

Pygmalion dans des classes d'éducation physique au primaire

Linda Morency

université du québec à chicoutimi

L'étude rapportée dans cet article visait à déterminer comment des enseignants en éducation physique au primaire manifestent leurs attentes à l'égard des élèves. La méthodologie adoptée pour recueillir des données sur les interactions entre des enseignants et leurs élèves a été principalement l'observation non participante. L'angle sous lequel nous avons analysé nos données est celui de l'effet Pygmalion. Les résultats de l'étude sont présentés sous forme d'histoires vécues par six élèves. Ces histoires montrent que les enseignants ne semblent pas réagir de la même façon selon qu'ils entretiennent des attentes élevées ou faibles envers les enfants.

This study asked how elementary school physical education teachers show their attitudes to pupils. Using the method of non-participant observation, the study produced data on teacher-pupil interaction, interpreting them as evidence of the Pygmalion effect. Six pupils' stories show that teachers' attitudes vary according to the strength of their expectations of children.

Le but de cet article est de décrire les résultats d'une étude sur les manifestations de l'effet Pygmalion dans des classes d'éducation physique du premier cycle du primaire. Selon la mythologie grecque, Pygmalion fut un roi et un sculpteur légendaire de Chypre. Il pria Aphrodite, déesse grecque de l'amour et de la fécondité, de lui accorder une femme à l'image d'une statue d'ivoire qu'il avait réalisée et dont il était amoureux. Aphrodite acquiesça à sa demande et, selon le récit du poète Ovide (1953/l'an 1 avant l'ère chrétienne), Pygmalion épousa cette femme qui fut nommée Galatée. Dans les recherches en éducation sur l'effet Pygmalion, le nom de Galatée fut ainsi associé aux effets des attentes élevées des enseignants tandis que celui de Golem, issu d'une légende juive où un être humain est créé de façon artificielle, fut associé aux effets des attentes faibles (Brophy, 1983; Hamilton, 1962; Martinek, 1983).

Rosenthal et Jacobson (1968) ont tenté d'expliquer le phénomène de l'effet Pygmalion lors d'une expérience menée dans une école publique primaire. L'importance de cette étude réside davantage dans le fait que ces auteurs furent à l'origine d'un courant de recherche important en enseignement que dans la méthodologie qu'ils utilisèrent. Plus récemment, des

chercheurs en éducation ont associé le nom de Pygmalion à l'étude des effets des attentes que des enseignants peuvent avoir envers leurs élèves (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982; Darley & Fazio, 1980; Rosenthal, 1974). Les attentes correspondent à des prédictions que l'enseignant fait au sujet d'une performance que l'élève accomplira ou au sujet de son comportement pendant les cours (Good & Brophy, 1980).

Certains chercheurs croient que les premières impressions des enseignants influencent la quantité et la qualité des interactions en milieu scolaire (Brophy & Good, 1974; Crowe, 1977; Martinek & Johnson, 1979). Ainsi, consciemment ou inconsciemment, les enseignants montrent des préférences pour certains élèves. Par exemple, si l'enseignant pense qu'un élève peut avoir du succès, sa façon de se comporter vis-à-vis lui risque d'être influencée par ses attentes. Ainsi, il aurait tendance à témoigner davantage de chaleur à cet élève, à le stimuler et à lui accorder des faveurs. Par contre, l'enseignant pourrait avoir tendance à ignorer l'élève dont il attend peu de choses, à lui offrir moins de support pédagogique, à moins considérer les efforts de ce dernier à faire ce qui lui est demandé (Brophy & Good, 1974; Cooper, 1979; Hoge, 1984).

Les attentes des enseignants envers les élèves peuvent provenir de leurs croyances, de leurs préjugés ou de leur expérience. Certains enseignants définissent leurs attentes avant même d'avoir rencontré leurs élèves. Il en est ainsi, par exemple, lorsque l'enseignant dispose de certaines informations sur un élève provenant d'un autre enseignant ou de ses résultats scolaires antérieurs. Il arrive aussi que certains enseignants expriment leurs attentes à partir de leur expérience avec un autre membre de la famille de l'élève, soit une soeur ou un frère (Good & Brophy, 1984). Les attentes peuvent également provenir de certains facteurs reliés à l'enfant, tels que l'âge, les capacités intellectuelles et physiques, le sexe, le niveau socioéconomique de la famille, ou encore de certaines caractéristiques physiques, telles le poids, la taille, la couleur des cheveux, la dentition (Brophy & Good, 1974; Hoge, 1984; Martinek & Karper, 1984).

Avoir des attentes envers ses élèves est une attitude normale et utile de la part des enseignants pourvu que ce soit dans le but de favoriser l'apprentissage. Cette étude descriptive des interactions d'enseignants en éducation physique et de leurs élèves a pour objectif de présenter certaines particularités du processus enseignement-apprentissage selon que les élèves sont marqués d'attentes élevées ou faibles.

MÉTHODOLOGIE

Les sujets

Deux enseignants et une enseignante de trois écoles primaires ont collaboré à notre étude. Chacun d'eux avait à son actif treize années d'expérience et

plus dans l'enseignement au primaire. Ces enseignants étaient en outre considérés par leurs collègues comme des intervenants efficaces parce qu'ils faisaient respecter la discipline dans leur classe et qu'ils offraient des conditions d'apprentissage stimulantes pour les élèves. Les trois sujets enseignaient respectivement à une classe de deuxième année et à deux classes de troisième année, soit à 77 élèves en tout.

L'identification des élèves faisant l'objet d'attentes élevées ou faibles fut réalisée à partir de trois instruments de mesure développés par Martinek et Karper (1984). Ces derniers ont distingué les variables qui étaient les plus susceptibles d'influencer les attentes des enseignants en éducation physique. Ainsi, le premier test sur les attentes des enseignants concerne les performances de l'élève en éducation physique, sa capacité de raisonner, sa relation avec ses pairs et sa façon de collaborer pendant les cours. Le deuxième test porte sur l'effort déployé par l'élève à faire ce qui lui est demandé et le troisième test sur l'attrait physique de l'enfant.

Les trois enseignants qui ont participé à notre étude ont été invités à évaluer ces variables, pour chacun de leurs élèves, sur des échelles numériques variant de 1 (cet élève ne fait *jamais* d'effort) à 5 (cet élève manifeste *toujours* un effort pendant les leçons d'éducation physique). Les périodes d'administration des tests ont été les mêmes que celles suggérées par Martinek et Karper (1984). Le premier test a été soumis aux enseignants après quatre semaines de cours. Il s'appliquait aux variables suivantes: la performance en éducation physique, la capacité de raisonner, la relation avec les pairs et la façon de collaborer aux cours. Le deuxième test a été effectué à la onzième semaine de cours. Il avait pour objet l'effort déployé par l'élève pendant le déroulement des leçons. Le dernier test sur l'attrait physique a été administré aux douzième et treizième semaines de cours. Contrairement aux deux autres tests, ce sont 30 finissants en éducation physique de l'Université du Québec à Chicoutimi qui ont donné leur appréciation sur l'attrait physique à partir d'une photographie noir et blanc (5" x 7") de chacun des 77 élèves. Martinek et Karper (1984) considèrent en effet que l'attrait physique doit être évalué par d'autres personnes que les enseignants. Cette précaution, selon les auteurs, permet d'éviter des soupçons sur la nature des observations de la part des enseignants et des élèves. Elle empêche aussi que les enseignants ne soient influencés par le comportement de l'élève avant la période d'évaluation.

Nous avons procédé de la façon suivante afin d'établir le rang occupé par chacun des 77 élèves. Nous avons d'abord calculé la moyenne pour les quatre variables du premier test dont l'échelle numérique variait de 1 à 7 et pour la variable du deuxième test dont l'échelle numérique variait de 1 à 5. En ce qui concerne le troisième test, sur l'attrait physique, la moyenne des points attribués par les 30 observateurs pour chacune des photographies a été calculée. Finalement, le rang occupé par chaque enfant a été établi en

TABLEAU 1
Répartition des séances d'observation dans les trois classes du primaire observées

<i>Enseignants</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Classes</i>	<i>Nombre de séances</i>	<i>Durée de la séance</i>	<i>Nombre de fois par semaine</i>
Line	25	2e année	23	45 minutes	2
Jocelyn	27	3e année	26	45 minutes	2
Pierre	25	3e année	13	60 minutes	1

calculant la moyenne obtenue aux trois tests. À partir du rang occupé par les élèves, 18 ont été identifiés dont 3 faisant l'objet d'attentes élevées et 3 faisant l'objet d'attentes faibles de la part des enseignants dans chacune des trois classes. L'auteure a pris connaissance des résultats obtenus aux différents tests à la fin seulement de la cueillette des données qualitatives afin d'éviter d'être influencée par ces derniers.

La cueillette des données

Afin de recueillir nos données, nous avons d'abord 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 enseignants et les élèves de la façon la plus détaillée possible (Kirk & Miller, 1986; Lofland, 1976; Spradley, 1980). Des observations systématiques (Bodgan & Taylor, 1975; Spradley, 1980; Tousignant, 1982) furent effectuées dans les trois classes pendant toutes les séances d'éducation physique afin de recueillir les interactions de chacun des enseignants et leurs élèves. En tout, 62 séances d'éducation physique ont fait l'objet d'observations pendant quatre mois (tableau 1). Chacune des séances a été enregistrée sur bande magnétique, puis transcrite selon l'ordre chronologique des événements.

Un test sociométrique et des entrevues semiestructurées ont complété la cueillette des données. Le but du test sociométrique était de connaître le statut de chacun des élèves dans le groupe (DeLandsheere, 1976). Les trois enseignants ont fait passer le test. La question posée aux enfants se lisait comme suit: "Écris le nom de deux élèves de ta classe avec lesquels tu aimerais être pour faire des activités pendant la leçon d'éducation physique et le nom de deux élèves avec lesquels tu n'aimerais pas être."

D'autres informations ont été recueillies lors d'entrevues semiestructurées (Spradley, 1979) avec les élèves dans le but d'obtenir leurs perceptions concernant le comportement de l'enseignant et des autres élèves à leur égard. Des entrevues semiestructurées ont aussi eu lieu avec les trois enseignants pour savoir ce qu'ils connaissaient de leurs élèves avant le début des

cours et ce qu'ils pensaient d'eux pendant l'année scolaire. Nous désirions, de cette façon, valider nos observations afin de nous assurer que nous avions décrit la réalité avec un maximum d'exactitude. Les entrevues ont été réalisées quatre mois après les observations systématiques que nous avons effectuées dans les classes.

Le traitement des données

L'analyse des données a été réalisée en trois étapes. Un résumé des épisodes impliquant un enfant et l'enseignant a été rédigé pour les 18 élèves faisant l'objet d'attentes de la part des enseignants. Il s'agissait de faire ressortir l'essentiel de l'interaction. Il y était fait mention des personnes impliquées dans l'interaction, du contexte où s'était déroulé le scénario et de la nature de l'activité.

Les comportements des enseignants et des élèves, lors des épisodes retenus, furent caractérisés en utilisant le cadre de référence des quatre grandes *manoeuvres pédagogiques* identifiées par Bellack, Kliebard, Hyman et Smith (1966) : *structure*, *sollicite*, *répond* et *réagit*. Il s'agissait alors d'identifier quelle était l'activité proposée par l'enseignant (*structure*, *sollicite*), quelle était la réponse donnée par l'élève (*répond*) et comment avait réagi (*réagit*) l'enseignant à cette réponse. Une taxonomie des comportements des enseignants et des élèves a ensuite été élaborée (Morency, sous presse).

Finalement, les histoires vécues par 6 des 18 élèves faisant l'objet d'attentes de la part des enseignants ont été rédigées. Les incidents cumulés au cours des quatre mois d'observations pour les 18 élèves faisant l'objet d'attentes élevées ou faibles ont permis d'avoir une vision d'ensemble, à partir de la taxonomie des comportements, sur le type d'interactions entre des enseignants et des élèves marqués par l'effet Pygmalion. Par ailleurs, il n'était pas nécessaire de relater les histoires vécues par les 18 élèves puisqu'il arrive souvent que les mêmes scénarios se répètent pour des élèves faisant l'objet d'attentes élevées ou faibles. Ainsi, nous avons choisi des élèves dont les histoires pouvaient ressembler à celles d'autres enfants. Celles-ci prirent forme à partir des données qualitatives cumulées par l'observateur (Morency, 1986), des résultats obtenus aux trois tests de Martinek et Karper (1984), du test sociométrique, des informations recueillies auprès de l'enseignant quelques minutes avant et après la leçon ainsi que des entrevues semiestructurées.

Cette façon d'analyser les données permet de voir comment interagissent un enseignant et un élève pendant une longue période de temps. Cela offre également l'occasion de comprendre et de constater les conséquences, parfois subtiles, des attentes entretenues par l'enseignant. DeLandsheere et Delchambre (1979) mentionnent que l'approche qualitative permet de

recueillir des “observations fines des comportements d’éducateurs” (p. 73) sous l’angle de l’effet Pygmalion.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Histoires vécues par les élèves faisant l’objet d’attentes élevées

Richard et Pierre: une association parfaite. Il existe une association parfaite entre les attentes élevées de l’enseignant Pierre et les réponses émises par l’élève Richard. En effet, Richard adopte la plupart du temps un comportement en relation avec les attentes de son professeur. Pierre, quant à lui, se montre très satisfait des efforts fournis par Richard pour faire ce qui est demandé et il lui donne suffisamment de support pour l’aider à améliorer ses habiletés et son comportement. Il lui accorde même certains privilèges. Ainsi, dès les premières semaines de cours, Richard est favorisé, au détriment d’autres élèves, pour pratiquer un exercice de maniement de ballon; il est choisi pour occuper la fonction de capitaine; Pierre lui attribue toutes sortes de responsabilités ou encore il fait certaines réflexions lui permettant de penser qu’il est content de lui: “Un vrai talent, cet élève.” “Tu lances fort. Sophie, ta petite amie, serait bien fière de toi.” Ces observations, faites par Pierre, sont d’autant plus importantes qu’il n’a pas l’habitude de donner de feedback à ses élèves. Pierre parlant très peu, il utilise plutôt des comportements non-verbaux à l’endroit de Richard: un sourire, un signe de la main ou une petite tape amicale sur l’épaule.

Pierre montre des signes de préférence envers Richard. Ainsi, alors que ce dernier s’amuse avec un cerceau pendant qu’il donne des explications, Pierre le regarde mais ignore son comportement. Par contre, quelques instants plus tard, Pierre retire le cerceau pour le reste du cours à un autre élève ayant adopté le même comportement que celui de Richard.

Les semaines se suivent et les scénarios se répètent. Richard est parmi les élèves à avoir droit à des félicitations de la part de l’enseignant ou encore, s’il lui arrive de déroger aux règles, Pierre fait en sorte que ce comportement ne soit pas puni. Aussi, Richard aime faire de l’éducation physique et trouve Pierre très gentil. De plus, il aime faire plaisir à son professeur et il ajoute que ce dernier n’a pas de préféré dans le groupe!

Michel et Jocelyn: un ajustement. Vendredi matin, une classe de troisième année reçoit son troisième cours d’éducation physique. Le cours est commencé depuis une quinzaine de minutes et tout se déroule bien. Le regard de Jocelyn, l’enseignant, se porte sur Michel, qui s’agite et parle avec ses voisins. Jocelyn se dirige alors vers ce petit garçon maigre et à l’allure dynamique; il lui demande son nom en lui donnant de petits coups de crayon sur la tête. Quelques instants plus tard, Jocelyn lui dit en souriant: “Je

ne te dérange pas trop?” et il s’asseyait derrière l’espiègle Michel. Contre toute attente, Michel continue à être dissipé, malgré les remarques que Jocelyn vient de lui faire, au point que celui-ci se voit obliger de le retirer du groupe et de le punir.

Les cours suivants, Michel recommence de plus belle à enfreindre les règles que Jocelyn avait pris soin d’expliquer au début de l’année, et ce, malgré les nombreux rappels à l’ordre et les punitions à l’occasion. À la sixième semaine, lors d’un incident impliquant Michel, Jocelyn l’interpelle en disant cette fois: “Monsieur Simard!” Cette nouvelle approche ne laisse pas Michel indifférent qui semble, par la suite, plus disposé à faire ce qui est demandé par l’enseignant. Pour sa part, Jocelyn ne perd pas une occasion de lui parler amicalement, de réagir avec humour à certaines situations où Michel ne démontre pas trop d’à-propos. Aussi remarque-t-on que Michel est beaucoup plus souriant et qu’il adopte, dans la plupart des situations, un comportement attendu. Jocelyn maintient son approche chaleureuse et amicale envers Michel quand celui-ci agit et réagit bien et il ignore ou traite avec humour les écarts de comportements qu’il a encore de temps en temps.

Amené à émettre un avis sur les capacités de Michel, Jocelyn signale que cet élève fait de bonnes réflexions et qu’il réussit bien dans les activités proposées, tout en ayant un comportement agité. De toute façon, comme dit Jocelyn, “il n’est pas tannant.” De son côté, Michel confie qu’il aime les périodes d’éducation physique et qu’il cherche souvent à faire plaisir à Jocelyn qu’il trouve bien gentil.

Yves et Lyne: une opposition. Yves est un garçon de huit ans qui n’a pas froid aux yeux. Ce garçon, de grandeur moyenne et robuste, semble très énergique. Combatif et mauvais perdant, il se lance dans les activités avec détermination et il réussit généralement à faire ce qui est demandé, et ce, dès les premiers essais. Mais Yves est précédé par sa réputation. Les remarques portées à son dossier scolaire et les commentaires peu élogieux faits par ses anciens professeurs le décrivent comme étant un enfant à problèmes, excité, agité et dont il est difficile d’obtenir la collaboration.

L’affrontement entre Yves et son professeur Line ne tarde pas à se produire. Yves enfreint régulièrement les règles de l’enseignante: il ne se change pas au même endroit que les autres; il parle et bouge continuellement en attendant son tour pour exécuter une activité; il est souvent le seul à modifier une consigne donnée par Line. Ce qui amène l’enseignante à lui dire: “Il va falloir se parler de temps en temps les yeux dans les yeux.” “Toilà, tu ne joueras pas comme ça avec moi toute l’année.” Toutefois, ces remarques de Line ne semblent pas modifier le comportement d’Yves qui continue à ne pas faire ce qui lui est demandé.

Quelques semaines plus tard, Line modifie son approche et lui demande doucement: “Pourquoi tu ne fais pas ce que je te demande? Est-ce que tu

trouves les activités ennuyeuses?” Yves ne répond pas et Line ajoute: “OK, quand tu auras une réponse, tu viendras me la dire, cela me fera plaisir.” Mais les semaines passent et il n’y a toujours pas de changement dans le comportement d’Yves.

Il n’y a pas, on le constate, de concordance entre les comportements d’Yves et les attentes élevées de Line. Malgré le peu de succès obtenu auprès d’Yves, Line continue à avoir des attentes élevées à son égard. Selon elle, Yves est un élève intelligent et il performe bien dans les activités motrices lorsqu’il s’en donne la peine. En conclusion, Line ajoute: “Je trouve cela regrettable d’avoir manqué mon coup avec lui, mais je ne sais pas ce que j’aurais dû faire!” De son côté, Yves déclare qu’il aime faire de l’éducation physique. Il trouve Line gentille mais il trouve ennuyeux le fait qu’elle le dispute souvent.

Histoires vécues par les élèves faisant l’objet d’attentes faibles

Sara: un physique corpulent. Sara n’a bénéficié d’aucun feedback positif de la part de Jocelyn, son professeur, au cours des quatre mois pendant lesquels nous avons effectué des observations. Dans quelques rares occasions, Jocelyn lui a indiqué quelques corrections à apporter à l’exercice à faire, mais sans plus. Jocelyn ne vérifiait pas si ses instructions avaient été bien comprises par Sara. Il passait tout simplement à un autre élève.

De plus, l’ensemble des interactions impliquant Jocelyn et Sara se résume en ces termes: un rappel à l’ordre, un avertissement ou une punition à la suite de comportements déviants. De plus, Jocelyn ne tient pas compte des tâches que Sara exécute avec succès et il ignore les comportements désobligeants de ses camarades envers elle. Ainsi, la façon dont Sara exécute ses exercices fait souvent rire les autres sans que Jocelyn n’intervienne pour leur demander d’être un peu plus respectueux envers elle.

Les efforts faits par Sara pendant les cours d’éducation physique n’ont pratiquement pas amené Jocelyn à réagir favorablement avec elle. Une bonne journée, Sara se présente sans son costume d’éducation physique. Jocelyn lui défend alors de faire les exercices. Il en est ainsi les cours suivants: Sara oublie son costume. De cette façon, elle a pu éviter d’être la cible des railleries de ses camarades et de Jocelyn. Par la suite, son statut de personne différente amène même l’enseignant à modifier les règles à suivre pendant le déroulement d’un parcours d’habiletés motrices. En effet, les élèves ne doivent pas dépasser les camarades qui les précèdent, sauf dans le cas de Sara!

L’accueil réservé à Sara pendant les séances d’éducation physique semble assez cohérent avec les attentes que Jocelyn a à son égard. En entrevue, il avoue que ses attentes sont très restreintes vis-à-vis les grosses personnes. La

faible performance de Sara est attendue de Jocelyn: "Physiquement, ça donne ce que je pensais. Elle est du genre jaseux qui n'a aucun complexe et qui veut se montrer devant les autres." "Elle n'a pas conscience de sa grosseur." Pour sa part, Sara avoue qu'elle n'aime pas tellement faire de l'éducation physique. Elle trouve que Jocelyn ne s'occupe pas beaucoup d'elle ou, quand il le fait, c'est surtout pour la disputer.

Luc: un air pas intelligent. Luc n'a pas un physique musclé mais il n'est pas gras non plus. L'air perdu, il affiche un sourire sans raison particulière. À la deuxième leçon d'éducation physique, Luc et deux autres compagnons sont impliqués dans un incident. Ils sont choisis au hasard par Line, l'enseignante, pour occuper la fonction de capitaine à l'intérieur d'une activité de course à relais. Line leur demande alors de se choisir chacun des coéquipiers. Dès les premiers instants, Luc soulève l'impatience des autres élèves, puisqu'il hésite à chacun de ses choix. Puis, lorsqu'on lui demande d'aller chercher une quille dans la salle d'équipement, il en revient avec un ballon. Voyant que l'équipe de Luc n'a pas remporté une seule course à relais, Line demande aux membres de cette équipe d'identifier les causes de leur insuccès: "Qu'est-ce qui s'est passé pour que vous finissiez si tard après les autres?" Sans attendre un instant, ceux-ci répondent que c'est de la faute de leur capitaine. L'air un peu gêné, Luc ne dit rien. Line conclut son interrogatoire en ces termes: "Ça veut dire qu'il n'est pas capable d'être chef!"

Pendant les semaines suivantes, Line ne semble pas s'apercevoir des bons coups que Luc réussit mais elle ne paraît pas surprise quand Luc ne parvient pas à exécuter une tâche motrice ou quand il semble éprouver de la difficulté. Par conséquent, il arrive souvent à Line de dire: "C'est Luc qui est encore mêlé un peu." "Pauvre Luc! Il ne comprend rien."

Malgré tous les efforts déployés par Luc pour plaire à Line, celui-ci n'a droit qu'à une attention très limitée. Toujours présent, n'oubliant jamais ses vêtements d'éducation physique, Luc a essayé de faire tout ce que Line lui a proposé même s'il n'obtenait pas grand compliment en échange. L'idée que Line s'était faite des possibilités de Luc au début de l'année scolaire semble avoir teinté son interaction avec lui. Écoutons ses commentaires: "Au début de l'année, je le voyais comme un enfant avec une absence de coordination, absolument incapable de suivre un groupe de son âge sur le plan moteur." "Malhabile partout, c'est un enfant dans la lune." "Je ne le considérais pas intelligent, mais ses professeurs des autres matières m'ont appris qu'il est assez intelligent. Je continue cependant à trouver qu'il n'a pas l'air intelligent." En dépit de tout, Luc affirme qu'il aime faire de l'éducation physique. Il considère que Line est gentille mais trouve qu'elle a des préférés. Sans rancune, Luc pense même offrir un cadeau à son professeur à la fin de l'année!

Sylvain: constant dans son inconstance. Sylvain, âgé de neuf ans, avoue ne pratiquer aucune activité physique en dehors des cours d'éducation physique à l'école. Il porte des lunettes et il a l'habitude de regarder un peu partout autour de lui quand quelqu'un lui parle. Un jour qu'il s'est mal comporté, Sylvain reçoit l'ordre de Pierre, son professeur, de rester tranquille, assis sur un banc. Les élèves lancent leurs ballons dans toutes les directions et Sylvain doit tout faire pour éviter d'être touché. Après quelques minutes, manifestement irrité, Sylvain va voir Pierre pour se plaindre du traitement que lui réservent les élèves. Pierre lui répond alors: "Pauvre petit!" et Sylvain, bredouille, retourne s'asseoir. À une autre occasion, Pierre s'aperçoit que Sylvain se contente d'imiter ce que font les autres alors qu'il devait faire preuve de créativité. Pierre réagit alors en lui lançant devant les autres et en se référant à la petite soeur de Sylvain qui est en première année: "Tiens, le vieux pépère. Le plus vieux de la famille. Le plus pépère."

Tout au long de l'année, Pierre est beaucoup moins patient et chaleureux envers Sylvain qu'il ne l'est envers les autres élèves. L'enseignant pense que "cet élève n'a pas le potentiel pour fonctionner adéquatement dans ce groupe." Ainsi, Pierre confiait que Sylvain peut faire un mauvais coup à n'importe quel moment. Parlant de ses brusques changements d'humeur, Pierre trouve que Sylvain "est constant dans son inconstance" et "qu'il a de la difficulté à s'entendre avec les autres. De toute façon, il n'a jamais fonctionné comme il faut et sa petite soeur en première année est pareille." De son côté, Sylvain n'a pas le cours d'éducation physique en aversion, ni le professeur. Néanmoins, il pense que Pierre a plusieurs préférés dans la classe et après en avoir énuméré quelques-uns, il ajoute son nom en riant! À la question: "À quoi pensais-tu quand tu te faisais disputer?" il répond sans hésiter: "Je pensais que le professeur n'était plus capable de m'endurer."

CONCLUSION

Les résultats de la présente étude démontrent que les attentes des enseignants envers leurs élèves ne se sont pas modifiées de façon notable au cours des quatre mois d'observation que nous avons effectuée. Ces constatations vont dans le même sens que les résultats obtenus par Martinek (1980) dans son étude sur la stabilité des attentes des enseignants du primaire.

L'analyse des interactions des enseignants et de certains de leurs élèves semble indiquer que ceux-ci ont tendance à avoir recours à des stratégies différentes lorsque les élèves faisant l'objet d'attentes élevées adoptent un comportement qui n'est pas conforme à leurs attentes. Ainsi, il semble que les enseignants fassent plus d'effort pour ramener ces enfants dans le droit chemin. Dans le cas de Michel, un élève agité et rebelle, la stratégie mise de l'avant par Jocelyn pour obtenir sa collaboration a été couronnée de succès.

Par contre, les efforts fournis par Line pour amener Yves à ne pas déranger les autres élèves se sont soldés par un échec. Yves refuse systématiquement de se comporter en fonction des attentes de son professeur. Dans le cas de Richard, Pierre n'a pas été amené à changer son approche et tout s'est passé comme prévu; l'enseignant a des attentes élevées et l'élève se comporte en fonction de ces attentes.

Par ailleurs, les histoires vécues par les élèves faisant l'objet d'attentes faibles se sont avérées prophétiques. Les élèves se comportent en fonction de ces attentes et les enseignants ont tendance à utiliser une seule et unique approche avec eux. Ainsi, il arrive souvent aux enseignants de punir rapidement ces élèves, et ce, au moindre écart de conduite. Certains de ces enseignants affirment même: "Il n'y a rien d'autre à faire avec cet élève." En renonçant aussi facilement à modifier leur approche, ces enseignants ont peut-être enlevé une chance à l'élève d'améliorer ses habiletés motrices ou son comportement.

La présence de l'effet Pygmalion dans l'acte pédagogique devrait faire l'objet d'une attention particulière dans la formation et le perfectionnement des enseignants. Dans un processus de modification du comportement, il s'avère important que les enseignants puissent identifier la source de leurs propres attentes pour ensuite modifier leurs approches envers leurs élèves.

RÉFÉRENCES

- Babad, E.Y., Inbar, J., & Rosenthal, R.A. (1982). Teachers' judgment of students' potential as a function of teachers' susceptibility to biasing information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 541-547.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T., & Smith, F.L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bogdan, R., & Taylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. Toronto: Wiley-Interscience Publication.
- Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *The teacher-student relationship*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cooper, H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Crowe, P. (1977). *An observational study of expectancy effects and their mediation mechanisms on students of physical education activity classes*. Unpublished doctoral dissertation, University of North Carolina, Greensboro.
- Darley, J.M., & Fazio, R.N. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.
- DeLandsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation* (4e éd.). Paris: Armand Colin-Bourrelrier.

- DeLandsheere, G. et Delchambre, A. (1979). *Les comportements non-verbaux de l'enseignant*. Bruxelles: Fernand Nathan.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1980). *Educational psychology: A realistic approach* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1984). *Looking in classrooms* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Hamilton, E. (1962). *La mythologie: ses dieux, ses héros, ses légendes*. Paris: Marabout Université.
- Hoge, R.D. (1984). The definition and measurement of teacher expectations: Problems and prospects. *Canadian Journal of Education*, 9, 213-228.
- Kirk, J., & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Lofland, J. (1976). *Doing social life*. Toronto: Wiley-Interscience Publication.
- Martinek, T.J. (1980). Stability of teacher's expectations for elementary school aged children. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1269-1270.
- Martinek, T.J. (1983). Creating Golem and Galatea effects during physical education instruction: A social psychological perspective. In T.J. Templin & J.K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 59-70). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Martinek, T.J., & Johnson, S.B. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- Martinek, T.J., & Karper, W.B. (1984). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and diadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly*, 55, 32-40.
- Morency, L. (1986). *Comment des éducateurs physiques manifestent leurs attentes dans l'enseignement au primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Morency, L. (sous presse). Les conditions d'apprentissage sont-elles les mêmes pour tous les élèves? *Revue des sciences de l'éducation*.
- Ovide. (1953). *Les métamorphoses* (tome deuxième, livre dixième). Paris: Garnier. (Oeuvre originale publiée en l'an 1 avant l'ère chrétienne)
- Rosenthal, R.A. (1974). L'effet Pygmalion. *Psychologie*, 50, 37-41.
- Rosenthal, R.A., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tousignant, M. (1982). *Analysis of the tasks structures in secondary physical education classes*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

Linda Morency est professeure au Département des sciences humaines, Université du Québec à Chicoutimi, 555, Boulevard de l'Université, Chicoutimi, Québec, G7H 2B1.