

Les attentes et les comportements non verbaux de l'enseignant en situation d'évaluation formative : une étude biculturelle

Suzete Necchi Benites, Jean-Marie De Ketele et Pierre Philippot

Volume 27, numéro 1, 2004

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087991ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087991ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Benites, S., De Ketele, J.-M. & Philippot, P. (2004). Les attentes et les comportements non verbaux de l'enseignant en situation d'évaluation formative : une étude biculturelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1087991ar>

Résumé de l'article

Peut-on établir une relation significative entre les attentes des enseignants et la manifestation de comportements non verbaux de nature affective et émotionnelle ? Cette relation serait-elle plus forte si l'élève présente une performance objective de réussite ? Ces comportements diffèrent-ils selon le contexte culturel ? Cette étude est ciblée sur la manifestation non verbale de l'affectivité de l'enseignant envers les élèves dans une situation d'attente de performances différenciées et dans différents contextes culturels (Belgique et Brésil). Les enseignants belges exercent dans une ville gravitant autour d'un centre universitaire important (Louvain-la-Neuve). Les enseignants brésiliens proviennent de la petite ville de Brasilia située en pleine Amazonie, et ont peu de ressources pour accéder à la culture formelle. Un même dispositif a été appliqué tant à Brasilia qu'à Louvain-la-Neuve. Il obéit à deux critères essentiels : il se déroule dans une situation d'enseignement la plus naturelle possible, en l'occurrence une situation d'évaluation formative, mais les enseignants ignorent que les comportements non verbaux constituent l'objet de l'étude. Les variables attentes et performances objectives sont manipulées de telle sorte que l'enseignant ne puisse deviner les hypothèses testées par les chercheurs. Dans les résultats obtenus, un des plus importants réside dans l'influence de la culture sur les comportements non verbaux : les enseignants brésiliens manifestent des comportements caractérisés par la simultanéité, alors que les enseignants belges présentent des comportements caractérisés par la juxtaposition.

Les attentes et les comportements non verbaux de l'enseignant en situation d'évaluation formative : une étude biculturelle

S. Necchi Benites

J.-M. De Ketele

P. Philippot

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve

MOTS CLÉS : Attentes, comportements non verbaux, contexte culturel, performance objective

Peut-on établir une relation significative entre les attentes des enseignants et la manifestation de comportements non verbaux de nature affective et émotionnelle? Cette relation serait-elle plus forte si l'élève présente une performance objective de réussite? Ces comportements diffèrent-ils selon le contexte culturel? Cette étude est ciblée sur la manifestation non verbale de l'affectivité de l'enseignant envers les élèves dans une situation d'attente de performances différenciées et dans différents contextes culturels (Belgique et Brésil). Les enseignants belges exercent dans une ville gravitant autour d'un centre universitaire important (Louvain-la-Neuve). Les enseignants brésiliens proviennent de la petite ville de Brasilia située en pleine Amazonie, et ont peu de ressources pour accéder à la culture formelle. Un même dispositif a été appliqué tant à Brasilia qu'à Louvain-la-Neuve. Il obéit à deux critères essentiels : il se déroule dans une situation d'enseignement la plus naturelle possible, en l'occurrence une situation d'évaluation formative, mais les enseignants ignorent que les comportements non verbaux constituent l'objet de l'étude. Les variables attentes et performances objectives sont manipulées de telle sorte que l'enseignant ne puisse deviner les hypothèses testées par les chercheurs. Dans les résultats obtenus, un des plus importants réside dans l'influence de la culture sur les comportements non verbaux : les enseignants brésiliens manifestent des comportements caractérisés par la simultanéité, alors que les enseignants belges présentent des comportements caractérisés par la juxtaposition.

KEY WORDS: Expectation, nonverbal behavior, culture, objective academic performance

Are teachers expectancies correlated to their nonverbal emotional behavior? Would such correlation be stronger if the pupil succeeds in the task? Would these nonverbal behaviors differ according to the cultural context? This study investigates teachers' emotional nonverbal behavior toward their pupils in a performance context with either positive or negative expectation, in two different cultures (Belgium and Brazil). Belgian teachers were working in a university town. Brazilian teachers were working in the small town of Brasília, located in central Amazonia, with little cultural resources. The same procedure has been applied to both samples. It was conducted in a natural school setting and the teachers were not aware that their nonverbal behavior was the object of the study. Teachers' expectations and objective academic performance were manipulated unobtrusively. Among the most important results are cultural differences: Brazilian teachers emitted simultaneous nonverbal behaviors while Belgian teachers emitted sequential nonverbal behaviors.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas, comportamentos não verbais, contexto cultural, performance objectiva

Poder-se-á estabelecer uma relação significativa entre as expectativas dos professores e a manifestação de comportamentos não verbais de natureza afectiva e emocional? Esta relação seria mais forte se o aluno apresentasse uma performance objectiva de sucesso? Estes comportamentos serão diferenciados segundo o contexto cultural? Este estudo tem enfoque na manifestação não verbal da afectividade do professor junto dos alunos numa situação de expectativa de performances diferenciadas e em diferentes contextos culturais (Bélgica e Brasil). Os professores belgas exercem numa cidade situada próxima de um importante centro universitário (Louvain-la-Neuve). Os professores brasileiros provêm da pequena cidade de Brasília, situada em plena Amazónia, e têm poucos recursos para aceder à cultura formal. Um mesmo dispositivo foi aplicado quer em Brasília quer em Louvain-la-Neuve. Obedece a dois critérios essenciais: desenvolve-se numa situação de ensino o mais natural possível, com ocorrência de uma situação de avaliação formativa, mas os professores ignoram que os comportamentos não verbais constituem objecto de estudo. As variáveis expectativas e performances objectivas são manipuladas de tal forma que o professor não possa adivinhar as hipóteses testadas pelos investigadores. De entre os resultados obtidos, um dos mais importantes reside na influência da cultura sobre os comportamentos não verbais: os professores brasileiros manifestam comportamentos caracterizados pela simultaneidade, enquanto que os professores belgas apresentam comportamentos caracterizados pela justaposição.

Introduction

Dans les interactions en classe, les comportements différentiels des enseignants constituent un aspect très important. Les enseignants ont des attitudes, des sentiments et des attentes différentes envers les élèves. L'étude de l'effet pygmalion dans la classe (Rosenthal & Jacobson, 1968) indique que les attentes peuvent agir comme des prophéties autoréalisatrices: la performance des élèves peut être influencée par des croyances de l'enseignant sur leur potentiel intellectuel.

Plusieurs modèles ont été proposés pour conceptualiser la médiation des attentes des enseignants (Brophy, 1983, 1985; Cooper, 1979, 1985; Peterson & Barger, 1985; Raudenbush, 1984; Rosenthal, 1973, 1985). Babad (1992) a analysé les études des attentes de médiation qui focalisent sur les comportements différentiels des enseignants en ce qui concerne les aspects verbaux et non verbaux. Un grand nombre de comportements appelés à jouer le rôle de médiateur entre les attentes des enseignants et les performances des élèves ont été relevés. Brophy et Good (1974) ont établi une liste de onze comportements ou mécanismes que l'enseignant utilise et qui pourraient minimiser le progrès des enfants dont on attend très peu. Plus tard, Brophy (1983) a allongé la liste à 17 comportements. Harris et Rosenthal (1985) ont rapporté des méta-analyses portant sur 31 comportements, tels l'orientation de l'attention, les critiques de stimulation, le fait d'attendre, le sourire, l'affectivité, le niveau de la direction, la façon d'observer, etc. Chacun d'entre eux a été étudié par au moins quatre études.

La théorie dite des quatre facteurs de Rosenthal (1973) a divisé les comportements médiateurs des attentes en quatre groupes: le climat socio-émotionnel, le *feed-back*, l'input (la quantité et le niveau d'enseignement) et les outputs (les occasions de réponse). En ce qui concerne les comportements non verbaux, deux recherches nous apportent des données importantes. La première est celle de Feldman et Prohaska (1979), qui ont rapporté des résultats liés aux attentes pour quatre comportements non verbaux: l'inclinaison du corps en avant ou en arrière, le contact oculaire, la distance interpersonnelle, l'orientation du corps sur le côté; Feldman et Allen (1979), pour leur part, ont relevé 20 comportements non verbaux des médiateurs des attentes des enseignants.

Dans une étude, Babad (1990) a démontré que les étudiants et les enseignants s'accordent sur le fait que les étudiants faibles reçoivent plus de soutien de l'enseignant et moins de pression que les étudiants pour lesquels les attentes sont positives. Pourtant, les perceptions des étudiants concernant le soutien

émotionnel reçu de la part des enseignants sont opposées. Les étudiants indiquent que les élèves à haut niveau d'attente reçoivent plus de soutien émotionnel, tandis que leurs enseignants indiquent qu'ils donnent plus de soutien émotionnel à ceux pour qui les attentes sont faibles. Ainsi, Babad (1992) conclut que l'essentiel des problèmes des attentes se base sur le domaine affectif et que la communication non verbale est particulièrement pertinente dans la recherche des attentes des enseignants.

Retenons donc l'importance des variables affectives dans la recherche des attentes et des comportements non verbaux des enseignants comme élément médiateur de leurs attentes.

D'un autre côté, la considération des influences de la culture sur le non-verbal a pris une grande importance durant ces dernières années. Bien qu'aujourd'hui la plupart des chercheurs soient d'accord pour affirmer que l'expression et la perception des émotions sont partiellement universelles et partiellement culturellement spécifiques, la part respective de ces deux facteurs fait toujours l'objet d'un débat.

Matsumoto (1991) pense que l'individualisme comme différence culturelle pourrait être principalement lié aux différences dans l'expression et la perception de l'émotion et des désirs. Selon Hofstede (1980), l'individualisme se définit en fonction du degré selon lequel la culture encourage le fait de sacrifier les besoins et les désirs individuels aux objectifs du groupe. Dans une culture où l'individualisme est faible (souvent collectiviste), les personnes sacrifient leurs besoins et leurs désirs aux besoins du groupe. Par contre, un individualiste place ses propres besoins au-dessus des besoins des autres (Matsumoto, 1996).

Une distinction culturelle importante pour Matsumoto est la distinction entre «endogroupe» (membre du même groupe social) et «exogroupe» (membre d'un autre groupe social). L'auteur fait référence à l'étude de Triandis, Bontempo, Villareal et Asai (1988) qui décrit les différences entre les cultures individualistes et collectivistes en ce qui concerne les relations «soi-endogroupe» et «soi-exogroupe».

Comprendre les influences culturelles des émotions exige aussi de comprendre les différences de signification sociale de l'émotion pour une fonction de cette émotion dans une culture donnée. Ainsi, par exemple, la recherche menée par Kupperbusch et al (1999) souligne les différences dans la façon de juger un sourire entre les Japonais et les Américains.

Un autre objet d'étude intéressant a trait à l'interaction entre le contexte et une émotion particulière. Par exemple, les comportements sélectionnés (le pencher du corps en avant, le contact visuel, les orientations de côté, le comportement d'approche vers l'élève, le sourire en signe d'approbation, le toucher), peuvent se manifester différemment et revêtir des significations différentes d'une culture à l'autre (groupe d'enseignants brésiliens et groupe d'enseignants belges) vis-à-vis des attentes (positives et négatives) et en fonction de la performance objective (réussite et échec), comme nous tenterons de le montrer dans notre étude empirique.

Ainsi, tenir compte de la manifestation de l'affectivité de l'enseignant envers les élèves dans une situation donnée d'attente, de performances différenciées et dans différents contextes culturels nous amène à poser les questions suivantes : peut-on établir une relation significative entre les attentes des enseignants et la manifestation de comportements non verbaux de nature affective et émotionnelle ? Cette relation serait-elle plus forte si l'élève présente une performance objective de réussite ? Ces comportements diffèrent-ils selon le contexte culturel ?

Compte tenu de nos questions problèmes, nous posons les hypothèses suivantes.

- (H1) Lorsque les attentes de l'enseignant sont positives, celui-ci manifesterait davantage de comportements non verbaux de nature émotionnelle positive (fréquence et durée), tout particulièrement lorsque l'élève est en condition de réussite). Lorsque les attentes sont négatives, l'enseignant manifesterait peu de comportements non verbaux de nature émotionnelle positive. Ceux-ci seraient particulièrement moins importants quant à la fréquence et à la durée, lorsque l'élève est en condition d'échec.
- (H2) Il existerait une influence de la culture sur les comportements non verbaux des enseignants belges et brésiliens en ce qui concerne les comportements non verbaux suivants : le pencher du corps en avant, le contact visuel, les orientations de côté, le comportement d'approche vers l'élève, le sourire en signe d'approbation, le toucher (contact physique). Nous estimons que le groupe d'enseignants vivant à Brasilia, ville communautaire où la culture collectiviste est forte, manifesteraient davantage de comportements non verbaux positifs, tout particulièrement envers les élèves en situation d'échec. Par contre, les enseignants belges de Louvain-la-Neuve, une ville universitaire où la culture individualiste est assez forte, manifesteraient davantage les comportements non verbaux précités envers les élèves en situation de réussite.

Pour tester nos hypothèses et en nous inspirant d'une revue de la documentation, nous avons sélectionné des comportements qui caractérisent l'affectivité et qui pourront être observables dans le contexte d'une classe.

Nous avons retenu six comportements :

1. le pencher du corps en avant ;
2. le contact visuel ;
3. les orientations de côté ;
4. le comportement d'approche vers l'élève ;
5. le sourire en signe d'approbation ;
6. le toucher.

Les quatre premiers comportements font partie de la catégorie des comportements appelés « immediacy » dans les recherches anglo-saxonnes. Mehrabian (1969) affirme que dès qu'il y a un rapport positif entre deux personnes, on présente ce type de comportements. Ceci est confirmé par Feldman et Vernon (1979) dans leur recherche sur « la réussite des étudiants et les comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant ». Ces mêmes comportements ont également été retenus par Feldman et Prohaska (1979) dans leur recherche qui porte sur « les effets des attentes des étudiants sur les enseignants – l'étudiant comme Pygmalion ».

C'est à la suite des résultats de nos études exploratoires que nous avons ajouté deux comportements : le sourire en signe d'approbation et le contact physique (toucher).

Pour mener à bien notre recherche, nous avons donc dû concevoir un dispositif qui nous permette d'accomplir les démarches suivantes :

- préciser les attentes des enseignants ;
- dénombrer (fréquence et durée) les comportements non verbaux de nature affective ou émotionnelle ;
- définir comment ces comportements s'articulent entre eux ;
- établir la relation entre ces comportements non verbaux et les attentes ;
- établir la relation entre ces comportements et le contexte culturel.

Afin de pouvoir tester nos hypothèses, nous avons mis au point un dispositif qui obéisse à deux critères essentiels : il se déroule dans une situation d'enseignement la plus naturelle possible, en l'occurrence une situation d'évaluation formative ; les enseignants ignorent les comportements non verbaux objets de l'étude ; les variables attentes et performances objectives sont manipulées de telle sorte que l'enseignant ne puisse deviner les hypothèses testées par les chercheurs.

Démarches expérimentales

Procédure

Le dispositif mis en œuvre, tant à Brasilia qu'à Louvain-la-Neuve, a été conduit en trois temps.

Premier temps : la préparation de l'activité

Lors d'un premier contact avec les enseignants sélectionnés, nous avons expliqué que le thème général de notre recherche portait sur les stratégies de communication entre les élèves et les enseignants. Ce n'est que lors de l'entretien de «debriefing» au terme de l'expérience que nous avons expliqué aux enseignants les comportements non verbaux choisis comme objet de l'expérience. C'est aussi lors de l'étape préparatoire que nous avons expliqué le déroulement de l'expérience et le rôle des acteurs. Toujours pendant cette phase, nous avons, dans un entretien semi-dirigé, fait remplir par l'enseignant un tableau comprenant un certain nombre de renseignements jugés nécessaires pour évaluer le niveau d'attentes de l'enseignant ou de l'enseignante vis-à-vis de chaque élève de la classe. À partir de ce tableau, nous avons sélectionné deux enfants caractérisés par des attentes nettement positives et deux enfants caractérisés par des attentes nettement négatives (voir plus loin).

Deuxième temps : l'activité en classe

Sur la base des consignes préparées lors de la première phase, l'enseignant ou l'enseignante présente à toute la classe quatre exercices à faire individuellement sur les thèmes suivants :

- la maîtrise du vocabulaire spatial,
- la latéralité symbolique (reconnaissance de symboles proches),
- la latéralité «reversal» (reconnaissance des lettres p, q, b, d),
- la maîtrise de la notion de temps.

Ces exercices, à réaliser dans un laps de temps limité, étaient calibrés pour être un peu plus difficile par rapport au niveau du développement de l'enfant. Ceci permettait de manipuler la variable performance objective. En effet, l'expérimentatrice s'arrangeait pour voir individuellement les quatre élèves présélectionnés sur la base du niveau d'attentes des enseignants à leur égard et pour faire en sorte de disposer d'un élève à fortes attentes et à performance objective réussie, d'un élève à fortes attentes mais à performance objective échouée, d'un élève à faibles attentes mais à performance objective réussie,

enfin d'un élève à faibles attentes et à performance objective échouée. Elle y parvenait soit en faisant traîner l'entretien (avec l'élève à attente forte), soit en fournissant une aide appropriée (avec l'élève à attente faible).

Troisième temps : la phase de correction

L'enseignant ou l'enseignante se retirait dans une seule salle pour donner une rétroaction individuelle aux enfants pendant qu'une stagiaire prenait en charge les autres élèves. C'est pendant cette phase que les comportements non verbaux de l'enseignant étaient recueillis. Afin de standardiser cette phase de recueil, le dispositif suivant était utilisé.

Deux chaises sont placées à une distance exacte de 80 cm : l'une pour l'enseignant, l'autre pour l'élève. Deux étiquettes blanches servent de points de repère. Toute la durée de la phase de correction est filmée. La caméra est fixée sur l'enseignant afin de le prendre en « plan américain ». L'expérimentatrice note la distance réelle entre les deux chaises, dans le cas où celles-ci sont déplacées ; elle note également l'auteur du déplacement. Seule la distance finale est notée (s'il y a plusieurs déplacements). Cette distance est importante car elle entre en ligne de compte dans la mesure opérationnelle des comportements non verbaux suivants : le pencher du corps en avant, les orientations de côté et les comportements d'approche vers l'élève ou vers l'enseignant. Les trois autres comportements non verbaux sont simplement enregistrés et sont l'objet d'un décodage ultérieur dans une salle techniquement équipée à cet effet (dix moniteurs en parallèle reliés à un magnétoscope et à un ordinateur).

Le décodage des comportements non verbaux

Pour chaque interaction entre l'enseignant et l'élève, deux minutes d'enregistrement ont été l'objet du décodage. Seuls les comportements de l'enseignant envers l'enfant ont été pris en considération ; ainsi donc ont été exclus le fait que l'enseignant adresse un regard vers la caméra ou qu'il sourit à l'expérimentatrice.

Pour chaque comportement non verbal, un manuel de décodage opérationnel a été rédigé. Le décodage des trois comportements non verbaux (sourire, regard et toucher) a été réalisé par deux personnes qui, une fois entraînées, travaillaient indépendamment afin de vérifier la fiabilité du décodage.

Elles s'occupaient toutes deux d'un seul comportement à la fois. Il s'agissait pour elle d'enfoncer une touche chaque fois que le comportement donné apparaissait et de garder la touche enfoncée tant que le comportement subsistait. L'ordinateur pouvait ainsi engranger la fréquence et la durée du comportement. Les mesures de fiabilité se sont révélées quasi parfaites.

La mesure des attentes

Comme souligné plus haut, la mesure des attentes s'est faite sur la base des renseignements fournis par l'enseignant dans un tableau à remplir. Pour chaque élève, les expérimentateurs disposaient des données suivantes : le nom, l'âge, le sexe, les résultats au premier et au deuxième trimestres, la prévision que l'enseignant faisait quant aux résultats que l'élève obtiendrait vraisemblablement en fin d'année (résultats attendus supérieurs, identiques ou inférieurs), la perception que l'enseignant avait du développement de l'enfant (au-dessus de la moyenne de ses capacités, conformément à celles-ci ou au-dessous), deux ou trois descripteurs de l'enfant du point de vue de l'enseignant.

Les quatre enfants retenus étaient ceux qui obéissaient le mieux aux critères suivants :

- deux enfants dont l'enseignant prévoyait les résultats attendus supérieurs aux résultats antérieurs et dont il percevait des potentialités non encore exploitées et susceptibles de l'être ; ces deux enfants étaient, d'autre part, différenciés par leurs résultats antérieurs ;
- deux enfants dont l'enseignant prévoyait des résultats inférieurs aux résultats antérieurs et dont il percevait un niveau de développement arrivé à son maximum ; ces deux enfants étaient également différenciés par leurs résultats antérieurs ;
- les variables âge et sexe servaient de variables contrôles pour obtenir une sélection équilibrée.

L'échantillon

Notre échantillon final a été constitué de telle sorte qu'il soit équilibré (voir le tableau 1). Notons que tous les enseignants sont volontaires. Ils ont été subdivisés en deux sous-groupes pour opérationnaliser la variable culture. Les dix enseignants belges sont issus de la petite ville de Louvain-la-Neuve. Il s'agit d'un centre universitaire important, possédant un parc scientifique important, reconnu également comme un centre culturel de référence (musée, théâtre, cinéma, foyer culturel, bibliothèque, médiathèque, ludothèque, des écoles réputées avec des projets pédagogiques ciblés). Les dix enseignants brésiliens proviennent de la petite ville de Brasilia située en pleine Amazonie, vivant essentiellement de l'exploitation du caucho et du commerce du bois, marquée par un syndicalisme fort, possédant six écoles de base (les quatre premières années du primaire) voulues par la communauté, ayant peu de ressources pour accéder à la culture formelle.

Nous avons donc là deux sous-groupes nettement différenciés : une culture plus nettement individualiste chez les enseignants belges, plus nettement communautaire chez les enseignants brésiliens.

Puisque quatre élèves par enseignant ont été sélectionnés (par croisement des variables attentes et performance objective), nous avons pu observer quatre-vingts interactions enseignant-élève pour la totalité de l'expérience (40 en Belgique, 40 au Brésil).

Tableau 1
Structuration de l'échantillon

Culture	Nombre d'enseignants	Nombre d'élèves				Total
		Attentes faibles		Attentes fortes		
		réussite	échec	réussite	échec	
Belges	10	10	10	10	10	40
Brésiliens	10	10	10	10	10	40

Résultats

Les variables dépendantes ont été créées sur la base des données brutes du décodage. Les variables « fréquence » et « durée du sourire » sont l'addition des observations des petits sourires pondérées par 1 et des grands sourires pondérées par 2. Les variables « fréquence » et « durée du regard de l'enseignant vers l'élève » ainsi que « fréquence » et « durée du toucher » reprennent directement les données brutes du décodage.

Les variables « fréquence » et « durée du pencher du corps » ainsi que « fréquence et durée des orientations de côté » sont l'addition des observations des penchers forts (plus de 45°) pondérées par 2, et des penchers faibles (moins de 45°) pondérées par 1.

Une variable « simultanité des comportements » a été créée en observant le nombre de comportements simultanés parmi les trois comportements observés suivants : pencher du corps, sourire et regard de l'enseignant vers l'élève. Le nombre de comportements simultanés par tranche de 30 secondes a été établie en moyenne pour les quatre tranches (les deux premières minutes ont été codées pour chaque séance de correction). Cette moyenne constitue le score de la variable « simultanité des comportements ».

L'analyse a été effectuée sur la base du modèle MANOVA. Ces analyses ont été effectuées par le logiciel SPSS 8 pour P.C. avec, comme variables dépendantes, les comportements non verbaux et, comme variables indépendantes, la nationalité (belge ou brésilienne, facteur inter-sujets), la performance objective de l'élève aux exercices (réussite ou échec, facteur intra-sujet), et les attentes de l'enseignant envers les élèves (fortes ou faibles, facteur intra-sujet).

Le sourire : fréquence et durée

Les Manovas sur la fréquence et la durée du sourire ont mis en évidence une tendance pour l'interaction de deuxième ordre entre la nationalité, les attentes et la performance, $F(1, 18) = 3,08$, $p < ,096$, pour la fréquence et $F(1, 18) = 3,11$, $p < ,095$, pour la durée. Le graphique 1 (en annexe) montre qu'il n'y a aucune différence entre les Belges et les Brésiliens quand les élèves sont en échec. Par contre, on observe l'interaction suivante: quand les élèves réussissent la tâche, les professeurs sourient très différemment aux élèves pour lesquels ils ont des attentes positives ou négatives, selon qu'ils soient belges ou brésiliens. Les enseignants belges sourient plus aux élèves en situation de réussite pour lesquels ils avaient des attentes négatives. Par contre, les enseignants brésiliens sourient davantage aux élèves en situation de réussite mais pour lesquels ils ont des attentes positives.

Dans le graphique 2 (en annexe), on retrouve la même interaction. À celle-ci s'ajoute une seconde interaction qui concerne les élèves ayant des performances faibles: les enseignants belges sourient plus longtemps envers les élèves pour lesquels ils ont des attentes positives; c'est l'inverse pour les enseignants brésiliens.

Le regard : fréquence et durée

Les Manovas sur la fréquence et la durée du regard de l'enseignant vers l'élève ont mis en évidence un effet principal de la nationalité, $F(1, 18) = 3,94$, $p < ,063$, pour la fréquence et $F(1, 18) = 5,38$, $p < ,032$ pour la durée, et une interaction entre la performance et la nationalité, $F(1, 18) = 4,92$, $p < ,040$, pour la fréquence et $F(1, 18) = 4,82$, $p < ,041$ pour la durée. Les analyses *post-hoc* ont montré que les enseignants belges avaient tendance à regarder plus et plus longtemps l'élève, spécialement si celui-ci est en situation d'échec (voir les graphiques 3 et 4, en annexe).

Le contact physique : fréquence et durée

Les Manovas sur la fréquence et la durée du contact physique ont mis en évidence un effet tendanciel des attentes, $F(1, 18) = 3,24$, $p < ,089$, pour la fréquence et $F(1, 18) = 3,24$, $p < ,089$, pour la durée. L'examen des moyennes montre que les enseignants ont tendance à toucher plus les élèves pour lesquels ils ont des attentes positives (moyenne : 0,75) que ceux pour lesquels ils ont des attentes négatives, qu'ils ne touchent en fait jamais (moyenne : 0).

La simultanéité des comportements

Les Manovas sur la fréquence des comportements simultanés (graphiques 5 et 6) ont mis en évidence un effet significatif pour la nationalité : $F(1, 18) = 6,18$, $p < ,023$, les enseignants brésiliens émettant plus de comportements simultanés (moyenne : 2,14) que les enseignants belges (moyenne : 1,47).

L'analyse des autres variables n'a donné lieu à aucun effet significatif.

Discussion des résultats

Deux hypothèses principales ont été à la base de notre recherche. La première hypothèse a été divisée en deux volets. Le premier volet postulait que «lorsque les attentes de l'enseignant sont positives, celui-ci manifesterait davantage les comportements non verbaux de nature émotionnelle positive, tout particulièrement lorsque l'élève est en condition de réussite». Dans le deuxième volet de notre première hypothèse, les conditions étaient inversées, supposant que «lorsque les attentes sont négatives, l'enseignant manifesterait peu de comportements non verbaux de nature émotionnelle positive ; ceux-ci seraient moins importants quant à la fréquence et à la durée, lorsque l'élève est en condition d'échec».

Notre deuxième hypothèse postulait qu'il existerait une influence de la culture sur la manifestation des comportements non verbaux de nature émotionnelle entre les deux groupes d'enseignants.

Nos résultats montrent que le premier volet de l'hypothèse 1 est vérifié pour le comportement non verbal «contact physique». En effet, les enseignants ont tendance à toucher plus les élèves pour lesquels ils ont des attentes positives que ceux pour lesquels ils ont des attentes négatives, qu'ils ne touchent en fait jamais. Il s'agit du comportement non verbal qui est le plus en relation avec les attentes, quelle que soit la performance ou la culture. Les deux groupes d'enseignants ont touché les élèves pour lesquels ils avaient de fortes attentes.

Le premier volet de l'hypothèse 1 est aussi vérifié pour le groupe d'enseignants brésiliens, à travers le comportement non verbal «sourire». Ce comportement non verbal différencie très fortement les deux groupes d'enseignants en ce qui concerne les attentes. En effet, le groupe d'enseignants brésiliens sourient davantage aux élèves en situation de réussite, mais pour lesquels ils ont des attentes positives.

Le sourire est aussi le comportement non verbal le plus en relation avec la performance objective pour la fréquence et la durée.

Pour le comportement non verbal «regard», l'hypothèse 1 n'est pas vérifiée. Au contraire, cette hypothèse est inversée pour les enseignants belges. En fait, ces enseignants avaient tendance à regarder plus et plus longtemps l'élève en situation d'échec. Par contre, les enseignants brésiliens ne font pas de différence entre les élèves qui réussissent et les élèves qui échouent.

D'autre part, l'hypothèse 2 est vérifiée pour la variable simultanée des comportements. En effet, cette variable nous permet d'établir des styles de comportements spécifiques à chaque culture. Cette discussion sera proposée plus loin.

Pour aller plus loin dans la discussion de nos résultats, nous allons procéder en deux parties. Dans une première partie, nous discuterons des résultats liés spécifiquement aux variables dépendantes, c'est-à-dire les comportements non verbaux qui sont significatifs pour les deux groupes d'enseignants. Ensuite, nous allons centrer la discussion sur la variable «simultanée des comportements». En effet, cette variable nous permet de définir les styles de comportements non verbaux des deux cultures.

Les comportements différentiels des deux groupes d'enseignants

Nos résultats indiquent que les comportements différentiels des enseignants sont dus, pour certains, aux attentes et, pour d'autres, à la performance objective. Ils nous montrent aussi qu'il existe une influence de la culture dans la manifestation des comportements non verbaux. Par exemple, les enseignants belges ont tendance à regarder beaucoup plus leurs élèves que les enseignants brésiliens. Par contre, les enseignants brésiliens sourient plus souvent et plus fréquemment que les enseignants belges. Ainsi, les comportements non verbaux qui différencient plus les deux groupes d'enseignants sont le sourire et le regard. Par contre, le comportement commun aux deux cultures est le contact physique : les deux groupes d'enseignants ont eu un contact physique vers les élèves pour lesquels ils avaient des attentes positives.

Nous pouvons suggérer que le regard des enseignants belges envers les élèves en condition d'échec serait un signe de soutien affectif. Mais ce pourrait être aussi un signe du mécontentement de l'enseignant parce que l'élève n'a pas réussi. D'ailleurs, nous pouvons aussi suggérer que le sourire des enseignants brésiliens envers les élèves à fortes attentes et en condition de réussite serait aussi un soutien affectif envers ces élèves.

Malheureusement, nos résultats ne nous permettent pas d'établir une analyse des dynamiques interactionnelles spécifiques à chaque groupe d'enseignants. En fait, nous n'osons pas proposer une caractérisation qui ne serait basée que sur deux comportements (le sourire et le regard), pour lesquels nous avons obtenus des résultats significatifs. Une autre raison qui nous empêche de tirer une conclusion approfondie est le fait que nous n'avons pas réalisé une étude sur la signification de chaque comportement dans les différentes cultures.

Les comportements différentiels en classe sont donc une réalité. Même si nous ne pouvons pas conclure sur la fonction des comportements pour chaque culture, nous pouvons quand même relever un aspect fort important et commun aux deux cultures : tous les enseignants ont touché leurs élèves préférés, ce qu'ils n'ont pas fait avec les élèves pour qui ils avaient de faibles attentes.

Qu'est-ce que cela veut dire dans la classe ?

En effet, le processus d'apprentissage ne dépend pas seulement de l'aptitude intellectuelle. Tenir compte de la manifestation de l'affectivité de l'enseignant envers ses élèves dans une situation d'attentes et de performances différenciées peut faciliter ou non la trajectoire d'un élève dans une même classe. Le contexte de l'école est un centre d'expérimentation et de construction de soi. Dans cet espace, l'enfant vit toutes les composantes de la vie sentimentale et relationnelle : les attitudes, les passions, les mécanismes d'agression et de défense, d'identification ou de projection qui fonctionnent partout ailleurs.

Pour nous, l'école a toujours été considérée comme un lieu de vie et d'apprentissages par la pratique. Les routines quotidiennes et régulières dans la classe contribuent à une formation de l'élève plutôt sur le plan personnel. Dans l'école, dans la classe, dans les récréations, l'entrée, la sortie, etc., on trouve toutes les composantes de la vie sentimentale et relationnelle des adultes, les attitudes, les passions, les mécanismes d'agression et de défense, d'identification ou de projection, etc., qui fonctionnent partout ailleurs.

Dans la confrontation quotidienne au sein de l'organisation de la classe, beaucoup plus que dans les contenus officiels, les souvenirs qui restent de l'école sont les aspects non cognitifs, par exemple, les expériences avec l'enseignant (Perrenoud, 1996). Les attentes de l'enseignant présentes tous les jours, dans toutes les activités au travers des expressions du visage, de la posture, de la distance et de la manifestation de l'affection répétée et renforcée, agissent positivement sur la trajectoire d'un élève lorsqu'il est renforcé dans la confiance de ses propres possibilités. La manifestation de l'affection négative (ou le manque de manifestation d'affectivité) répétée agit négativement dans la trajectoire d'un élève, lorsqu'il est affaibli dans la confiance de ses propres possibilités.

Cette recherche est basée sur un aspect immuable du comportement humain. Il y aura toujours des enseignants qui ont des préjugés, qui ont des élèves préférés et qui sans «vouloir le faire exprès», exprimeront leur affectivité négative envers leurs élèves. Nous sommes (heureusement) tous des êtres humains et susceptibles d'avoir des préférences.

Ce que nous ne pouvons pas accepter, par contre, c'est que nos sentiments soient préjudiciables à des élèves qui n'ont rien à voir avec nos préférences. Ainsi, acquérir le contrôle sur les expressions affectives nous semble être une première option. Nous tenons à suggérer certaines possibilités.

Une étude expérimentale d'induction émotionnelle «Alba Emoting» (Mazet & Lebovici, 1992, pp. 209-225), sur les modèles effecteurs des émotions fondamentales, nous donne un premier indice de la manière dont on peut travailler le contrôle des émotions chez les enseignants, en utilisant systématiquement une technique appelée «sortie de l'émotion» («step-out»). Cette technique consiste essentiellement à faire faire aux sujets quelques cycles respiratoires très lents, à leur demander de se toucher le visage et de changer de posture. Une telle procédure a pour effet immédiat de ramener le sujet à un état plus neutre, à condition toutefois qu'un niveau critique d'activation du système effecteur ne soit pas atteint. Dans ce dernier cas, l'émotion déclenchée va suivre le décours d'une émotion naturelle. La reproduction répétée de l'exercice par des sujets qui s'entraînent systématiquement à reproduire les modèles effecteurs des émotions diminue l'impact subjectif de ces actions; la procédure «sortie des émotions» permet alors au sujet, avec la pratique, de sortir presque instantanément de l'état émotionnel. Dans les arts martiaux en général et dans les philosophies, comme le yoga, il est aussi possible de trouver des techniques ou des éléments qui permettent à l'individu de revenir à un état de contrôle émotionnel.

Une autre possibilité serait tout simplement de recourir à certains comportements qui peuvent renforcer positivement un élève, à savoir des comportements prédéterminés reconnus comme fondamentaux pour la transmission de stimuli positifs. Cela peut permettre aux enseignants de rester attentifs en adoptant de façon répétée les comportements envers tous les élèves (les sourires, les regards, les postures, l'espace, etc.). De plus, cela pourrait aider à réduire les manifestations des attentes négatives dans la classe, ce qui pourrait être bénéfique aux élèves qui ne sont pas sur la liste des préférés.

Cet entraînement de comportements aiderait aussi l'enseignant à prendre conscience, à partir d'un travail quotidien, pourquoi et comment certains élèves ont des comportements qui ne sont pas tellement positifs envers lui. Le fait de penser et de réfléchir sur le quoi faire et comment faire dans la classe en rapport avec certains élèves aiderait l'enseignant à réfléchir sur son rôle dans la classe.

Il n'est pas dans notre intention de nous mettre à critiquer les attitudes des enseignants en classe. Cette étude veut contribuer à une réflexion sur l'origine des attentes et des comportements non verbaux des enseignants en relevant des éléments qui peuvent aider à un changement d'attitude. Enfin, c'est en prenant conscience de nos faiblesses qu'il est possible d'envisager de nouvelles solutions. Ces idées sont aussi partagées par une grande majorité des enseignants qui cherchent des éléments pour améliorer leur métier.

Un aspect très important de la différence culturelle et qui nous permet de caractériser les deux groupes d'enseignants concerne les différents styles de comportements. Ceux-ci sont définis au moyen de la variable simultanité de comportements.

La simultanité : influence de la culture dans les différents styles de comportements non verbaux

La similitude et les différences de communication dans la communication verbale peuvent facilement se définir, vu que différentes cultures se servent de différentes langues. Cependant, plusieurs ressemblances et différences ont lieu également sur le plan non verbal. Ces différences culturelles se manifestent dans l'expression, dans la perception et dans la signification des comportements. Nous allons nous centrer sur l'expression des comportements d'origine émotionnelle, puisque c'est notre objet d'étude.

Dans le cadre de notre recherche, l'interaction complexe culture/émotion est présente. L'influence de la culture sur les comportements non verbaux des deux groupes d'enseignants est fondée sur la simultanité des comportements

dans leurs manifestations. Les résultats nous montrent que les enseignants brésiliens présentent des comportements simultanés de façon plus significative que les enseignants belges.

Les deux groupes suivent la même logique: plus le temps d'interaction passe, plus des comportements simultanés se manifestent. Cependant, outre cet effet du temps, les enseignants brésiliens présentent beaucoup plus de comportements simultanés que les enseignants belges. Cette différence est si importante que, déjà dans les trente premières secondes d'interaction, les enseignants brésiliens arrivent à une quantité de comportements identiques à celle des enseignants belges dans les trente dernières secondes. Cependant, le nombre de comportements simultanés des enseignants brésiliens monte rapidement et reste au même niveau. Par contre, le nombre de comportements simultanés des enseignants belges augmente dans une moyenne d'un point toutes les trente secondes.

Le groupe d'enseignants brésiliens présente une durée d'interactions de comportements simultanés, ce qui nous permet de dire que ces comportements, plus que simultanés, sont « combinés ». La durée des interactions des comportements simultanés du groupe d'enseignants belges est plus petite, ce qui nous permet de dire que leurs comportements sont d'un style « séquentiel ».

Par style séquentiel, nous comprenons une suite ordonnée des comportements. Ainsi, le nombre d'interactions entre les comportements est très petit, de façon à nous permettre de relever les comportements non verbaux presque d'une façon isolée.

Le style combiné est opposé au style séquentiel. Nous avons affaire à différents comportements non verbaux ayant lieu à un même moment du temps. Ces mouvements simultanés sont dus à l'interaction des comportements non verbaux, nombreux et d'une durée qui nous permet d'observer l'ensemble du mouvement du corps.

Dans les dernières années, les recherches sur la culture et les expressions non verbales ont abouti à des résultats intéressants à propos de similitudes mais aussi de différences culturelles dans l'expression et la perception des émotions. Nous avons présenté les études de Matsumoto comme fondement de la théorie qui montre le comment et le pourquoi des influences culturelles dans l'expression non verbale des émotions. Dans cette perspective, nos résultats nous amènent à poser la question: est-ce que les styles de communication non verbale peuvent être un facteur qui différencie et/ou caractérise les deux types de culture: collectiviste et individualiste? De nouvelles recherches ciblées sur cette question devraient pouvoir être conduites.

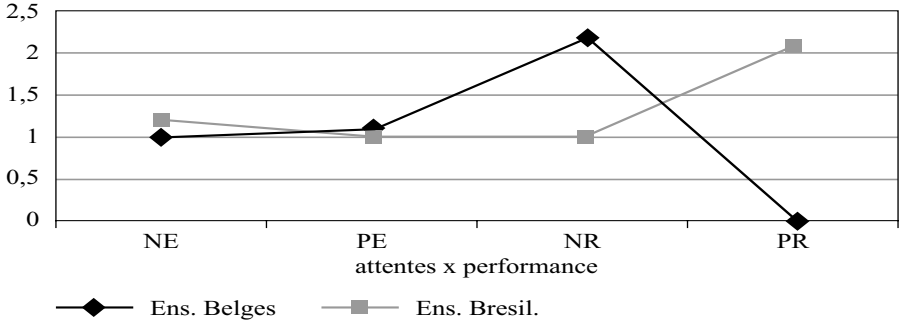
RÉFÉRENCES

- Babad, E. (1990). Measuring and changing teacher's differential behavior as perceived by students and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690.
- Babad, E. (1992). Teacher expectancies and nonverbal behavior. In R.S. Feldman (éd.), *Application of nonverbal behavioral theories and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, J. (1983). Research of the self-fulfilling prophecy and teachers expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, D. A. (1985). The relationship between student participation in student development activities and rate of retention in a rural community college. *Dissertation Abstracts International*, 45, 7-A.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-Student relationships: cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cooper, H. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cooper, H. (1985). Models for teachers expectation communication. In J. Duseck (éd.), *Teachers expectancies* (pp. 135-158). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, R., & Allen, V. (1979). Student success and tutor verbal and nonverbal behavior. *Journal of Educational Research*, 72, 142-149.
- Feldman, R., & Prohaska, T. (1979). The student as Pygmalion: effect of student expectation on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71, 485-493.
- Harris, M., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kupperbusch, C., Matsumoto, D., Kookan, K., Loewinger, S., Uchida, H., Wilson-Cohn, C., & Yrizarry, N. (1999). Cultural influences on nonverbal expressions of emotion. In P. Philippot, R.S. Feldman & E.J. Coats (éds). *The social context of nonverbal behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Mazet, P., & Lebovici, S. (1992). *Émotions et affect chez le bébé et ses partenaires*. Paris: ESHEL.
- Matsumoto, D. (1991). Cultural influences in facial expressions of emotion. *Southern Journal of Communication*, 56, 128-137.
- Matsumoto, D. (1996). *Culture and psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships. *Psychological Bulletin*, 71, 359-372.
- Perrenoud, P. (1996). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable? *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 53-97.
- Peterson, P., & Barger, S. (1985). Attribution theory and teacher expectancies. In J. Duseck (éd.), *Teachers Expectancies* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Philippot, P., Feldman, R., & Coats, E. (1999). *The Social Context of Nonverbal Behavior*. New York: Cambridge University Press.

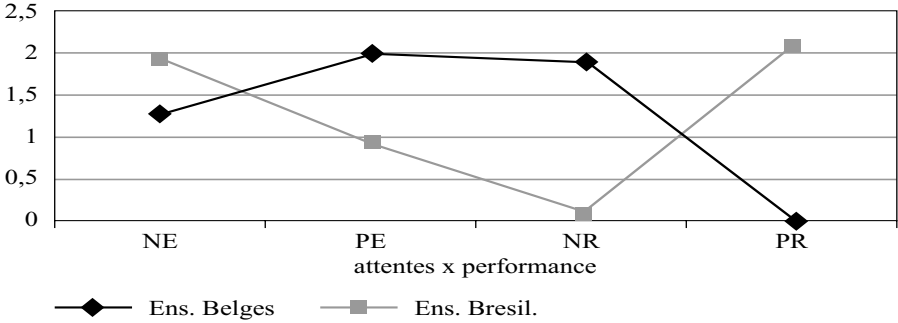
- Raudenbush, S. (1984). Magnitude of teachers expectancy effects on pupil IQ as a function of the credibility of expectancys induction: A synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, 85-97.
- Rosenthal, R. (1973). The mediation of Pygmalion effects: A four factor «theory». *Papua New Guinea Journal of Education*, 9, 1-12.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rosenthal, R. (1985). From unconscious experimenter bias to teacher expectancy effects. In J. Dusek (éd.), *Teachers Expectancies* (pp. 37-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., & Asai, M. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on selfgroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.

ANNEXE

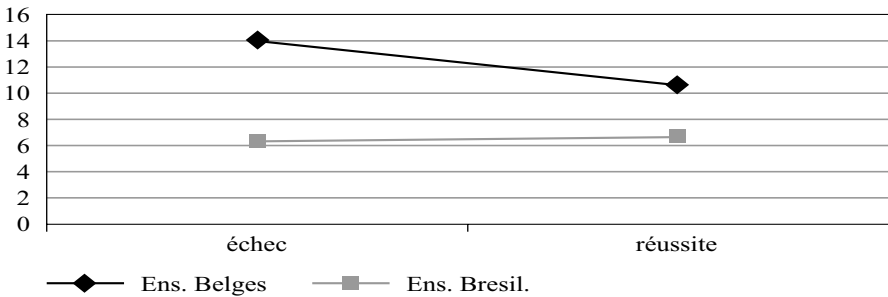
Graphique 1
*L'effet « attentes x performance x nationalité »
pour la variable dépendante « fréquence du sourire »*



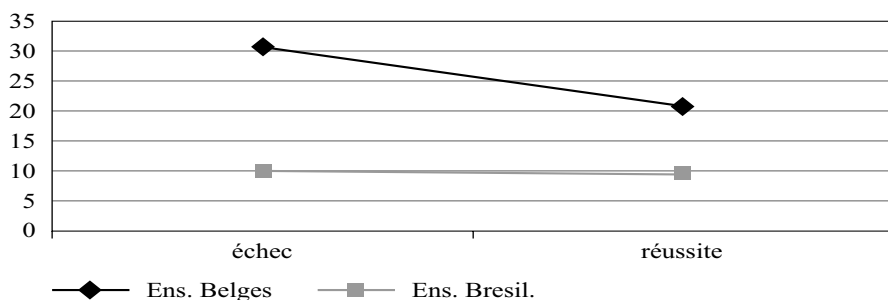
Graphique 2
*L'effet « attentes x performance x nationalité »
pour la variable dépendante « durée du sourire »*



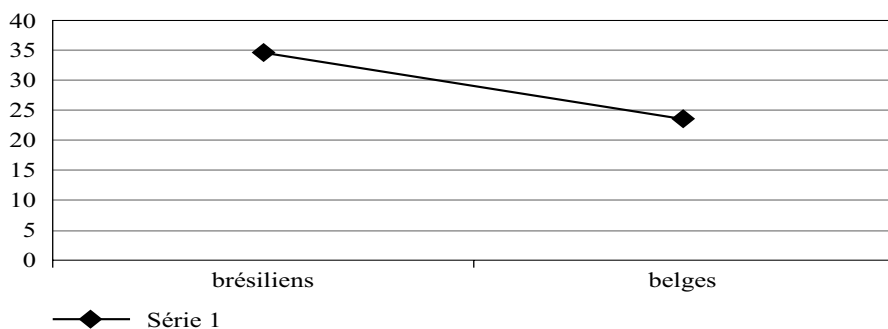
Graphique 3
*L'effet « performance x nationalité »
pour la variable dépendante « fréquence du regard »*



Graphique 4
*L'effet « performance x nationalité »
 pour la variable dépendante « durée du regard »*



Graphique 5
*Moyenne de la fréquence des « comportements simultanés »
 pour chaque groupe d'enseignants*



Graphique 6
*Fréquence des comportements simultanés pendant chaque période
 de 30 secondes, moyenne des deux groupes*

