

**NATURE ET EVOLUTION DES STATUTS DES ELEVES,
SUR UNE ANNEE SCOLAIRE,
DANS DES CLASSES D'ECOLES PRIMAIRES
EN FRANÇAIS, MATHÉMATIQUES,
EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

Nicole Raybaud-Patin

G.P.E.-C.R.E.F.I.-T.
Université de Toulouse II – Le Mirail
raybaud@univ-tlse2.fr

Mots-clés : pratiques d'enseignement évaluatives, statuts des élèves, Français-Mathématiques-Education Physique et Sportive

***Résumé :** Pendant l'année scolaire, chacun des élèves d'une classe acquiert un statut (scolaire) disciplinaire qui lui est attribué par « son » enseignant. Ainsi un élève est qualifié de "fort", de "bon", de "moyen", de "faible", Des recherches ont montré que les enseignants différencient leurs comportements en fonction du statut de leurs élèves, ce qui peut entraîner des stimulations, des inhibitions, pouvant avoir des conséquences sur les résultats scolaires de ces derniers. Comme dans l'enseignement primaire français, un même professeur doit enseigner toutes les disciplines scolaires au Programme, nous nous interrogeons : un même élève a-t-il le même statut dans toutes ces disciplines ? Le (ou les) statut(s) des élèves d'une même classe, est-(sont-) il(s) stable(s) sur une année scolaire ? Après avoir développé les liens entre statuts, attentes et comportements, nous précisons les outils de recueil et de traitement (quantitatif et qualitatif) de nos données pour les élèves de quatre classes de C.E.2.. Enfin, nous discuterons nos résultats en prenant en compte le fait que cet objet de recherche renvoie à une question vive : en France, quelle sera la place de la polyvalence dans le cadre de la « mastérisation » de la formation initiale des futurs Professeurs des Ecoles ?*

Pendant l'année scolaire, chacun des élèves d'une classe acquiert un statut qui lui est attribué par « son » enseignant. Ce statut correspond à « une position dans une hiérarchie du prestige » (De Landsheere, 1992, p. 277). Ainsi un élève est qualifié de « fort », de « bon », de « moyen », de « faible », ...

Des recherches, que nous évoquerons brièvement, ont montré que les enseignants différencient leurs comportements en fonction du statut de leurs élèves, ce qui peut entraîner des stimulations, des inhibitions, pouvant avoir des conséquences sur les résultats scolaires.

Comme dans l'enseignement primaire français, un même professeur doit enseigner toutes les disciplines scolaires au programme, nous nous interrogeons :

- Un même élève a-t-il le même statut dans toutes ces disciplines ?
- Le (ou les) statut(s) des élèves, est-(sont-)il(s) stable(s) sur une année scolaire ?

D'abord nous définirons notre cadre théorique en développant principalement les liens entre statuts, attentes et comportements. Puis, nous précisons les outils de recueil et de traitement (quantitatif et qualitatif) de nos données. Enfin, après avoir exposé nos résultats, nous élargirons notre réflexion en prenant en compte le fait que cet objet de recherche renvoie à une question vive, en France : quelle va être précisément la place de la polyvalence dans le cadre de la « mastérisation » de la formation initiale des Professeurs des Ecoles ? De nombreux arguments favorables ou défavorables sont déjà développés, nous tenterons d'amener un argument liant polyvalence disciplinaire et statuts des élèves.

1. Cadre théorique

Dans cette recherche, nous nous intéressons au statut scolaire que l'enseignant attribue à chacun de « ses » élèves, sachant que, chacun des élèves, chacun des parents, chacun des animateurs... peut attribuer, lui aussi, un statut à chaque élève.

L'enseignant élabore un statut scolaire¹ (Bonniol, Caverni, & Noizet, 1972; Meyer, 1987), pour chacun de ses élèves, à partir de ses performances scolaires qui s'incarnent à travers des notes, des appréciations, des annotations... dans chacune des disciplines au programme. Le statut scolaire d'un élève prend également en compte ses caractéristiques individuelles, telles l'origine sociale et le sexe (Baudelot & Estabiet, 2006), ses traits dits de caractère (Pansu & Depret, 1999) mais également la consistance, l'internalité, l'attitude en classe (l'attention, le soin porté au travail, l'autonomie, la capacité à travailler en groupe et les efforts fournis (Trouilloud & Sarrazin, 2003))...

Enfin, le statut scolaire de l'élève est fortement contextualisé : il dépend des performances des autres élèves de sa classe (Pansu, Bressoux, Leonasio, & Meziere, 2000).

Le statut que l'enseignant attribue à chacun de ses élèves est donc une appréciation de la valeur scolaire de l'élève au sein de sa classe. Cette appréciation s'effectue dans un mouvement de prise en compte de ce que l'élève réussit ou non et, également, dans un mouvement de projection vers l'avenir pour inférer si l'élève va réussir ou non. Le statut scolaire est un indicateur des attentes de l'enseignant, attentes qui peuvent être stimulantes ou inhibantes pour l'élève mais également pour l'enseignant et peuvent, en partie, expliquer leurs comportements respectifs.

Deux profils d'élèves, à partir desquels les enseignants infèrent un pronostic très favorable, se dessinent, d'après les recherches menées par J. Weiss (1992) et M. Gilly (1992) : soit l'élève doit être « actif, sociable et intelligent », soit l'élève doit être « appliqué, sérieux et respectueux de la discipline » (Tourneur, 1992, pp. 235-236).

Nous revenons sur les attentes : celles-ci s'expliquent par le « besoin de comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements » (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 90). Étudiées en situation écologique, les attentes des enseignants sont construites « dans l'interaction quotidienne, en prélevant certaines informations qui proviennent du milieu et en les intégrant à leurs propres connaissances, croyances, théories implicites, stéréotypes » (Bressoux & Pansu, 2003, p. 92). C'est, dans les travaux de R. Rosenthal et L. Jacobson (1968), sous la dénomination d'« effet Pygmalion », que les attentes des enseignants sont d'abord décrites comme des prophéties auto-réalisatrices, c'est-à-dire, pour chacune d'entre elles, une « définition fautive de la situation, provoquant un comportement nouveau qui rend vraie la conception, fautive à l'origine » (Merton, 1997, p. 139). Ces prophéties se porteraient sur les performances des élèves : la réussite ou l'échec des élèves seraient davantage dus aux effets d'attente des enseignants, auxquels se conformeraient les élèves, plutôt qu'à leurs propres compétences.

L'existence des prophéties auto-réalisatrices a suscité de nombreuses controverses, un « modèle de reflet-construction » a été établi par L. Jussim (1989), puis affiné (Jussim & Eccles, 1992; Madon et al., 2001). Aujourd'hui, en s'appuyant sur différentes recherches, effectuées principalement en milieu naturel, leurs fréquences et puissances sont fortement relativisées. Seulement 20% des attentes des enseignants ne se basent pas sur les performances des élèves (Smith et al., 1998).

Pour ces chercheurs, la confirmation des attentes de l'enseignant se réalise plutôt dans l'esprit de celui-ci (attestée par ses impressions et évaluations) qu'au niveau du comportement réel de l'élève (attesté par sa performance objective ou son développement intellectuel). Ces attentes, fonctionnant pour l'enseignant comme des filtres interprétatifs, peuvent amener des biais perceptifs susceptibles de conduire à des distorsions de la réalité lorsqu'il perçoit, interprète et évalue les actions d'un élève. Ce ne sont pas les attentes elles-mêmes qui influencent les comportements, voire les performances des élèves, mais plutôt les comportements particuliers des enseignants fondés sur ces attentes.

¹ Certains auteurs parlent de « jugement sur la valeur scolaire de l'élève » (Bressoux, 2003; Maurice, 2002).

Ainsi les élèves perçus comme forts reçoivent un enseignement plus ambitieux, diversifié, ils reçoivent plus de feedbacks positifs centrés sur les contenus et non sur les comportements... (Ben Ayed & Broccollicchi, 2001; Butlen & Pézard, 1992; Jarlegan, 1999; Perrin-Glorian, 1993; Raybaud-Patin, 2009; Sirota, 1988). Quantitativement et qualitativement se multiplient les possibilités d'apprendre pour les élèves dits forts et donc, à terme, leurs performances augmentent, l'inverse se produisant pour les élèves « faibles » (Good & Brophy, 2000; Jarlegan, 1999; Maurice & Murillo, 2008). Enfin, ce sont les élèves les plus en difficultés scolaires qui sont le plus sensibles aux prophéties auto-réalisatrices (Good et Brophy, 2000).

Afin que ces attentes modifient sensiblement les comportements des élèves, celles-ci doivent s'être formées tôt dans l'année, engendrer un traitement particulier des élèves qui renforce les attentes originelles de l'enseignant. De plus, l'effet de ces dernières ne se produit qu'à condition que le « traitement différentiel des enseignants soit perçu par les élèves ». Ces derniers sont capables de discerner le traitement particulier correspondant à des « attentes élevées » dès l'école élémentaire (Trouilloud & Sarrazin, 2003, p. 99 et 100).

Un élève pour lequel l'enseignant a de fortes attentes a ainsi une meilleure estime de lui-même (Bressoux & Pansu, 2003) ce qui jouerait sur sa motivation, son implication dans les tâches scolaires.

Dans le même temps, les élèves, le plus souvent à travers leurs comportements, peuvent inciter l'enseignant à modifier les siens. Ce peut être le cas pour des élèves en réussite qui deviennent « ressources » pour l'enseignant ou pour des élèves en difficultés qui incitent l'enseignant à revoir, ce qu'il avait prévu, à la baisse ou dans un sens qui peut brouiller « l'entrée dans les savoirs scolaires » (Bautier & Rayou, 2009).

Une grande variabilité inter-enseignant a amené certains chercheurs à dégager trois profils d'enseignants selon le type de statut que l'enseignant privilégie :

- Ceux qui favorisent « les forts », enseignants « exacerbant les différences initiales » (Bressoux & Pansu, 2003, pp. 102-103), amenant à l'« effet Mathieu » (Merton, 1968).
- Ceux qui ne favorisent ni les uns ni les autres, enseignants ajustant leurs jugements « en fonction des comportements des élèves » (Bressoux & Pansu, 2003, p. idem).
- Ceux qui dirigent prioritairement leurs efforts en direction des « faibles », enseignants cherchant « à compenser leurs jugements de manière à ce que les interactions maître-élèves ne soient pas déterminés par les élèves » (Idem). Ce serait l'« effet Robin-des-Bois » (Arlin, 1984).

Ce dernier profil d'enseignant est majoritaire dans les recherches réalisées sur des enseignants de classe de C.E.2² (M Altet, Bressoux, Bru, & Leconte-Lambert, 1994; M. Altet, Bressoux, Bru, & Leconte-Lambert, 1996) et de C.P.³ (Talbot, 2007).

Dans l'enseignement primaire français, les enseignants sont polyvalents, ils doivent enseigner toutes les disciplines scolaires au programme. Notons que, parfois, ces enseignants deviennent pluridisciplinaires par le jeu d'échanges de service qui concernent majoritairement quelques disciplines à faible valence scolaire.

En effet, les disciplines ont des caractéristiques épistémologiques, historiques et sociales qui entraînent des valences scolaires différentes (Dauvisis, 1992). En France, le Français et les Mathématiques sont les disciplines considérées comme les plus importantes ; en atteste l'important volume horaire qui leur est attribué par rapport aux autres disciplines, en attestent également le fait que des Evaluations Nationales leur sont consacrées et, enfin, le fait qu'elles sont les référents principaux en ce qui concerne l'orientation des élèves.

Les recherches qui prennent en compte les statuts scolaires des élèves concernent, le plus souvent, une discipline scolaire parfois deux. Dans les écoles primaires françaises, les enseignants étant disciplinairement polyvalents, qu'en est-il du statut d'un élève, sur une année scolaire, avec le même enseignant : chaque élève a-t-il un ou plusieurs statuts dans les différentes disciplines ? Ce ou ces statuts sont-ils stables ? Nous apportons des réponses, dans le cadre d'une recherche longitudinale.

² Cours Élémentaire 2^{ème} année (élèves de 8 à 9 ans).

³ Cours Préparatoire (élèves de 6 à 7 ans).

2. Méthodologie

Nous avons recueilli, sur une année scolaire, à chaque trimestre, auprès de quatre enseignants titulaires de quatre classes de C.E.2, le statut de chacun de leurs élèves dans trois disciplines scolaires. Deux disciplines à forte valence : le Français et les Mathématiques et une discipline à faible valence : l'Education Physique et Sportive.

Il s'agissait donc, à chaque début de trimestre, pour ces enseignants, de catégoriser⁴ l'ensemble des élèves de leur classe en renseignant, pour chacune des trois disciplines convoquées, un tableau comme suit :

Tableau 1 : Instrument de recueil du statut de chacun des élèves à chaque trimestre dans chacune des disciplines scolaires

Pour ce ...⁵ trimestre, en ...⁶, mettez une croix au regard des élèves que vous trouvez :			
Prénoms des élèves	« bon »	« moyen »	« faible »
<i>ZZZ</i>			
....			

En utilisant un logiciel de traitement statistique, nous avons entré les données quant aux statuts des 100 élèves des quatre classes, 9 fois sur l'année scolaire. Nous avons également pu caractériser chacun des élèves par des variables individuelles ou scolaires telles son sexe, les P.C.S.⁷ de ses parents, le fait de savoir s'il était à l'âge normal, ses résultats à des Evaluations Nationales... Alliant quantitatif et qualitatif, nous avons ainsi pu obtenir un certain nombre de résultats que nous allons maintenant partiellement communiquer.

3. Résultats

Sur une année scolaire, pour les trois disciplines concernées par notre recherche, la majorité des élèves (64 %) sont bi-statuts contigus (c'est-à-dire « fort et moyen » ou « moyen et faible »), puis certains (16 %) sont mono-statuts (ils ont le même statut tout au long de l'année dans les trois disciplines en question), d'autres (14 %) sont tri-statuts et les moins nombreux (6 %) sont bi-statuts non contigus (« fort et faible »).

Nous constatons des différences de répartitions inter-classes, mais grâce au test de Chi2 que nous avons effectué⁸ nous pouvons dire que ces différences sont statistiquement non significatives. Par contre, la répartition des effectifs des statuts intra-classes (et pour l'ensemble des quatre classes) est statistiquement significative. Ce sont les élèves « bi-statuts contigus » qui contribuent à la significativité de ces répartitions (voir cases grisées dans le tableau suivant).

⁴ Nous avons retenu des termes fréquemment utilisés par les enseignants du Premier Degré pour parler d'un élève : il est « bon » en Français, il est « faible » en E.P.S....

⁵ Nous avons préalablement complété par : premier ou deuxième ou troisième.

⁶ Nous avons préalablement complété par : Français (Fr), Mathématiques (Math) ou Education Physique et Sportive (E.P.S.).

⁷ Professions et Catégories Socioprofessionnelles.

⁸ Comme les effectifs de certaines cases sont inférieurs à 5, nous avons regroupé les effectifs des élèves dont les statuts ont le plus large empan, puis nous avons suivi D.C. Howell (1998) qui préconise d'effectuer malgré tout des Chi2...

Sur les cent élèves de cette recherche, notons que seul un élève est « faible » toute l'année dans les trois disciplines.

Enfin, quel que soit le trimestre de l'année scolaire, il y a un lien très fort entre les statuts des élèves en Français et en Mathématiques (p des Chi2 < .0001). Ce qui n'est pas le cas avec l'Education Physique et Sportive.

Dans le tableau qui suit, nous récapitulons, par classe, quels que soient la discipline scolaire et le moment dans l'année scolaire, les différents « types de statuts » des élèves.

Tableau 2 : Répartition des élèves par « types de statuts » et par classe
(en grisé les cases qui contribuent à la significativité des Chi2)

Classes et p du Chi2 attestant que la répartition des statuts intra-classe est statistiquement significative	Effectifs des classes	Effectifs des élèves « bi-statuts contigus »	Effectifs des élèves « bi-statuts non contigus »	Effectifs des élèves « mono-statuts »	Effectifs des élèves « tri-statuts »
Classe 1 p du Chi2 = 3×10^{-8}	24	19	1 : « faible » en Fr et Math, « fort » en E.P.S.	2 : « forts »	2
Classe 2 p du Chi2 = 0,00001	27	18	2 : - un « fort » en Fr et Math, « faible » en E.P.S. - un « fort » en Fr, « faible » en Math et E.P.S.	2 : - un « fort », - un « moyen »	5
Classe 3 p du Chi2 = 0,01	22	12	2 : - un « fort » en Fr, « faible » en Math et E.P.S. - un « faible » en Fr et Math, « fort » en E.P.S.	4 : - un « fort », - deux « moyens », - un « faible ».	4
Classe 4 p du Chi2 = 6×10^{-4}	27	15	1 : « fort » en Fr et Math, « faible » en E.P.S.	8 : - trois « forts », - cinq « moyens »	3
Pour les 4 classes p du Chi2 = 5×10^{-18}	100	64	6	16	14

Intéressons nous, maintenant, à la stabilité des statuts, sur une année scolaire.

Il y a très peu de modifications de statuts. Les variations de statut, à l'année, ne concernent que la modification d'un statut à un autre contigu, par exemple il n'y a jamais de passage de faible à fort ou inversement.

L'effectif des élèves changeant de statut est différent d'une classe à l'autre : la Classe 3 est celle où les statuts sont les plus stables à l'année (près de 97 % de stabilité). A l'opposé la Classe 2 est celle où les modifications de statuts sont les plus nombreuses (notons quand même plus de 90 % de stabilité).

Tableau 3 : Effectif et pourcentage de modifications de statut au cours de l'année, par discipline et par classe

Classe	Nombre de modifications possibles, à l'année, par discipline	Nombre de modifications et %, en Français	Nombre de modifications et %, en Mathématiques	Nombre de modifications et %, en E.P.S.	Total des modifications et pourcentage par rapport aux possibles
1	48	2 soit 4,17 %	0 soit 0 %	9 soit 18,75 %	11 soit 7,64 %
2	54	3 soit 5,55 %	7 soit 12,96 %	6 soit 11,11 %	16 soit 9,88 %
3	44	3 soit 6,82 %	1 soit 2,27 %	0 soit 0 %	4 soit 3,03 %
4	54	1 soit 1,85 %	3 soit 5,55 %	4 soit 7,41 %	8 soit 4,94 %

Les différences inter-classes de pourcentages de l'ensemble des modifications de statuts et les différences intra-classes de pourcentages de modifications de statuts selon les disciplines ne sont pas significatives (p de Kruskal Wallis = .39).

4. Conclusion et discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous constatons que, quelle que soit la classe, **le statut**, attribué par l'enseignant à chacun de ses élèves, dans chaque discipline, **est stable sur une année scolaire**. Alors que le niveau scolaire des élèves progresse au cours de l'année, le statut de chaque élève reste le plus souvent stable. Le référent pour l'enseignant change donc : l'exigence est de plus en plus forte au fur et à mesure de l'année. Comme nous l'avons exposé, le statut disciplinaire d'un élève est fortement contextualisé : non seulement par les performances des autres élèves de la classe (Pansu, Bressoux, Leonesio, & Meziere, 2000) mais également selon le moment dans l'année scolaire.

Nous établissons, dans le cadre de cette étude tri-disciplinaire, que les élèves ont, très fréquemment, le **même statut en Français et en Mathématiques** et que, de plus, la majorité d'entre eux sont « **bi-statuts contigus** ».

Ainsi, le plus souvent, les élèves ne semblent pas cantonnés, par leur enseignant, à un statut unique. Ceci n'est possible que si l'enseignant est polyvalent ou largement pluridisciplinaire (non réduit à l'enseignement du Français et des Mathématiques). Pour chaque élève, la probabilité d'être « mono-statut faible » est ainsi réduite (un élève sur cent dans notre recherche). Les attentes disciplinaires ont une forte probabilité d'être « moyennes » ou « fortes » pour au moins une discipline, ce qui devrait aider à la construction d'une meilleure estime de soi par chaque élève, favorable à son implication dans les tâches scolaires et donc à l'augmentation de ses performances.

Nous devons moduler cette hypothèse par le fait que les différences de valences scolaires des disciplines doivent entraîner des différences de valences des statuts.

Ces résultats amènent réflexion :

En France, à l'heure de la « masterisation » de la formation initiale des enseignants du Premier Degré, une réflexion sur les contenus et les modalités de cette formation a été engagée. Choisit-on réellement de former des enseignants polyvalents, pluridisciplinaires ou bivalents (n'enseignant que le Français et les Mathématiques ?) ?

Certains sont peu favorables à cette polyvalence car elle demande une solide formation dans chacune des disciplines. A l'opposé, la formation d'enseignants bivalents (Français et Mathématiques) augmenterait la probabilité pour chaque élève de se retrouver dans des conditions peu favorables à la construction d'une estime de soi positive.

En effet, outre la possibilité de créer « la cohérence et le sens des apprentissages à travers lesquels les élèves construisent leurs savoirs »⁹, qui fait référence à la formation à la « pensée reliante¹⁰ » pour s'approprier le monde complexe, le fait d'avoir un enseignant polyvalent ou très largement pluridisciplinaire favorise, pour chacun des élèves, la possibilité de se voir attribuer, dans le même temps, plusieurs statuts scolaires. Ce qui doit contribuer à une meilleure réussite scolaire....

5. Bibliographie

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2. *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.
- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de C.E.2. Deuxième phase. *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.
- Arlin, M. (1984). Time variability in mastery learning. *American Educational Research Journal*, 21, 103-120.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Allez les filles !* Paris: Seuil.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage - Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: P.U.F.
- Ben Ayed, C., & Broccolichchi, S. (2001). Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec. *VIE-Ecole-Intégration*, 127, 35-50.
- Bonniol, J.-J., Caverni, J.-P., & Noizet, G. (1972). Le statut scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils produisent. *Cahiers de psychologie*, 15, 83-92.
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties auto-réalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 45-58.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: P.U.F.
- Butlen, D., & Pézard, M. (1992). Situation d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée. *Grand N*, 50.
- Dauvisis, M.-C. (1992). Des titres et des nombres en quête de valeurs : de la docimologie à l'évaluation. In A.F.I.R.S.E. (Ed.), *Les évaluations* (pp. 113-135). Toulouse: P.U.M.
- De Landsheere, G. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: P.U.F.
- Gilly, M. (1992). L'élève vu par le maître : influences socio-normatives dans l'exercice du rôle professionnel. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles De Boeck.
- Good, T., & Brophy, J. (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines* Paris: De Boeck Université.
- Jarlegan, A. (1999). La fabrication des différences : sexe et Mathématiques à l'Ecole Élémentaire. Unpublished Thèse en Sciences de l'Education. Université de Bourgogne.

⁹ Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 1997.

¹⁰ Que nous devons à E. Morin, en particulier dans « Une année Sisyphé », Paris : Seuil (1995).

- Jussim, L. (1989). Teacher expectations : self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations : construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 947-961.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russel, D., Eccles, J., Palumbo, P., et al. (2001). Am I as You See Me or Do You See Me as I Am ? Self-Fulfilling Prophecies and Self-Verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.
- Maurice, J.-J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction-COGNITIVE-PROGRAMME ECOLE et SCIENCES COGNITIVES* (pp. 35-55).
- Maurice, J.-J., & Murillo, A. (2008). La Distance à la Performance Attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 67-80.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in Science. *Science*, 175(56-63).
- Merton, R. K. (1997). *Eléments de théorie et de méthode en sociologie* (3^{ème} éd.). Paris: Armand Colin
- Meyer, R. (1987). Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez les élèves de cours moyen. *Bulletin de psychologie*, 382, 933-939.
- Pansu, P., Bressoux, P., Leonesio, A.-M., & Meziere, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et Education*, 42, 51-66.
- Pansu, P., & Depret, E. (1999). Pour une analyse psychosociale du comportement des élèves. In M. T. Copin (Ed.), *Les "psy" et l'école* (pp. 31-46). Paris: L'Harmattan.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des Mathématiques dans les classes faibles. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 13 (2), 5-118.
- Raybaud-Patin, N. (2009). Approche comparatiste de pratiques d'enseignement selon la discipline enseignée et le statut des élèves : genericité et spécificité de pratiques évaluatives informelles chez un professeur d'école. In *Actes du premier colloque international de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? »*. Genève.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Smith, J., Jussim, L., Eccles, J., Vannoy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(6), 530-561.
- Talbot, L. (2007). Pratiques d'enseignement au C.P. et élèves en difficulté. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.
- Tourneur, Y. (1992). Articulations possibles des méthodes descriptive et prescriptive dans l'évaluation pédagogique : un essai de synthèse. In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119.
- Weiss, J. (1992). La subjectivité blanchie ? In J.-M. De Ketele (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (3^{ème} éd.). Bruxelles: De Boeck.