978)	n	s	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x
Herson (1974)	m	e,s	.	.	.	x	.	.	.	∅	.	.	.	.
Hiebert et al. (1982)	n	s	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Hook (1985)	n	e	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Hosseini-Nasab (1982)	n	e	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.

Recherches			CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES											
	m/n	e/s	RE	PO	CO	ET	SS	AT	RA	SE	LA	FA	NO	AI
Humphreys & Stubbs (1977)	n	e	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Jacobs (1977)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
James (1977)	n	e	.	.	.	.	x	.	.	Ø	.	.	.	.
Jensen & Rosenfeld (1974)	m	s	.	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Kedar-V. & Tannenbaum (1979)	m	e	.	.	x	Ø	.	.	.	Ø	.	.	.	.
Kehle et al. (1974)	m	e	.	.	.	.	.	x	x	x	.	.	.	.
Laosa et al. (1975)	n	s	x	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
LaVoie & Adams (1974)	m	e	.	.	x	.	.	Ø	.	x	.	.	.	.
Lever (1979)	m	e	.	.	.	x	.	Ø	.	.	.	.	.	.
Levine (1981)	n	-	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.
Mackler (1969)	n	e	.	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Martinek & Karper (1981)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Martinek & Karper (1984)	n	e	.	.	x	.	.	x	.	.	.	.	.	.
Marwit et al. (1978)	m	e	.	.	.	.	.	x	x	.	.	.	.	.
Mazer (1971)	m	e,s	.	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Mertens (1976)	m	e	.	x	x	.	x	.	.	x	.	.	.	.
Miller, C. et al. (1969)	m	e	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Miller, M. (1978)	m	e	.	.	.	x	.	.	Ø	.	.	.	.	.
Minner (1982)	m	s	x	.	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Murphy (1980)	m	e	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nocera (1982)	n	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Palardy (1969)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Parker (1980)	m	e	.	x	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Parsons et al. (1979)	n	s	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Paulson (1978)	m	-	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.
Phillips (1980)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Porter (1979)	m	-	x	.	.	.	.	.	Ø	Ø	.	.	.	.
Purgess (1979)	m	e	.	.	x	x	.	.	.	Ø	.	.	.	.
Rich (1975)	m	e	x	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.

Recherches			CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES											
	m/n	e/s	RE	PO	CO	ET	SS	AT	RA	SE	LA	FA	NO	AI
Richey & Ysseldyke (1983)	m&n	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x
Rist (1970)	n	e	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Rivers (1980)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x
Rotter (1975)	m	-	x	.	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Salvia et al. (1977)	n	e	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.
Santrock & Tracy (1978)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.
Schlosser & Algozzine (1980)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.
Seaver (1973)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x
Silverman (1984)	n	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Simmons (1980)	n	e	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.
Smith, J. A. (1979)	n	e	x	.	x	.	x	.	x	.	.	.	.	.
Smith, M. K. (1981)	n	e	.	.	.	.	x	.	x	x	.	.	.	.
Therrien (1976)	m	e,s	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Thurman et al. (1982)	n	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Tomaras (1981)	n	-	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Tom et al. (1984)	m	e	.	.	.	.	x	.	x	x	.	.	.	.
Tompkins & Boor (1980)	m	s	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	x	.
West & Anderson (1976)	n	s	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Wiley & Eskilson (1978)	m	e	x	.	.	.	.	.	Ø	Ø	.	.	.	.
Williams, T. (1975)	n	s	x	x	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Williams, T. (1976)	n	s	x	x	x	.	Ø	.	.	Ø	.	.	.	.
Williams, F. et al. (1972)	m	e	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.
Willis, S. L. (1973)	n	e	x	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Wong (1980)	n	e,s	.	x	x	.	x	.	Ø	.	.	.	.	.
Yoshida & Meyers (1975)	m	e	x	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Ysseldyke & Foster (1978)	m	e	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.
Zollweg (1985)	n	s	.	.	.	.	x	.	Ø	Ø	.	.	.	.

Note. Les résultats des recherches sont résumés comme suit : effets de la caractéristique étudiée sur les attentes

des enseignants (x); aucun effet de la caractéristique étudiée sur les attentes des enseignants ( $\emptyset$ ); les effets de cette caractéristique sur les attentes des enseignants n'ont pas été vérifiés (.).

<sup>a</sup> Attentes manipulées (m); attentes naturelles (n). <sup>b</sup> Niveau élémentaire (e); niveau secondaire (s). <sup>c</sup> Les caractéristiques des élèves étudiées sont les suivantes : rendement (RE), potentiel intellectuel (PO), personnalité et conduite (CO), étiquettes désignant les élèves spéciaux (ET), statut social (SS), attrait physique (AT), race (RA), sexe (SE), niveau de langue (LA), type de famille (FA), popularité du nom (NO), caractéristiques d'un aîné "sibling" (AI).

**Annexe B.**  
**Comportements des enseignants liés à leurs attentes**

Comportements des enseignants <sup>c</sup>																
Recherches	m n <sup>a</sup> e s <sup>b</sup>	Apport à l'instruction					Occasions de réponses					Renforcement			Climat	
		Q	R	E	D	A	I	O	T	C	P	T	P	N	V	N
Allington (1980)	n e	.	.	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Alpert (1974)	n e	∅	.	.	.	.	.	∅	.	.	.	x*	.	.	∅	
Babad et al. (1982)	m,n s	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	x	x*	x	x	
Bedrosian Vernon (1984)	n e	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	x	
Beez (19718)	m e	x	x	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Borko et al. (1981)	n -	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Bourdeau & Ryan (1978)	n e	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	x	
Brophy & Good (1970)	n e	.	.	.	.	.	∅	∅	.	∅	x	x	x*	.	.	
Brown (1970)	m e	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Carter, R. M. (1970)	m e	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Chaikin & Derlega (1978)	m e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	
Chaikin et al. (1974)	m e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	
Cooper & Baron (1977)	n e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	∅	.	.	
Cornbleth et al. (1972)	n e	.	.	.	.	.	x	x	.	x	∅	x	∅	x	.	
Crowe (1977)	n s	∅	.	.	.	.	x	x	.	∅	x	∅	∅	.	.	
De Salvo (1981)	n e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	∅	∅	.	.	
Eder (1981)	n e	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	
Eder (1983)	n e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x*	.	.	.	
Edwards (1980)	n e	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	x*	∅	.	.	
Evertson (1982)	n s	.	.	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	x	
Freedman (1977)	n e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	
Given (1974)	n e	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	x	x	.	.	
Good (1970)	n e	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.	



Recherches	m ne s	Apport à l'instruction					Occasions de réponses				Renforcement			Chaleur		
		Q	R	E	D	A	I	O	T	C	P	T	P	N	V	N
Rosenthal et al. (1974)	m e	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x*	.
Rothbart et al. (1971)	m s	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	∅	∅	.	.	.
Rowe (1970)	n e	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.	.	.	.	.	.
Rubovits & Maehr (1971)	m e	.	.	.	.	.	∅	x	.	.	.	x	∅	∅	.	.
Rubovits & Maehr (1973)	m e	.	.	.	.	.	∅	x	.	.	.	x	∅	∅	x	.
Taylor (1979)	m e	x	x	.	.	.	.	.	x	.	∅	∅	.	∅	.	∅
Waller (1979)	n e	.	x	.	x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Weinstein (1976)	n e	.	.	.	.	.	.	x*	.	.	.	x*	x	x*	.	.
Weinstein & Middleslat (1979)	n e	.	.	x	.	x	.	.	x	.	∅	.	.	∅	.	.
Willis, B. J. (1970)	n e	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	x	.	.

Note. Les résultats des recherches sont résumés comme suit : comportement lié aux attentes des enseignants et par rapport auquel les élèves faisant l'objet d'attentes élevées sont traités plus favorablement (x); comportement lié aux attentes des enseignants et par rapport auquel les élèves faisant l'objet d'attentes négatives sont traités plus favorablement (x\*); comportement non lié aux attentes des enseignants (∅); le lien entre les attentes des enseignants et ce comportement n'a pas été vérifié (.).

<sup>a</sup> Attentes manipulées (m); attentes naturelles (n). <sup>b</sup> Niveau élémentaire (e); niveau secondaire (s).

<sup>c</sup> Comportements étudiés 1<sup>o</sup> par rapport à l'apport à l'instruction des élèves : quantité de matière (Q); rythme de l'enseignement (R); engagement dans la tâche (E); difficulté de la matière (D); possibilités de travail autonome (A); 2<sup>o</sup> par rapport aux occasions de réponses : fréquence des interactions (I); occasions de réponses (O); temps pour répondre (T); complexité des questions (C); persistance à obtenir des réponses (P); 3<sup>o</sup> par rapport au renforcement : quantité totale de renforcement (T); renforcement positif ou louange (P); renforcement négatif ou critique (N); 4<sup>o</sup> par rapport au climat : chaleur verbale (V) , chaleur non-verbale (N).

## Annexe C.

## Effets des attentes des enseignants sur le succès scolaire des élèves

Aspects du succès scolaire						
	m/n <sup>a</sup>	e/s <sup>b</sup>	Rendement	Développement cognitif	Concept de soi	
Alpert (1975)	m	e	∅	.	.	
Anderson et Rosenthal (1968)	m	s	.	∅	x	
Babad (1977)	m	e,s	x	∅	.	
Babad & al. (1982)	m,n	s	x	.	.	
Beez (1971)	m	e	x	.	.	
Brattesani (1985)	n	e	x	.	.	
Brattesani et al. (1984)	n	e	x	.	x	
Bredemeier (1975)	n	e	∅	.	.	
Brookover et Schneider (1975)	n	e	x	.	.	
Brophy et Good (1970)	n	e	x	.	.	
Carter, R. M. (1970)	m	e	∅	.	.	
Carter, D. L. (1971)	m	s	x	x	x	
Claiborn (1969)	m	e	.	∅	.	
Clifton (1981)	n	s	∅	.	.	
Conn et al.	m	e	.	x	.	
Cooper (1977)	m	e	.	.	x	
Cooper et al. (1982)	n	e	x	.	.	
Crano et Mellon (1978)	n	e	x	.	.	
Durden (1981)	m	s	∅	.	∅	
Dusek et O'Connell (1973)	m,n	e	x	.	.	
Eder (1983)	n	e	.	.	x	
Entwisle et Webster (1973)	m	e	.	.	x	
Entwisle et Webster (1978)	m	e	.	.	x	
Evans et Rosenthal	m	e	.	∅	.	
Felix-de-Leon (1985)	n	s	x	.	.	

	e/n	e/s	Rendement	Développement cognitif	Concept de soi
Fielder et al. (1971)	m	e	.	∅	.
Fine (1972)	m	e	x	∅	.
Finn et al. (1975)	n	e	x	.	.
Fleming et Anttonen (1971)	m	e	.	∅	.
Foil (1980)	m	e	∅	.	.
Fry (1982)	m	e	x	.	.
Funderburg (1981)	m	e	x	.	.
Gigliotti et Brookover (1975)	n	e	x	.	x
Ginsburg (1971)	m	e	.	∅	.
Gitlin (1980)	n	e	∅	.	.
Gozali et Meyen (1970)	m	e	∅	.	.
Grieger (1971)	m	e	.	∅	.
Harris et al. (1986)	m	e	.	∅	∅
Haskett (1969)	m	e	x	.	x
Heller (1979)	n	s	.	.	x
Henrikson (1971)	m	e	x	x	.
Hoch (1981)	n	e	∅	.	.
Humphreys et Stubbs (1977)	n	s	∅	.	.
José et Cody (1971)	m	e	∅	∅	.
Karper et Martinek (1982)	n	e	.	.	x
Kerman (1979)	m	e	x	.	.
Keshock (1971)	m	e	∅	∅	x
Kester et Letchworth (1972)	m	s	∅	∅	∅
Larkin (1978)	n	e	x	.	.
Luce et Hoge (1978)	n	e	∅	∅	.
Mackler (1969)	m	e,s	x	.	.
Mahmoudi et Snibbe (1974)	m	e	x	x	x
Martinek (1980)	n	e	.	.	x
Martinek et Johnson (1979)	n	e	.	.	x
Maxwell (1971)	m	e	∅	x	.
Meichenbaum et al. (1969)	m	s	x	.	x

	e/n	e/s	Rendement	Développement cognitif	Concept de soi
Mendel et Flanders (1973)	m	e	∅	x	.
Milgrim (1983)	n	e	.	.	x
Murphy (1980)	m	e	.	.	x
O'Connell et al. (1974)	m,n	e	x	.	.
Palardy (1969)	n	e	x	.	.
Parsons et al. (1979)	n	s	.	.	x
Pelligrini et Hicks (1972)	m	e	.	∅	.
Pugh (1976)	n	s	∅	.	.
Rappaport et Rappaport (1975)	m	e	x	.	.
Rampaul et al. (1984)	n	e	x	.	x
Rist (1970)	n	e	x	.	x
Rothbart et al. (1971)	m	s	.	.	x
Rosenthal et Jacobson (1968)	m	e	x	x	.
Rosenthal et al. (1974)	m	e	.	x	.
Rowe (1971)	m		.	.	x
Rubin (1981)	n	s	.	.	x
Schwarz et Cook (1972)	n	e	∅	.	.
Smith, M. K. (1981)	n	e	x	.	.
Sorotzkin et al. (1974)	m	e	x	∅	.
Sutherland et Goldsmith (1974)	n	e	.	∅	.
Sweet (1982)	m	e	.	x	.
Terry (1977)	m	s	.	.	x
Tuckman et Bierman (1971)	m	e,s	x	.	.
Weinstein (1976)	n	e	x	.	x
Weinstein et Marshall (1984)	n	e	x	.	x
West et Anderson (1976)	n	s	∅	.	.
Williams, T. (1975)	n	e,s	.	.	x
Williams, T. (1976)	n	s	∅	.	.
Zanna et al. (1975)	m	s	x	.	.
Zollweg (1985)	n	s	x	.	.

Note. Les résultats des recherches sont résumés comme suit : effets des attentes des enseignants sur l'aspect du

succès scolaire des élèves considéré (x); aucun effet des attentes des enseignants sur l'aspect du succès scolaire des élèves considéré ( $\emptyset$ ); les effets des attentes sur cet aspect du succès scolaire n'ont pas été étudiés (.).

<sup>a</sup> Attentes manipulées (m); attentes naturelles (n). <sup>b</sup> Niveau élémentaire (e); niveau secondaire (s).