

Comment évolue Pygmalion en garderie

Claude Bordeleau et

Linda Morency

Université du Québec à Chicoutimi

Le but de cette étude vise à déterminer comment des éducatrices manifestent leurs attentes à des enfants en milieu de garde. La méthodologie adoptée pour cueillir des informations sur les interactions éducatrice-enfant a été principalement l'observation non participante et un questionnaire structuré. L'angle sous lequel nous avons analysé nos données est celui de l'effet Pygmalion. Six éducatrices et les enfants âgés de 18 mois à 6 ans ont participé à cette étude. Les résultats de l'étude sont présentés sous forme d'histoires vécues par six enfants. Ces histoires montrent que les éducatrices ne semblent pas réagir de la même façon selon qu'elles entretiennent des attentes élevées ou faibles envers les enfants. Cette étude devrait favoriser une sensibilisation auprès des éducatrices en milieu de garde aux conséquences de l'effet Pygmalion.

The purpose of this study is to determine how educators express their expectations to children in a kindergarten situation. The methodology adopted for collecting children-educator interactions was the following: a nonparticipant observation and a structured questionnaire. We have studied the data on the angle of the Pygmalion effect. Six educators and children from 18 months to 6 years have participated in this study. The results are presented in the form of stories experienced by the children. These stories show that educators, when cultivating high or low expectations towards the children, do not seem to react in the same manner. The study should promote an awareness for those educators who work with children in a kindergarten situation and where the Pygmalion effect is often present.

En éducation, Rosenthal et Jacobson (1968) introduisent le concept de l'effet Pygmalion pour désigner l'autoréalisation des prophéties interpersonnelles. Pour ces chercheurs, les attentes d'un enseignant à l'égard des performances d'un élève peuvent, de façon inconsciente, se révéler exactes du simple fait qu'elles existent dans la réalité.

Ainsi, Rosenthal et Jacobson (1968) expliquent le phénomène de l'effet Pygmalion au cours d'une expérience menée dans une école publique. Ils ont choisi au hasard 20% des élèves de l'établissement et ils ont dit aux enseignants que ces élèves étaient susceptibles de faire rapidement des progrès. En fait, après quelques mois, ils ont constaté que ces élèves avaient

réalisé de véritables progrès par rapport à ceux qui n'avaient pas été sélectionnés. Cependant, l'essence de cette recherche réside davantage dans le fait que ces chercheurs sont à l'origine d'un courant de recherche important en enseignement (Morency et Bordeleau, 1992).

Au début du siècle, le regret de Watson (1924), à la fin de sa carrière, après avoir écrit son oeuvre *Behaviorism*, fut de ne pas avoir mis en pratique l'affirmation suivante:

Confiez-moi une douzaine d'enfants en bonne santé, bien conformés, et laissez-moi la possibilité de prendre totalement leur éducation en charge selon la vision que j'ai de celle-ci; je vous garantis qu'après avoir sélectionné chacun d'eux au hasard, je le formerai pour qu'il devienne ce que j'aurai décidé qu'il deviendrait: médecin, juriste, artiste, négociant, et même mendiant ou voleur, peu importe ses dons, ses habiletés, sa vocation ou la race de ses ancêtres. (Godefroid, 1988, p.84)

Bloom (1979) mentionne pour sa part: «Le rendement des élèves, dans des conditions d'enseignement optimales, serait plus élevé et la variabilité du groupe serait moins grande que celle d'un groupe d'élèves semblables, qui ne jouiraient pas d'aussi bonnes conditions d'enseignement» (p.163). En conséquence, la qualité des interventions enseignant-élève ou éducatrice-enfant peut être déterminante pour certains dans leur développement affectif, cognitif ou moteur.

Pour Sutton et Woodman (1989), l'effet Pygmalion commence quand un individu développe des attentes au sujet d'un comportement d'une autre personne. Ces attentes sont par la suite transmises, souvent inconsciemment, à la personne qui reçoit et analyse ces attentes. Les attentes correspondent à des prévisions qu'une personne élabore envers une autre à partir de ses croyances, de ses préjugés, de son expérience. En conséquence, elles sont souvent à l'origine d'attentes élevées ou faibles à l'égard des élèves (Morency et Bordeleau, 1992; Hoge, 1984; Brophy et Good, 1974). De plus, ces attentes sont souvent communiquées de façon subtile, mais il ne faut surtout pas en sous-estimer la portée et les conséquences. Voici quelques exemples: l'enseignant entretient des attentes élevées à l'égard de Marie, alors cette dernière est souvent choisie pour exécuter des tâches qui impliquent des responsabilités (réaliser la tâche de capitaine d'une équipe, accompagner un élève malade chez le directeur ou l'infirmière, effacer le tableau). Un autre élève bénéficie d'un traitement de faveur tel que la permission de boire de l'eau ou aller aux toilettes (Morency, 1990a; Good et Brophy, 1987; Hoge, 1984; Cooper, 1979). D'un autre côté, celui qui est marqué d'attentes faibles se verra, à titre d'exemple, choisi moins souvent pour répondre à une

question, ou aura moins de temps pour y répondre (Morency et Bordeleau, 1992; Rosenthal, 1974).

À notre connaissance, très peu de recherches ont été réalisées sur l'effet Pygmalion en milieu de garde au Québec. Les études qui se rapprochent le plus du phénomène en question sont celles de Pelletier (1984) et de Dickinson (1987). Pelletier (1984) a réalisé une enquête auprès des éducatrices en garderie afin de déterminer le degré de satisfaction dans leur relation avec les enfants et les parents. Il voulait également savoir ce qu'elles aiment le plus ou le moins chez les enfants et les parents. Dickinson (1987) a pour sa part décrit la nature et les similarités des perceptions des éducatrices pour voir la relation entre la croyance des éducatrices et la pratique. Ces études effleurent la problématique de l'effet Pygmalion sans toutefois traiter le sujet en profondeur.

Depuis 1975, la plupart des études réalisées en garderie au Québec, ont été dirigées par Richard Cloutier (Cloutier et Tessier, 1981; Cloutier, 1985; Cloutier et Renaud, 1990). Ces études portent principalement sur l'adaptation de l'enfant en milieu de garderie et sur les relations qui existent ou devraient exister entre la garderie et la famille.

Aux États-Unis, les chercheurs ont davantage orienté leurs études sur l'identification des facteurs qui permettent de prédire les habiletés ultérieures des élèves en première année ou d'explorer différents aspects sociaux de l'enfant (Fedoruk et Norman, 1991; Rubin et Daniels-Beirness, 1983; Berndt, 1983). Kontos et Stremmel (1988) ont, pour leur part, décrit les conditions de travail dans une garderie, et Phillips et Howes (1987) ont fait état de la recherche réalisée en garderie en ce qui a trait aux facteurs associés à la qualité de l'attention apportée aux enfants.

D'autres chercheurs se sont également intéressés à l'effet Pygmalion chez les jeunes enfants. Cependant, ces études ont été réalisées en pré-maternelle ou en maternelle, par conséquent le phénomène est expliqué selon un contexte scolaire (Beckoff et Bender, 1989; Badian, 1982).

Sur le plan méthodologique, Hatch (1989) a utilisé l'observation participante pour recueillir ses données en maternelle. Plus spécifiquement, il décrivait la nature des interactions enseignant-élève.

La présente étude a pour objectif:

- 1) de décrire avec le plus d'exactitude possible comment évolue l'effet Pygmalion en garderie;
- 2) de faire ressortir des modèles de comportement adopté par les éducatrices selon qu'elles entretiennent des attentes élevées ou faibles.

Méthodologie

Sujets. Six éducatrices et les enfants d'une garderie dans la banlieue de Québec ont collaboré à la présente étude. Cette garderie peut accueillir un maximum de 54 enfants âgés de 18 à 60 mois (maternelle). Chaque éducatrice possède un an ou plus d'expérience en milieu de garde. Les éducatrices de notre étude ont reçu une formation variée: DEC (diplôme d'études collégiales) en technique de garde, baccalauréat en éducation préscolaire et élémentaire ou baccalauréat en adaptation scolaire.

Procédures préliminaires avant la collecte de données. Six mois avant la collecte de données, nous avons pris rendez-vous avec la responsable de la garderie. Lors de cette rencontre, nous lui avons exposé les objectifs du projet, tout en lui demandant de ne pas transmettre ces informations aux éducatrices: les éducatrices devaient faire l'objet d'observations sans être affectées par un biais quelconque. La responsable de la garderie était alors persuadée du bien-fondé de notre recherche et proposa d'en parler au conseil d'administration. Les instances administratives de la garderie acceptèrent de collaborer au projet. Ensuite, la responsable demanda aux éducatrices si elles désiraient participer à un projet de recherche. Elles ont toutes accepté de collaborer, mais souhaitaient qu'à la fin du projet elles puissent prendre connaissance des résultats.

Collecte des données quantitatives. À partir d'un questionnaire administré aux éducatrices, nous avons été en mesure d'identifier un enfant bénéficiant d'attentes élevées et un autre marqué d'attentes faibles de la part de chaque éducatrice. Ainsi, avant et après l'observation systématique, les éducatrices donnaient une appréciation de chaque enfant de leur groupe en indiquant leurs attentes concernant les 9 variables suivantes:

- Habileté générale
- Participation aux discussions et causeries
- Attitude au travail ou à une activité
- Capacité d'attention et de concentration
- Capacité à raisonner
- Capacité de se détendre, de se relaxer
- Relation sociale avec les autres enfants
- Comportement coopératif
- Interaction avec l'environnement

Ces critères étaient familiers pour les éducatrices puisqu'ils proviennent d'une feuille de route que certaines éducatrices employaient déjà pour donner une appréciation sur les aptitudes, les attitudes et le comportement des enfants au milieu et à la fin de l'année. Aussi, dans leur étude Matinek et Karper (1984) ont identifié à peu près les mêmes variables

qui étaient les plus de nature à influencer les attentes élevées ou faibles des éducateurs physiques, soit: l'attrait physique, l'effort déployé pendant les activités, la performance générale dans les apprentissages visés, la relation sociale avec les autres élèves, le comportement coopératif durant les séances et la capacité de raisonner. Cette feuille de route des éducatrices représente en quelque sorte le bulletin de l'enfant en milieu de garde et elle est très appréciée des parents.

L'évaluation des attentes a été faite à partir d'une échelle d'appréciation variant de 1 (attentes faibles) à 5 (attentes élevées). Les instructions pour évaluer les attentes se lisaient comme suit:

À chacun des aspects mentionnés ci-dessous, indiquez le niveau d'attente que vous pourriez avoir pour chacun des enfants du groupe. Encerclez le nombre représentant votre niveau d'attente.

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

En outre, il avait été convenu dès le départ que l'observateur ne prendrait pas connaissance des résultats du questionnaire avant d'avoir terminé la collecte de données qualitatives. Cette précaution a été prise dans le but de ne pas influencer l'observateur lors de la description des événements.

Collecte des données qualitatives. La collecte des données commence dès que les enfants sont tous présents et que les groupes sont formés pour l'année en cours. Ainsi, le chercheur commence ses observations à la dernière semaine d'août de l'année 1990, et continue pendant 12 semaines en raison de 5 avant-midi par semaine, soit de 7h30 à 11h30. Habituellement, lors des après-midi les enfants font la sieste, tandis que les avant-midi sont davantage consacrés à des activités structurées.

Afin de recueillir nos données, nous avons eu recours à l'*observation non participante*, pendant laquelle le chercheur joue un rôle d'observateur non impliqué dans l'action, tout en cherchant à décrire les interactions entre les éducatrices et les enfants de la façon la plus détaillée possible (Morency, 1990b; Hatch, 1989; Spradley, 1980). Le chercheur n'essayait pas d'attirer l'attention ou de participer aux activités et au bon fonctionnement des activités; il n'assistait pas l'éducatrice et ne la remplaçait pas lorsque celle-ci devait s'absenter quelques instants. Il cherchait plutôt à adopter un comportement neutre aussi bien avec l'éducatrice qu'avec les enfants (Deslauriers, 1991).

Des observations systématiques (Tousignant, 1982; Bodgan et Taylor, 1975; Glaser et Strauss, 1967) ont été effectuées auprès des six éducatrices

avec leurs enfants pendant les activités structurées. Ainsi, ce contexte a permis de cumuler plus d'interactions entre les éducatrices et les enfants.

La consigne adoptée lors de la collecte des données était de se laisser imprégner par les événements. Le chercheur a observé les acteurs jusqu'à ce qu'il y ait saturation des données, c'est-à-dire quand il y a eu des éléments de répétition (Deslauriers, 1991; Poisson, 1990). Il a donc cumulé environ 210 heures d'observation. Chaque heure a été enregistrée sur bande magnétique selon l'ordre chronologique des événements, puis transcrite sur un programme d'ordinateur. Ainsi, à chaque incident, on disposait des informations suivantes: la date, l'heure, le nom de l'éducatrice, le nom et le nombre d'enfants, la période, le contexte, l'épisode comme tel, et d'un espace où l'observateur pouvait ajouter des commentaires personnels sur l'épisode. Chacun de ces épisodes était associé à un numéro d'identification. À l'occasion, lors de situations ambiguës, l'observateur n'hésitait pas à compléter son récit en posant discrètement quelques questions aux personnes concernées.

À la fin de la collecte d'informations qualitatives, d'autres informations ont été recueillies lors d'entrevues semi-structurées auprès des six éducatrices pour savoir ce qu'elles pensaient des enfants de leur groupe (Poisson, 1990; Goetz et LeCompte, 1984; Spradley, 1979). Ces entrevues ont permis de valider nos observations afin de nous assurer que nous avions décrit la réalité avec un maximum d'exactitude (Patton, 1983). Les entrevues ont eu lieu deux mois après les observations systématiques dans la garderie.

Environnement physique de la garderie. Il est à préciser que la garderie concernée est divisée en trois grandes salles où deux éducatrices ont à travailler dans la même salle. Le chercheur a donc pu recueillir les données de deux sous-groupes à la fois. Chaque matin, les enfants se regroupent dans la grande salle où le rideau mobile est ouvert, ce qui permet de convertir deux salles de jeu en un grand espace. Habituellement, vers neuf heures, les enfants sont divisés en trois sous-groupes selon leur âge. Les jeunes disposent de trois tables mobiles et d'une autre qui peut être suspendue au mur pour donner plus d'espace aux activités.

Pendant les activités extérieures, les jeunes jouent individuellement ou en sous-groupes, soit au carré de sable, aux balançoires. À proximité, on retrouve un module d'activités (glissoire, mur, échelle, pont, passerelle, balançoire à pneu, etc.) où un petit groupe s'affaire à glisser, escalader, monter, tourner ou tirer. Au centre, un petit trottoir permettant aux enfants de se véhiculer en tricycle.

Traitement des données. L'angle sous lequel les données sont traitées concerne l'effet Pygmalion. L'analyse des données a été réalisée en trois étapes, et selon le principe "inductif". Le chercheur n'a pas d'idée trop précise en partant; les catégories, les concepts, les modèles de comportement émergent des données recueillies (Deslauriers, 1991; Patton, 1993).

La première étape est le repérage des épisodes concernant les sujets cibles: Elle consiste en la retranscription des enregistrements. Il fallait environ trois heures pour retranscrire une heure d'observation. Le chercheur a d'abord fait imprimer l'ensemble des interactions impliquant chacun des sujets cibles. Ainsi, il disposait de toutes les informations entourant l'enfant et l'éducatrice: contexte, lieu, durée, etc. Puis, il a repéré les épisodes concernant les sujets cibles.

La deuxième étape est le résumé des épisodes: Cette étape consiste à faire un résumé de chaque épisode en faisant ressortir le plus possible l'essentiel de l'interaction entre l'éducatrice et l'enfant, et en n'oubliant pas de mentionner, selon les événements, tous les acteurs en cause, les caractéristiques du contexte physique, la période de l'avant-midi et la nature de l'activité (Agar, 1986; Patton, 1983).

La troisième étape est la présentation des histoires de vies: Le récit chronologique des événements concernant six enfants est présenté pour illustrer la façon dont évoluent des scénarios représentatifs de la présence de l'effet Pygmalion en milieu de garde (Deslauriers, 1991). Les histoires vécues par ces enfants, faisant l'objet d'attentes élevées ou faibles par trois éducatrices, ont été réalisés à partir des données qualitatives cumulées par l'observateur, des résultats obtenus au questionnaire, ainsi que des informations recueillies lors des échanges informels et des entrevues semi-structurées.

DeLandsheere et Delchambre (1979, p. 73) discutant des principaux arguments qui motivent le choix d'une stratégie de recherche qualitative, sont d'avis que:

Les expériences tentées par Rosenthal et ceux qui l'ont suivi sont trop artificielles et trop superficiellement descriptives pour faire avancer la compréhension du phénomène. Il eut fallu beaucoup moins de prophéties fantaisistes, communiquées à des enseignants pour voir ce qu'il en adviendrait, et beaucoup plus d'observations fines des comportements d'éducateurs. (Deslauriers, 1985, p. 7)

Deslauriers précise que "l'observation participante repose sur une intuition fort simple: pour connaître une société, un milieu, un phénomène social, il faut essayer de s'en approcher et de le comprendre de l'intérieur" (1985, p. 7).

Résultats et discussion

Histoires de vie. De brèves descriptions de l'ensemble des événements vécus par des enfants cibles et leur éducatrice sont présentées dans le but de décrire des modèles de manifestations de l'effet Pygmalion et son évolution. Les sujets cibles sont choisis à la fois sur la base des données quantitatives et de la "richesse" des données qualitatives, c'est-à-dire un nombre considérable d'interactions entre l'éducatrice et l'enfant. En effet, dans certains cas, des enfants bénéficiant d'attentes élevées ou faibles ont eu très peu d'interactions avec leur éducatrice. En conséquence, l'histoire de ces sujets, bien qu'intéressante en soi, fournissait relativement peu d'information sur la façon dont se manifestait l'effet Pygmalion en garderie. D'autre part, les épisodes peuvent paraître évidents pour certains, mais il ne faut pas oublier qu'ils ont été choisis parmi de nombreuses situations similaires qui se présentent souvent.

Histoires de vie impliquant des enfants bénéficiant d'attentes élevées

Simon et Diane: Simon fait partie du sous-groupe des plus âgés. Le matin, la grande majorité de ce groupe s'en va à la maternelle. Mais Simon reste à la garderie parce qu'il est encore trop jeune. Son éducatrice, Diane, en a la responsabilité ainsi que de cinq autres enfants dans la même situation que Simon. Diane est une jeune fille dans la vingtaine; elle a de grands yeux expressifs et un sourire moqueur. Cependant, Diane se décrit comme une personne "surprotectrice".

Simon est un garçon âgé de cinq ans, de grandeur moyenne, avec des cheveux en broussaille et foncés. Il porte des lunettes rondes et noires. Simon s'absente souvent de la garderie. D'un autre côté, on remarque qu'il s'habille peu quand il fait froid. Pendant certaines activités, Simon éprouve des problèmes de latéralité et de compréhension. Aussi, Diane pense qu'il manque de maturité et de confiance en lui. Les résultats du questionnaire indiquent qu'il bénéficie d'attentes élevées de son éducatrice. Plus spécifiquement, Diane souhaite qu'il puisse progresser au même rythme que les autres. L'éducatrice ajoute, lors de l'entrevue, que Simon manipule beaucoup sa mère et qu'elle le surprotège.

Un mercredi matin du mois d'octobre, à 9h40, les enfants sont assis en face de Diane qui leur explique et démontre un exercice. Cette activité, présentée sous forme de jeu, consiste à lever la jambe gauche dans les airs. Les enfants s'exécutent donc, et nous observons un manque d'équilibre chez certains; quelques réajustements sont apportés et l'ensemble des enfants réussissent à faire l'exercice. Puis, sans raison apparente, trois jeunes décident de lever la mauvaise jambe, soit Simon, Annie et Michèle. Diane

observe le groupe et choisit d'apporter des corrections uniquement à Simon: «Simon, Simon, Simon, arrête, j'ai demandé de lever seulement la jambe gauche. Je pense que tu t'es trompé.» Simon regarde alors ses jambes et ses mains et croyant avoir réalisé la tâche avec succès, il répond: «Oui, c'est celle-là.» L'éducatrice reprend et dit: «Non, c'est l'autre.» Simon change de jambe et l'éducatrice change de jeu sans s'occuper des erreurs des deux autres.

Quelques jours plus tard, Diane explique et démontre comment faire des redressements assis. L'éducatrice choisit Simon pour le faire en premier. Annie, une amie, s'avance alors vers Simon pour lui tenir les pieds. Brusquement, il lui donne un coup de pied, Annie commence aussitôt à pleurer. Calmement et d'une voix douce Diane demande à Simon: «Pourquoi as-tu fait cela?» Les amis veulent te tenir les jambes pour que tu puisses monter. C'est important que les amis te tiennent les jambes. Laisse faire tes amis.» Sans rien dire, Simon se laisse tenir les pieds et exécute trois redressements assis, puis il cède sa place à un autre en souriant.

Lors de l'entrevue, Diane mentionne qu'elle se fixe toujours un objectif personnel pour chaque enfant: «Là, mon défi c'est de montrer à Simon à écrire son nom, ou encore à devenir capable de lacer ses souliers, parce qu'on dirait qu'il n'est pas au même niveau que les autres enfants. Je veux qu'il soit capable de se débrouiller tout seul dans la vie.»

Le carnet de route de Simon, aux dires des autres éducatrices qui l'avaient déjà eu dans leur groupe, n'est pas tellement positif. Selon elles, Simon représente un cas "problème." Toutefois, les résultats du questionnaire démontrent que Diane entretient des attentes élevées à son égard. En fait, pour Diane les attentes sont inversées, c'est-à-dire qu'au lieu d'avoir des attentes pour Simon, les attentes élevées s'adressent à elle: «Si les autres éducatrices n'ont pas réussi avec Simon, moi je vais réussir.» On retrouve les mêmes résultats dans l'étude de Morency (1993), où c'est la théorie de l'attribution qui prévaut (Martinek, 1988).

Philippe et Martine: Philippe est âgé de quatre ans. Il est grand, toujours propre, poli et il s'exprime très bien pour son âge. Aux dires de Martine, son éducatrice, il accomplit des tâches psychomotrices et intellectuelles qui s'adressent à un niveau d'âge plus avancé. En fait, il est capable de discuter de choses intéressantes en étant logique dans ses propos. Il a confiance en ses moyens et apporte beaucoup de créativité à ses activités.

Philippe est un jeune garçon obéissant et s'il lui arrive de ne pas respecter les consignes et d'être réprimandé à la suite d'un écart de conduite, un seul avertissement lui suffit pour faire à nouveau ce qui est demandé par

son éducatrice. D'un autre côté, s'il est en compagnie d'un ami quand il adopte un comportement dérangeant, c'est régulièrement l'ami qui est réprimandé, mais pas lui!

À la fin d'octobre, lors d'une promenade, les éducatrices demandent de cueillir des feuilles tombées des arbres afin de construire un herbier. Toutefois, cette consigne s'applique seulement une fois rendu au parc. Élise se penche et cueille une fleur. Martine se tourne vers elle et lui dit: «Non, on ne ramasse pas de fleur ni de feuille, je l'ai dit tout à l'heure.» En se détournant, Martine remarque Philippe qui ramasse une feuille, il sourit. Martine observe sans dire un mot, puis elle continue sa route en esquissant un léger sourire.

Quand il y a des activités de bricolage, le travail de Philippe est souvent cité en exemple. Somme toute, il apparaît comme étant un enfant "idéal" dans un groupe. Aussi, on est prêt à lui en pardonner plus qu'aux autres et à lui accorder plus de passe-droits. Lors de l'entrevue, Martine nous dit: «C'est un enfant doué et facile à vivre (suit les consignes), il compense parfois pour d'autres.» Ce profil d'enfant "idéal" se retrouve également dans les résultats de Morency (1993).

Maude et Julie: Maude est une jeune fille de deux ans et malgré son jeune âge, elle est avancée dans certains domaines, tels les chiffres, les couleurs, les formes. Maude n'est pas très grande pour son âge, elle a les cheveux bruns et courts, de petits yeux bleus vifs, ce qui lui donne un air espiègle. Aussi, on remarque à plusieurs occasions que Maude cherche à s'imposer dans un groupe d'enfants plus âgés qu'elle. Cette enfant est active et n'hésite pas à bousculer, taper ou mordre les autres s'ils se placent sur son chemin: «Elle ne regarde pas la hauteur!» Par conséquent, cela lui occasionne parfois de recevoir des tapes ou des coups de toutes sortes des autres amis. Souvent l'éducatrice, Julie, est obligée de la mettre en retrait du groupe après un accrochage avec les autres.

Julie est une jeune éducatrice à sa deuxième année d'expérience; elle parle peu et les interactions avec les enfants de son groupe sont rares. Toutefois, elle sourit beaucoup et facilite le contact avec les enfants. Tout en étant très patiente, elle sait contrôler son groupe sans être obligée d'élever la voix. D'un autre côté, elle a tendance à diriger son attention sur un seul enfant à la fois.

Vers la troisième semaine d'observation, Julie discute avec une autre éducatrice; elle lui mentionne en parlant de Maude: «Elle me surprend avec son langage. As-tu entendu comment elle s'exprime bien pour son âge?»

Aussi, Maude bénéficie régulièrement de privilèges que les autres n'ont pas, comme le démontre le prochain épisode.

L'objectif de l'activité consiste à faire un collier avec un lacet et de petites billes de différentes couleurs, trouées au centre. Maude se dirige vers Julie et lui montre son lacet d'une main et une bille de l'autre. Julie observe alors Maude qui essaie d'enfiler la bille à quelques reprises, mais sans succès. Julie lui mentionne alors que le trou est trop petit et lui suggère d'en prendre une autre. Maude saisit une autre bille et Julie l'assiste dans sa tâche. En souriant, Julie lui fait un signe affirmatif de la tête. Christine, qui est juste à côté de Julie, a également de la difficulté à réaliser la tâche, mais Julie la regarde et n'intervient pas. Julie continue à observer Maude qui enfle ses billes dans le lacet qu'elle tient. Tout au long de cet incident, plusieurs autres jeunes sont venus voir Julie pour avoir son aide. Julie leur sourit, mais elle ne les aidait pas pour autant. Une semaine plus tard, la même activité est au programme et le même scénario se produit. Julie assiste uniquement Maude...

Pour Julie, Maude profite d'attentes élevées, mais les autres éducatrices ont tendance à avoir des attentes plus faibles. Selon elles, Maude exige beaucoup d'attention. De plus, son caractère et son comportement sont souvent agressifs. Ainsi, pour Julie suffit-il d'avoir un "bon langage" pour bénéficier de certains privilèges? Selon, Jussim (1986) nous serons en présence d'une variable "rigide" à la source des attentes de l'éducatrice; en ce sens, les attentes ne sont pas négociables. Pour cette éducatrice, avoir un *bon langage* est très important.

Histoires de vie impliquant des enfants marqués d'attentes faibles

Alexandra et Diane: Alexandra est une jolie fille de cinq ans. Elle est habile à réaliser les tâches proposées par son éducatrice. Alexandra arrive souvent le matin les cheveux bien coiffés et avec une touche de rouge à lèvres. Elle est active, agitée et crie passablement fort au moment des activités. Lors des explications précédant l'activité, Alexandra mentionne souvent à Diane, son éducatrice: «Je le savais» ou encore «Je suis capable.»

Juste avant de commencer le jeu de la chaise musicale, Simon, Matthieu et Alexandra décident de courir en rond dans la salle. Diane les avertit doucement à quelques reprises, mais sans succès. Puis, elle se lève et saisit Alexandra par la chemise et lui dit en fonçant les yeux: «Là, c'est assez!»

Dans un autre contexte, on retrouve Alexandra avec ses amis. Elle s'amuse en courant et en criant très fort. Diane constate le comportement d'Alexandra et l'interpelle en lui disant: «Alexandra, bonté divine, tu cries bien fort». Puis, elle ajoute d'un ton impératif: «Alexandra, calme-toi!»

Quand nous avons interrogé Diane pour savoir ce qu'elle pensait d'Alexandra, elle a répondu: «C'est un enfant qui me brûle beaucoup d'énergie, car elle est difficile à contrôler. Avec elle il faut s'armer de patience. Je me demande parfois si je ne la dispute pas trop fort. Pauvre petite, il faut que j'y fasse attention ... D'un autre côté, je suis obligée de lui répéter cinq à six fois la même chose avant qu'elle ne le fasse, c'est ce qui me choque. Aussi, elle aime se donner en spectacle tout le temps. Par exemple, si tu lui dis qu'elle est belle, elle peut se mettre à tourner en rond sans arrêt. D'après moi, c'est une enfant hyperactive et je fais des démarches pour en savoir plus sur elle.» Selon nos données, on constate que Diane donne moins de renforcements positifs et correctifs à Alexandra qu'aux autres enfants de son groupe. Le plus souvent, quand elle s'adresse à cette enfant, c'est davantage pour la rappeler à l'ordre ou la réprimander.

Karine et Martine: Karine est une jeune fille de trois ans et demi. Elle est présente à la garderie deux jours par semaine. C'est une enfant d'une famille monoparentale et d'origine étrangère. Elle est très grande pour son âge. Ses cheveux sont longs et noirs. Pendant les séances de jeu individuel ou collectif, elle participe seulement si une éducatrice lui apporte assistance ou la motive.

Mardi, 9h10, l'incident se passe pendant une sortie à l'extérieur de la garderie. Les jeunes se dirigent vers un parc de la municipalité. Karine se tient à l'arrière du groupe et cherche à se séparer du groupe pour jouer avec une pierre ou un autre objet trouvé sur la rue, ou encore, elle décide de marcher sur le gazon des résidences. Martine, l'éducatrice de Karine, l'observe et dit à Louise, l'autre éducatrice: «C'est bien Karine, elle est toujours à côté de la "track," il faut toujours la ramener à faire comme les autres.» Puis, Martine adresse à Karine un rappel à l'ordre.

Le scénario qui suit se déroule dans leur petite salle d'activités. Les deux éducatrices demandent au groupe de différencier la droite de la gauche. Martine demande de lever la main gauche, puis elle observe et apporte les corrections à l'activité. Karine et Stéphane n'exécutent pas la tâche telle que demandée. Elle recommence et observe à nouveau les enfants; quand elle arrive à Karine, elle demande au groupe: «Regardez, est-ce que Karine a la bonne réponse?» Le groupe dit non en riant et Martine explique de nouveau à Karine. Karine ne réagit pas et continue de donner une réponse inadéquate. Martine dit avec impatience: «Karine, change de main, ce n'est pas bon.»

Lors de l'entrevue, Martine nous confie qu'elle a tendance à prendre un peu Karine en pitié. Elle accorde beaucoup d'importance à l'intelligence tout en exigeant que l'enfant "brillant" doit rester à sa place. Aussi, Martine nous dit qu'elle n'aime pas les personnes qui sont "nenounes," renfermées ou qui

ne savent pas ce qu'elles veulent. Elle mentionne que l'important pour elle c'est de tout faire pour les changer, pour en arriver à ce qu'elles aient confiance en elles. Elle mentionne également qu'elle aime les jeunes qui font des gestes démontrant qu'ils sont intelligents. Par conséquent, il apparaît encore une fois que nous sommes en présence d'une variable "rigide" de l'éducatrice, soit l'intelligence.

Yan et Julie: D'après nos observations, Yan est un jeune garçon qui semble individualiste. Il cherche toujours à travailler seul en s'assurant qu'il est éloigné du groupe. Aussi, Yan apparaît comme étant un enfant timide. Son adaptation à la garderie a été très difficile au début: il pleurait lors de la sieste et à tout instant sans raison apparente. Il est maintenant âgé de deux ans et demi. Julie, son éducatrice, le décrit comme un enfant qui n'a pas confiance en lui, qui n'est pas sûr de lui et cela se reflète partout. Lors des activités, on remarque très peu d'occasions où Yan fait l'objet d'attention de son éducatrice, elle semble l'ignorer.

Yan et Marc jouaient avec une poussette en plastique résistante; ces poussettes sont identiques et sont utilisées pour habituer les plus jeunes à marcher. Les deux jeunes s'amuse à faire un "face-à-face" avec leur véhicule, ce qui occasionne un bruit sourd. Après avoir observé les causes de ce bruit, Julie dit: «Marc et Yan, on ne fait pas ça.» Même après cet avertissement les jeunes continuent leur brouhaha, mais cette fois-ci Julie crie en utilisant un ton de voix plus fort et une expression du visage plus sévère: «Yan! Yan!». Puis, en regardant Yan, elle lui fait un signe négatif avec la tête et les deux enfants arrêtent leur activité.

Le prochain scénario se passe lors d'une activité où il s'agit de réaliser un dessin représentant leur animal favori. Julie est en compagnie de trois enfants. Sophie et Maude sont de chaque côté de l'éducatrice et Yan est en face d'elle. À plusieurs reprises, Julie observe les deux jeunes filles de chaque côté d'elle et leur donne des renforcements. Par contre, les quelques regards en direction de Yan sont rapides et sans renforcement.

Conclusion

Cette étude suggère que l'effet Pygmalion est présent en garderie à des niveaux plus ou moins subtils. Les histoires de vie racontées ne sont que des faits choisis parmi de nombreuses situations similaires afin d'apporter des exemples concrets de manifestations de l'effet Pygmalion dans un milieu de garde. Aussi, il n'est pas toujours évident pour quelqu'un qui se présente quelques heures dans une garderie de dire si oui ou non l'effet Pygmalion existe. Nous croyons, pour notre part, qu'il faut observer l'effet Pygmalion dans le milieu où évoluent les acteurs et ce pendant un laps de temps

suffisamment long pour voir apparaître les scénarios qui illustrent comment agit l'effet Pygmalion dans la vie de tous les jours. Ainsi, au bout d'un certain temps, les personnes qui font l'objet d'observation sont obligées d'ignorer le chercheur, si elles désirent se concentrer sur leur travail. En outre, Deslauriers (1985, p. 3) souligne qu'il «est possible d'assouplir la méthodologie de la recherche pour l'assujettir au sujet et non l'inverse.»

Il apparaît que les résultats de la présente étude vont dans le même sens que ceux obtenus par Morency (1993) en éducation physique au primaire. Ainsi, Simon qui est associé à la théorie de l'attribution (Martinek, 1988) se retrouve également dans l'étude de Morency (1993) où Yves a fait l'objet d'une approche similaire. Il semble que la source des attentes des éducatrices de Maude et Karine, soit des variables "rigides" où il est très important pour elles d'avoir un bon langage ou d'être intelligent (Jussim, 1986). Philippe qui représente l'enfant "idéal" est présent sous le nom de Raymond dans l'étude de Morency (1993); ou encore, les enfants victimes d'attentes faibles se sont vu accorder moins d'attention et ils sont apparus plus "visibles" seulement quand on remarquait un comportement dérangeant.

L'analyse des résultats semble indiquer que les stratégies utilisées pour que se réalise la "prophétie" diffèrent d'une éducatrice à l'autre; ces résultats vont également dans le même sens que Morency (1990b). Parfois, il faut utiliser plus de patience, d'attention, de valorisation, ou encore «il faut bien en laisser passer quelques-unes, sinon on n'en finirait plus». Tout comme les résultats de Morency (1993, 1990a), les éducatrices accordent plus d'attention ou d'encadrement aux enfants qui font l'objet d'attentes élevées, et on constate qu'il y a beaucoup moins d'interactions auprès des enfants qui font l'objet d'attentes faibles. Elles semblent "ignorer" davantage ce type d'enfant (Morency, 1990a; Cooper et Good, 1983; Martinek et Karper, 1982; Good, 1970). D'un autre côté, s'ils se font remarquer, ils sont immédiatement rappelés à l'ordre ou réprimandés. Aussi, ces enfants ont-ils intérêt à se faire oublier, en dérangeant le moins possible le bon déroulement des activités.

Comme suite à cette étude, nous avons rencontré les éducatrices pour leur faire part de nos résultats; dans la majorité des cas, elles se sont reconnues, et elles ont souri (Deslauriers, 1991; Kirk et Miller, 1986). Par ailleurs, certaines nous ont dit que cela allait leur permettre de comprendre beaucoup de choses dans leur travail, leur famille et leur vie sociale. En conséquence, à partir du moment où une prise de conscience est amorcée pour connaître la nature de ses propres attentes, nous croyons qu'un processus de modification d'un comportement peut être possible.

Les auteurs tiennent à remercier les éducatrices pour leur collaboration. Nous remercions également les organismes subventionnaires Fondation Asselin et PAIR de l'Université du Québec à Chicoutimi pour leur aide financière.

BIBLIOGRAPHIE

- Agar, M.H. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Badian, N.A. (1982). The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A 4-year follow-up. *The Journal of Special Education*, 16(3), 309-318.
- Beckoff, A.G. & Bender, W.N. (1989). Programming for mainstream kindergarten success in preschool: Teachers' perceptions of necessary. *Journal of Early Intervention*, 13(3), 269-280.
- Berndt, T.J. (1983). Correlates and causes of sociometric status in childhood: A commentary on six current studies of popular, rejected, and neglected children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(4), 439-448.
- Bodgan, R. & Taylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley and Sons.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris: Fernand Nathan.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationship*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cloutier, R. et Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Cloutier, R. (1985). La garderie québécoise: analyse des facteurs d'inadaptation. *Revue Québécoise de Psychologie*, 6(2), 3-15.
- Cloutier, R. et Tessier, R. (1981). *La garderie québécoise: analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation*. Québec: La Liberté.
- Cooper, H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49(3), 389-410.
- Cooper, H.M. et Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation Communication Process*. New York: Longman.
- DeLandsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*. Bruxelles: Fernand Nathan.
- Deslauriers, J.P. (1991). *La recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs.
- Deslauriers, J.P. (1985). *La recherche qualitative: résurgence et convergences*. Chicoutimi: Groupe de recherche et d'intervention régionales, Université du Québec à Chicoutimi, coll. «Renouveau méthodologique».
- Dickinson, P. (1987). *The many faces of early childhood education: Similarities and differences in various educators of young children*. Thèse de doctorat (inédate), Université de Toronto.

- Fedoruk, G.M. et Norman, C.A. (1991). Kindergarten screening predictive inaccuracy: first-grade teacher variability. *Exceptional Children*, 57(3), 258-263.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Godefroid, J. (1988). *Les chemins de la psychologie*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Goetz, J.P. et LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Toronto: Academic Press.
- Good, T.L. (1970). Which pupils do teachers call on? *Elementary School Journal*, 70, 190-198.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1987). *Looking in classroom (4th Ed.)*. New York: Harper and Row.
- Hatch, J.A. (1989). Alone in a crowd: analysis of secondary adjustments in a kindergarten. *Early Child Development and Care*, 44, 39-49.
- Hoge, R.D. (1984). The definition and measurement of teacher expectations: Problems and prospects. *Canadian Journal of Education*, 9(2), 213-228.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- Kirk, J. et Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kontos, S. et Stremmel, A.J. (1988). Caregivers' perceptions of working conditions in a child care environment. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 77-90.
- Martinek, T.J. (1988). Confirmation of a teacher expectancy model: Student perceptions and causal attributions of teaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 118-126.
- Martinek, T.J. et Karper, W. (1984). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly*, 55(1), 32-40.
- Martinek, T.J. et Karper, W. (1982). Canonical relationships among motor ability, expression of effort, teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(2), 26-39.
- Morency, L. (1993). *Pygmalion en classe: Les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?* Québec: Presses Inter Universitaires.
- Morency, L. et Bordeleau, C. (1992). L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants. *Vie pédagogique*, 76, 4-6.
- Morency, L. (1990a). Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour les élèves? *Revue des sciences de l'éducation*, XVI(1), 43-53.
- Morency, L. (1990b). Pygmalion dans les classes d'éducation physique au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 15(2), 103-114.
- Patton, M.Q. (1983). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pelletier, G. (1984). *Une enquête auprès des travailleuses en garderie*. Université de Montréal: Faculté des sciences de l'éducation.

- Phillips, D.A. et Howes, C. (1987). Indicators of quality child care: Review of research. In D.A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 1-19). Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rosenthal, R.A. (1974). L'effet Pygmalion. *Psychologie*, 50, 37-41.
- Rosenthal, R.A. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubin, K.H. et Daniels-Beirness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 337-351.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sutton, C.D. et Woodman, R.W. (1989). Pygmalion goes to work: The effects of supervisor expectations in a retail setting. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 943-950.
- Tousignant, M. (1982). *Analysis of the tasks structures in secondary physical education classes* (Doctoral Dissertation, Ohio State University). Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, No 82-22191.
- Watson, J.B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.

Claude Bordeleau est chargé de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis plusieurs années. Il a un doctorat en enseignement de l'activité physique (supervision), une maîtrise en activité physique et en médecine expérimentale (génétique). Les domaines dans lesquels il oriente ses recherches sont l'enseignement, l'effet Pygmalion et la gestion de stress.

Linda Morency est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1985. Elle détient un doctorat en psychopédagogie, une maîtrise en enseignement de l'activité physique et termine une maîtrise en psychologie. Ses champs d'intérêt sont l'effet Pygmalion, l'enseignement, les élèves en troubles de comportement et le développement de la personne.