

Les commentaires des enseignants et des élèves : simples jugements ou processus évaluatifs ?

Jean-Marie de Ketele, Geneviève Freres

▶ **To cite this version:**

Jean-Marie de Ketele, Geneviève Freres. Les commentaires des enseignants et des élèves : simples jugements ou processus évaluatifs ?. 2009. halshs-00561526

HAL Id: halshs-00561526
https://shs.hal.science/halshs-00561526

Submitted on 1 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ?

*Jean-Marie De Ketele et Geneviève Freres**

N° 74 ● NOVEMBRE 2009 ●

girsef
GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION

CHAIRE UNESCO DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

* Université Catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Unité de recherche Fore
Place du Cardinal Mercier 10B
B-1348 Louvain-La-Neuve

Table des matières

1. Un bulletin : Pour qui ? Pour quoi ? 4

2. Les commentaires : jugements conditionnés par les attentes et tributaires des effets. 7

3. Les attentes dans la littérature. 9

4. Les commentaires : jugement en termes d'attributions 10

4.1. Méthodologie. 10

4.1.1. Hypothèse : 10

4.1.2. Collecte des données : 10

4.1.3. Echantillon : 10

4.1.4. Présentation du bulletin selon l'école : 11

4.1.5. Composition des classes et résultats globaux par classe : 11

4.1.6. Répartition des élèves selon leur statut : 12

4.1.7. Décodage : 13

4.1.8. Résultats : 16

5. Discussion : 21

Bibliographie 25

Annexes 29

Dans les différents pays européens, le bulletin scolaire est l'outil de communication, entre l'école et les parents, le plus communément utilisé (Macbeth et al, 1984). D'après ces auteurs, sa présentation varie, selon les pays, de la simple feuille où l'enseignant coche des cases au livret plus étoffé, dans lequel l'enseignant peut inscrire des informations plus détaillées. Le bulletin s'adresse aux parents, moins directement à l'élève sauf au travers de certains commentaires : « *Tu as fait d'énormes efforts* », « *Bravo pour ton élocution* ».

1. Un bulletin : Pour qui ? Pour quoi ?

L'objectif du bulletin est-il simplement de transmettre des informations vers les parents sous la forme de notes chiffrées telle une fiche comptable ? Est-il le reflet des performances, du travail de l'élève, du niveau de ses acquis ? Est-ce l'occasion, pour l'enseignant, de faire le point sur la situation de l'élève au niveau des apprentissages, de relever les forces et les faiblesses ou d'acter simplement la réussite ou l'échec ? Quelle est la fonction principale : certificative ou de régulation avec une visée formative ? S'agit -il pour l'enseignant de transmettre sans plus les informations aux parents ? Ou le bulletin est-il un outil de communication entre l'école et la famille? Quel type d'appréciation est privilégiée : la note chiffrée, une appréciation plus qualitative, la mention « acquis/non acquis » ou par critères ? Et dans une approche par compétences, comment rendre compte le plus objectivement de la maîtrise ou non de la compétence ?

Le plus souvent, le bulletin périodique donne un aperçu des résultats scolaires sous la forme de notes chiffrées, accompagnées ou non de commentaires qui soulignent les efforts effectués ou à faire. L'enseignant dresse le bilan des apprentissages en actant simplement la réussite ou l'échec et l'information est à sens unique sans aucun échange envisagé. La fonction de ce bulletin est certificative sans qu'aucune rétroaction ne soit faite dans la grande majorité des cas. Sommes-nous en présence d'une réelle communication ? De fait peu, voire aucune place n'est prévue dans la plupart des bulletins, pour que les parents puissent répondre, formuler un avis ou une question. Un tel changement n'est d'ailleurs guère souhaité tant par les systèmes éducatifs que par les enseignants qui vivent difficilement les questions et les demandes d'explications des parents…. Or, pour que le bulletin remplisse une fonction de communication, le dialogue entre les enseignants et les parents et, mieux encore, entre les parents et les enfants, est une condition indispensable. Au lieu d'attendre la fin de l'année pour réagir, des formes d'ajustement ou de soutien peuvent être mises en place en cours d'année et ce, avant qu'il ne soit trop tard. Un tel scénario confère au bulletin une fonction de régulation dans une optique formative ; l'élève devient le principal bénéficiaire qui sera informé, par l'enseignant, de ses forces et faiblesses afin d'améliorer ses apprentissages et de développer ses compétences, étape indispensable pour le développement de l'estime de soi et de la motivation.

Roegiers (2004) propose d'une part que « l'élève soit invité à signer son bulletin, (…) qu'il ait la possibilité de donner son avis à un endroit réservé à cet effet » (p. 287) et suggère d'autre part « qu'il (l'élève) puisse contester une note, s'il argumente sa position ». Et Roegiers ajoute : « il peut être impliqué pour consigner de l'information dans le bulletin, (…). (…) de pouvoir organiser lui-même l'information, de

construire lui-même son bulletin (portfolio) en y mettant l'information qu'il juge utile, avec l'aide de l'enseignant » (2004, p. 287). Une telle perspective est-elle imaginable voire acceptable pour bon nombre d'enseignants ?

Cette formule de bulletin se situe aux antipodes de la plupart des versions actuelles, style fiche comptable affichant l'ensemble des notes obtenues sur une période donnée alors que, bien souvent, les apprentissages ne sont pas terminés.

Une formule différente de bulletin a été élaborée par le système de notation et d'évaluation standardisés développé par le programme pédagogique de Montgomery County Public Schools de Rockville dans le Maryland et appliqué à l'Ecole américaine de Rabat. Le bulletin vise à assurer des notes plus justes et une efficacité de l'apprentissage plus grande. Ce système « permet d'accroître la réussite scolaire des élèves en concentrant les efforts autour de quatre questions : Qu'est-ce que les élèves ont besoin de savoir et doivent être capables de faire ? Comment savoir s'ils ont effectivement appris ? Que faire s'ils n'ont pas appris ? Que faire s'ils savent déjà ? » (2006, p. 3). Ces questions orientent les pratiques pédagogiques des enseignants : planification des apprentissages dans un souci d'aider les élèves. La connaissance et le savoir-faire sont évalués en fonction des attentes de tel ou tel cours. Est présente, la perspective d'évaluation formative, axée sur les acquis, les progrès, les non acquis et ce qu'il faut faire pour que l'élève progresse. Le bulletin ne devient certificatif qu'à la fin du cycle complet. L'information aux parents et aux élèves est régulière soit par la voie d'un bulletin où les notes et les aptitudes d'apprentissage sont différentes, sauf pour les derniers Grades, soit sur base d'un « rapport de progrès » si les notes baissent ou si l'élève risque d'échouer ou soit encore par e-mail sauf pour le dernier Grade.

On peut donc opposer deux styles de bulletins : le bulletin « fiche comptable » dont la visée est principalement certificative et la communication à sens unique d'une part et d'autre part, un bulletin dont la visée est plus formative et favorise la communication entre tous les acteurs.

Dans la plupart des bulletins, des espaces sont prévus pour que les enseignants puissent y inscrire, en plus des notes chiffrées, des appréciations qualitatives, appelées ici commentaires écrits. Selon Felouzis (1997), « Les appréciations doivent à la fois correspondre au niveau scolaire de l'élève et donner une information supplémentaire sur celui-ci » (p. 72). « La lecture des appréciations que portent les professeurs sur les bulletins trimestriels, montre que les enseignants tentent de donner une image « présentable » de leurs élèves quelle que soit la situation » (p. 72). Il ajoute qu'« une des fonctions essentielles des appréciations est bien souvent de relativiser le côté parfois abrupte de la note » (p. 72) ou encore « d'apporter des explications aux difficultés scolaires de l'élève » (p.74). N'y aurait-il pas, pour l'enseignant, le souci de donner une image positive de lui-même ou de ne pas apparaître comme trop injuste ? Qu'en est-il des commentaires verbaux ? Sont-ils en concordance avec les commentaires écrits ? N'oublions pas, les paroles s'envolent, les écrits restent ! Au travers des commentaires, quelles intentions poursuivent les enseignants ? Veulent-ils encourager, féliciter, guider ou au contraire sanctionner, réprimander, rappeler à l'ordre l'élève ? Quel type de commentaires pourrait être le plus efficace pour l'élève ?

Concernant les élèves faibles, Felouzis (1997) précise «qu'il n'est en effet jamais question d'attribuer, à l'élève lui-même, des adjectifs péjoratifs, mais uniquement à ses résultats » (p.72). Cette précision est capitale car les jugements formulés par l'enseignant « mettent en jeu bien plus qu'une évaluation objective des compétences strictement scolaires » (p. 67). Les représentations, les attentes des enseignants et ses pratiques pédagogiques, le contexte de la classe influent autant que les performances réelles de l'élève.

L'évaluation est-elle au service du jugement ou de la prise de décision ? Pennac (2007) rappelle que l'enseignant n'est pas là pour juger la personne de l'élève par le biais des appréciations, son rôle étant de fournir des explications aux difficultés scolaires de l'élève et de l'aider, « de ranimer le désir de comprendre » (p. 265).

Depuis toujours, dans la logique du monde scolaire l'élève fort est reconnu comme « normal ». Il est entré dans le moule ; les attentes des professeurs sont comblées. Ce sont ces mêmes élèves qui reçoivent le plus de jugements valorisants et positifs : « les résultats sont brillants, la qualité du travail est exemplaire, il travaille avec régularité et est sérieux ».

Qu'en est-il de l'élève faible, du cancre ? Pour Pennac, (2007), « l'idée qu'on puisse enseigner sans difficulté tient à une représentation éthérée de l'élève. La sagesse pédagogique devrait nous représenter le cancre comme l'élève le plus normal qui soit : celui qui justifie pleinement la fonction du professeur puisque nous avons tout à lui apprendre, à commencer par la nécessité même d'apprendre » (p. 274). L'élève en difficulté est régulièrement mis sous pression avec l'espoir « qu'il va s'y mettre ». « S'autoriser à traiter l'élève de « nul », ce qui se fait tous les jours, est, dira Hamon (2004), une violence et une source de violence » (p. 152). Or, c'est d'encouragements dont ont besoin ces élèves et non de critiques qui renforcent l'image négative qu'ils ont d'eux-mêmes. Au lieu de s'en sortir, ils s'enfoncent encore davantage. Une des missions de l'enseignant n'est-elle pas de bien traiter ces élèves ? Suchaut (2004) précise « que l'acte pédagogique transite par la manière dont le maître s'adresse aux élèves » (p. 7). Cela signifie-t-il qu'ils faillent les féliciter en toutes circonstances ? Les recherches de Brophy (1981) montrent que « les louanges adressées aux élèves n'exercent un effet positif que si elles interviennent au terme d'une réponse correcte ou d'un comportement souhaité (in Attali, Bressoux, 2002, p.49), les mêmes louanges s'appliquant à des réponses erronées ou à des comportement inappropriés ont un effet inverse à celui escompté » (2004, p.7). Et il poursuit en affirmant que « pour être efficaces, il faut que les encouragements soient en phase avec la performance de l'élève » (2004, p.7). Dès lors, quelle est l'utilité des commentaires formulés dans le bulletin, en fin de trimestre ou en fin d'année ?

Dans ses commentaires, l'enseignant se préoccupe de la réussite et de la progression de l'élève dans ses apprentissages ; l'échec et l'absence de progrès sont liés, pour bon nombre d'enseignants, à un manque de travail. Le commentaire reste une occasion de plus de lancer un appel au travail et à l'effort. Le mode généralement utilisé dans les commentaires est l'impératif : « *Continue, persévère,…* ». C'est une manière d'exhorter l'élève à travailler et à renforcer les encouragements. Chez les élèves, les commentaires n'ont pas toujours les effets attendus : des commentaires dévalorisants, que l'on pourrait qualifier de phrases assassines, peuvent contribuer malheureusement à la mise en place de la spirale de l'abandon, de la dévalorisation, à ses propres yeux et aux yeux de ses pairs, voire du décrochage.

Que penser des commentaires formulés sous la forme adjectivale à connotation négative comme « *il n'est pas doué, c'est un cancre* » ? Quels sont les effets de ce type de commentaires sur la motivation, la confiance en soi et l'estime de soi de l'élève ?

Or, une des missions essentielles de l'enseignant n'est-elle pas de rassurer les élèves ?

N'est-ce pas la vision des enseignants, à propos de l'élève en difficulté, qui serait à changer ?

Que leur dire et que leur proposer pour sortir de ce cercle vicieux ? Dans ce contexte, comment raviver, chez les élèves, l'intérêt pour l'école ?

2. Les commentaires : jugements conditionnés par les attentes et tributaires des effets

De manière consciente ou inconsciente, une série d'effets interfèrent dans la formation du jugement des enseignants. Selon Colardaci (1986), les jugements sont liés à plusieurs facteurs, dont les informations concernant l'élève ou ses résultats, la perception de la tâche à accomplir auxquels s'ajoutent les « croyances et attitudes au sujet de l'éducation et de la perception de la nature de la tâche ». Pour Bressoux, Coustère, Kieyila-Loukabi & Leroy-Audouin (1995) le jugement évaluatif ne prend pas en compte uniquement la performance scolaire réelle de l'élève mais est influencé par les résultats des autres élèves de la classe. Le contexte se modifie, le jugement sera différent. Selon Figari, Achouche (2001), les enseignants connaissent la valeur scolaire de leurs élèves ; toutefois, si des épreuves standardisées sont organisées, l'enseignant aura tendance à ranger ses élèves dans un ordre proche des résultats obtenus à ces épreuves. Pour ces auteurs, le jugement formulé par l'enseignant est influencé à la fois par le résultat obtenu à ces épreuves et le contexte de la classe. Les études de Piéron (1963), Noizet et Caverni (1979), Perrenoud (1984), De Ketele (1986) soulignent l'existence de divergences entre évaluateurs. Au moment de la correction, le contenu de la copie n'est pas le seul élément qui intervienne.

Une série d'effets, en lien avec la personne, interfèrent également lors de la formation des jugements : l'effet de l'apparence physique (Ross et Salvia, 1975 ; Ritts, Patterson et Tubbs, 1992) montre qu'une attractivité physique peu favorable suscite un jugement négatif et vice et versa et les effets se marquent davantage lorsqu'il s'agit d'évaluer le comportement que les aspects cognitifs. L'effet de l'origine sociale (Noizet, Caverni, 1975 ; Bressoux, 1991,1993 ; Mingat, 1984,1991) accentue la tendance chez les enseignants à surestimer les évaluations des élèves provenant d'origine sociale privilégiée et l'objet du jugement est plus favorable de la part des enseignants.

L'effet d'origine ethnique (Rosenthal & Jacobson, 1968), se traduit par un impact différent de l'effet Pygmalion en fonction de l'appartenance ethnique de l'élève. Amigues, Bonniol et Caverni (1975) constatent la tendance des évaluateurs à « surévaluer les copies lorsque celles-ci sont attribuées à un élève dont le patronyme est différent, quant à son origine ethnique, du patronyme de l'évaluateur» (p. 94) tout en ajoutant que « l'évaluateur est influencé par l'origine ethnique de l'élève, ou du moins par ce qu'il en infère à partir du patronyme, mais cette influence dépend de sa propre origine » (p 95). D'autres chercheurs (Deitz et Purkey, 1969), par contre, ne relèvent aucune différence.

L'influence de l'effet du genre est différente selon la discipline : les enseignants auraient tendance à surestimer les évaluations des garçons en mathématiques, en revanche, l'effet du genre interviendrait peu en français. Est-ce le reflet de stéréotypes véhiculant que les garçons seraient plus scientifiques et les filles plus littéraires ?

La tendance à surévaluer les copies des élèves réputés forts et inversement envers les élèves faibles est lié à l'effet du statut scolaire (Bonniol, Caverni et Noizet, 1972). Le jugement de l'enseignant est influencé positivement si celui-ci sait que l'élève est « un bon élève » et cette indication favorise les progrès, en revanche, chez un autre élève, de même niveau qui n'a pas cette étiquette, les notes sont moins bonnes et il progresse moins » (Rosenthal et Jacobson, 1968, in Merle, 2007, p. 17). Les élèves en retard

sont étiquetés plus négativement encore. Autrement dit, les élèves sont davantage jugés sur base de leur statut scolaire que sur ce qu'ils font réellement (1978). L'élève, redoublant sa classe, est systématiquement perçu comme faible, il est jugé plus sévèrement encore (Duru Bellat et Mingat, 1993) et en dessous de ses compétences réelles (Merle, 1998).

D'autres effets, selon les résultats bien établis par des recherches américaines (Bressoux, Pansu, 2003) et confirmés par des recherches plus récentes liées au comportement de l'évaluateur, interviennent lors de la correction sans que celui-ci n'en soit conscient. L'effet d'assimilation ou de dépendance entre les évaluations (Noizet et Caverni, 1978) vise une harmonisation de la notation entre la copie que l'évaluateur est en train de lire et la note obtenue précédemment et ce, afin de réduire au maximum la distance entre les deux. L'objectif est d'« atténuer la discordance, à établir au contraire une consonance » (1978, p. 80). L'effet d'ordre étudié par Bonniol (1972) révèle que les copies placées en fin de série sont jugées plus sévèrement que les premières. L'effet de contraste (Bonniol et Piolat, 1971) fait que la note attribuée à une copie est liée à la ou les copies notées immédiatement avant. Elle sera plus ou favorable selon que la ou les copies précédentes ont été jugées bonnes ou mauvaises. Inconsciemment, « l'évaluation se transforme en une tâche de jugement comparatif » (Noizet & Caverni, p. 110). En conséquence, le travail n'est plus jugé en fonction de sa valeur mais en fonction des autres travaux. Dans une même copie, les notes attribuées aux différentes parties s'influencent mutuellement, Caverni (1975) parle d'effet de contamination. Lorsque l'enseignant maintient son jugement sur les performances d'un élève, quels que soient les changements intervenus, on parle d'effet de stéréotypie. L'effet de halo (Gilly, 1980) trouve sa source dans les stéréotypes sociaux. Selon que ceux-ci sont positifs ou négatifs, l'élève sera surévalué ou sous-évalué.

L'évaluateur est-il neutre ? Sur le terrain, la question de la fiabilité des évaluations ne laisse pas indifférent les élèves et leurs parents. Simple suspicion ou au contraire appréhension réaliste de la part de l'élève et de ses parents ?

Le rôle de l'évaluateur serait-il lié au pouvoir ? Jorro (in Figari, Lopez Mottier, 2001) souligne que « dans les cas extrêmes, l'éthos de l'évaluateur semble recouvert par cet objet du désir : le pouvoir » (2001, p. 68) et elle ajoute : « L'évaluateur est-il là pour reconnaître le sujet ou traquer ses faux-pas ? L'évalué trouvera-t-il dans cette situation un espace de réflexivité ou de règlement de compte ? » (2001, p. 68).

Comment sortir de cette impasse ? Face à tous ces effets intervenant lors de la correction, n'y aurait-il pas lieu de veiller au recueil d'informations pertinentes, valides, fiables ? Une piste ne serait-elle pas de mettre l'accent sur une évaluation qui serve non pas le jugement mais qui soit au service de la prise de décision ?

3. Les attentes dans la littérature

Le plus souvent inconscientes, les attentes occupent une place centrale dans la relation éducative ; elles influencent les attitudes des enseignants vis à vis des élèves et elles déterminent les pratiques pédagogiques. Darley et Fazion (1980), soulignent l'aspect dynamique des attentes : « Les attentes d'une personne à l'endroit d'un autre font en sorte qu'il va agir d'une manière déterminée. Ce comportement sera interprété par l'interlocuteur qui va y réagir de façon appropriée. Ce nouveau comportement va réalimenter ou bousculer les attentes de la première personne, etc…» (in Leyens, 1983, p. 234).

Les travaux (Good, Broophy, 2000, cités par Attali, Bressoux, 2002) montrent le lien entre les attentes des enseignants et les performances des élèves. Pour Eder (1981), les enseignants ont des attentes autres, selon le niveau des élèves, lesquelles se traduisent dans des comportements différents : les enseignants formulent plus de critiques, adressent moins de feed-back, sont moins exigeants envers les élèves faibles (Suchaut, 2004). Divers travaux (Clifford et Walster, 1973) montrent que les attentes des enseignants sont influencées par l'attirance physique ou la race et l'ethnie (Brown, 1968 ; Davidson, 1960 ; Jakson et Cosca 1974 ; Rubovits et Maehr, 1973). Les attentes envers les enfants issus des classes populaires seraient moins élevées par rapport à celles des classes moyennes (Becker, 1952 ; Deutsch, 1963 ; Leacock, 1969 ; Rist, 1970 et 1973 ; Stein, 1971 ; Warner, Havighurst et Loeb, 1944 ; Wilson 1963). Des facteurs tels que le statut de l'élève et le milieu socio-culturel déterminent les attentes qui seraient plus élevées vis-à-vis des élèves de milieu favorisé.

Selon Rist (1970, 1972,1973) et Willis (1972), « les attentes de enseignants peuvent se former dès les tous premiers jours de l'année scolaire et rester stables pendant les mois suivants » (in Forquin, 1997, p. 308). Ces mêmes auteurs montrent que « lorsque les maîtres construisent ces attentes, ils ne le font pas seulement pour des raisons touchant aux performances cognitives ou scolaires, mais aussi à cause des types d'interactions dans la classe » (in Forquin, 1997, p. 308).

L'évaluation exerce une influence à la fois sur les attentes des enseignants et des élèves et sur les résultats futurs de ceux-ci. C'est l'effet Pygmalion. Sur base des résultats obtenus, l'enseignant perçoit tel élève « intelligent » ou au contraire « paresseux ». Les attentes positives ou négatives de l'enseignant envers l'élève feraient office de prophéties dites autoréalisatrices. Les attentes positives contribueraient à la réussite et les attentes négatives favoriseraient l'échec.

4. Les commentaires : jugement en termes d'attributions

4.1 Méthodologie

4.1.1. Hypothèse :

Bauduin (2008), dans le cadre d'une recherche dirigée par Jean-Marie De Ketele et Geneviève Freres, formule l'hypothèse que « les différentes dimensions (catégories, jugements et connotations) des commentaires rédigés, par les enseignants du fondamental dans les bulletins des élèves de 5ème primaire, permettent d'inférer les attentes des enseignants et de mettre en évidence des déterminants du jugement. Ces attentes et ces déterminants varient en fonction des écoles, des enseignants et des élèves » (p. 58).

4.1.2. Collecte des données :

Bauduin a analysé les commentaires récoltés dans les bulletins d'élèves de 5ème primaire, provenant de 7 classes, réparties dans 4 écoles différentes, situées respectivement, en milieu urbain, dans une ville moyenne et en milieu rural. Ces écoles appartiennent à des réseaux d'enseignement différents, d'appartenance libre ou officielle et de caractère confessionnel ou non confessionnel.

L'enseignement en Communauté française de Belgique est structuré en réseaux, ensuite classé selon l'appartenance et pour terminer selon le caractère. La Communauté française organise « son propre réseau qu'elle finance et dont elle est le pouvoir organisateur » (Freres, 1999, p. 5). L'enseignement subventionné est organisé par « différents pouvoirs organisateurs qui sont les villes, les communes, la Commission communautaire francophone (Cocof) ou autres personnes publiques et privées ou associations de fait ou sans but lucratif » (1999, p. 5). Chaque réseau se caractérise par son appartenance soit à « l'enseignement officiel » dont le pouvoir organisateur est la Communauté ou un pouvoir public et « l'enseignement libre » qui recouvre les écoles organisées par des personnes privées ou associations de fait ou sans but lucratif » (1999, p. 5). Toutes les écoles sont soit de caractère « confessionnel » soit « non confessionnel ». En 2006-2007, près de 59 % des élèves de l'enseignement secondaire sont inscrits dans l'enseignement libre subventionné confessionnel pour 24 % dans les écoles de la Communauté française et 16.2 % dans l'enseignement officiel subventionné non confessionnel (2008, p. 15).

Les bulletins ont été distribués à la veille des vacances de Noël, sauf dans une école où ce fut en fin de 3ème période après les classes de neige. La 4ème école de l'échantillon est une école Freinet.

Les titulaires de 6 classes sont des femmes ; l'enseignant de la 7ème classe, située en milieu rural, est un homme qui est à la fois titulaire de la classe et directeur d'école. Dans l'Ecole 2, les classes 1 et 2 se partagent la même enseignante en français d'une part et en mathématique d'autre part.

4.1.3. Echantillon :

Au point de départ, l'échantillon porte sur 138 élèves soit 72 filles et 66 garçons. Les bulletins, particulièrement intéressants de « l'école 4 » à Pédagogie Freinet, contenaient une à deux pages de commentaires. Ces bulletins étant trop différents, le choix fut de ne prendre que le bulletin d'une seule élève de cette école (66 items) et d'analyser les commentaires selon la même grille. Dès lors, l'échantillon ne porte plus que sur 119 élèves soit 58 garçons et 61 filles, dont l'élève (une fille) de la « 4ème école ».

Tableau 1 : *Répartition dans chaque classe, selon le genre, du nombre d'élèves (N) et du nombre d'items (*)* :

	Ecole 1				Ecole 2						Ecole 3		Ecole 4			
	Classe 1		Classe 2		Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 1		Classe 1		Total	
	N	Items	N	Items	N	Items	N	Items	N	Items	N	Items	N	Items	N	Items
Filles	13	69	14	54	12	66	6	33	9	53	6	31	12	66	72	372
Garçons	*10*	*53*	*12*	*52*	*6*	*33*	*12*	*48*	*15*	*50*	*3*	*21*	*8*	*0*	*66*	*257*
Total	23	122	23	106	18	99	18	81	24	103	9	52	20	66	138	629

(*) La notion d'item est précisée dans la section suivante.
Dans chaque tableau, les données concernant les garçons sont en italique

4.1.4. Présentation du bulletin selon l'école :

Le bulletin de chaque école est différent et les résultats sont présentés, soit sous la forme d'appréciations (Ecole 1), soit sous la forme de pourcentages (Ecole 2 et 3).
Dans les trois premières écoles, les commentaires et les résultats portent sur les cours de français, mathématique, éveil et morale et/ou religion. Dans l'Ecole 4, l'élève colorie des puces selon trois aspects liés à la vie scolaire.
L'élève est partie prenante pour compléter le bulletin dans l'Ecole 3 et 4 contrairement aux autres écoles où seul(e) l'enseignant(e) assume cette tâche.

4.1.5. Composition des classes et résultats globaux par classe :

Ecole 1 Classe 1 : Les élèves sont au nombre de 23 : 13 filles et 10 garçons et pour l'ensemble des bulletins de la 3ème période de cours, le nombre total d'items est de 122.
La moyenne globale, pour l'ensemble de la classe, est de : 54.9 % de TB, 32,18 % de B, 10,87 % de S et 2.18 % de I. Au niveau de la classe, en français la moyenne des TB est de 56,9 %, en mathématique 49 %, en éveil 52.2 % et en religion 78,3 %. En éveil et religion, aucun élève n'a d'appréciation insuffisante.

Plus de garçons appartiennent aux catégories « élèves forts et moyens » que les filles.

Ecole 1 Classe 2 : Cette classe compte 26 élèves soit 14 filles et 12 garçons. Le nombre total d'items, du bulletin de la 3ème période, est de 106. La moyenne globale pour l'ensemble de la classe est de 52 % de TB, 37 % de B, 11,2 % de S et 0 % de I.

La moyenne de TB, au niveau de la classe en mathématique est de 52,9 %, de 48,1 % en français, de 42,3 % en éveil et de 73,1 % en religion.

Ecole 2 Classe 1 : Dans cette classe de 18 élèves dont 12 filles et 6 garçons, le nombre total d'items est de 99 pour l'ensemble de la classe. La moyenne de la classe est de 71,5 % avec une variation de 91 % à 31 %. En français, la moyenne est de 73.6 % (de 90 % à 42 %), en mathématique 68.1 % (95 % à 25 %), en éveil 72 % (97 % à 27 %) et en morale/religion 77.1 % (95 % à 10 %).

Ecole 2 Classe 2 : Cette classe comprend également 18 élèves dont 6 filles et 12 garçons ; le nombre total d'items est de 81 pour l'ensemble de la classe. La moyenne de la classe est de 84.2 % avec une variation de 94 % à 64 %. En français, la moyenne

est de 87.5 % (97 % à 60 %), en mathématique 81.6 % (97 % à 60 %), en éveil 86.7 % (98 % à 60 %), en morale/religion 81.7 % (90 % à 60 %).

Ecole 2 Classe 3 : Les élèves sont au nombre de 24, soit 9 filles et 15 garçons mais dans notre échantillon, ne sont pris en compte que 23 élèves vu l'arrivée en retard du 24ème élève (garçon). Malgré le nombre d'élèves plus important, il a été placé dans cette classe. Le nombre total d'items est de 103 pour l'ensemble de la classe. La moyenne de la classe est de 78.8 % avec une variation de 90.2 % à 55.5 %. En français, la moyenne est de 84.7 % (95 % à 55 %), en mathématique 77.1% (95 % à 35 %), en éveil 73.3% (93 % à 47 %), en morale/religion 81.1 % (90.2 % à 70 %).

Ecole 3 Classe 1 : Dans cette classe, il y a 9 élèves, soit 6 filles et 3 garçons. Le nombre total d'items est de 52 pour l'ensemble de la classe. La moyenne de la classe est de 70.36 % avec une variation de 92.25 % à 35 %. En français, la moyenne est de 71.1 % (de 92 % à 40 %), en mathématique 68.33 % (90 % à 13 %), en éveil 66.88 % (95 % à 38 %) et en morale/religion 76.11 % (100 % à 47 %).

Ecole 4 Classe 1 : Les élèves sont au nombre de 20, soit 12 filles et 8 garçons.

Dans sa recherche, Bauduin (2008) a pris l'option d'analyser un seul bulletin, celui d'une élève fille car l'enseignante rédige, pour chaque élève, une à deux pages format A4 de commentaires. Pour le décodage, la même procédure a été utilisée que pour les bulletins des autres classes.
Pour cet unique bulletin analysé, le nombre total d'items est de 66.

4.1.6. Répartition des élèves selon leur statut :

Pour déterminer le profil de la classe, nous avons classé, sur base des résultats obtenus, les élèves en trois catégories :
Dans l'Ecole 1,

1. « Elèves forts » qui, soit obtenaient un TB dans toutes les disciplines, soit deux B ou 2B et 1 B+.
2. « Elèves moyens » qui comptabilisaient plusieurs B, B- et des S
3. « Elèves faibles » qui comptabilisaient majoritairement des S et des I.

Dans les Ecoles 2 et 3,

1. « Elèves forts » : plus de 75%.
2. « Elèves moyens » : entre 74% et 60%.
3. « Elèves faibles » : moins de 60%.

Tableau 2 : *Pourcentage, par classe, des élèves « forts, moyens et faibles » et selon le genre :*

	Nbre	Elèves forts			Elèves moyens			Elèves faibles		
	El	%	F	G	%	F	G	%	F	G
Ec 1 Cl 1	23	**34.78**	3	*5*	**47.83**	5	*5*	**17 .39**	5	0
Ec 1 Cl 2	26	**34.62**	6	*3*	**53.85**	8	*6*	**11.54**	0	3
Ec 2 Cl 1	18	**61.11**	8	*3*	**16.67**	3	*0*	**22.22**	1	3
Ec 2 Cl 2	18	**88.89**	6	*10*	**11.11**	0	*2*	**0.00**	0	0
Ec 2 Cl 3	23	**69.57**	4	*12*	**26.09**	4	*2*	**4.35**	1	0
Ec 3 Classe 1	9	**44.44**	3	*1*	**33.33**	3	*0*	**22.22**	0	2

Dans l'Ecole 1, les élèves « moyens » sont plus nombreux que dans les autres écoles. Par contre, dans l'Ecole 2, le pourcentage d'élèves « forts » est plus élevé. Deux classes, d'écoles différentes, ont le même pourcentage d'élèves « faibles » (22.22 %).

Dans l'Ecole 1, le pourcentage d'élèves « forts » est égal dans les deux classes. Quant aux élèves « moyens » et « faibles », ils sont répartis de manière équitable entre les deux classes. De prime abord, il semble que les classes soient constituées de manière équilibrée.

Par contre, dans l'Ecole 2, la situation est différente : les élèves « forts » sont regroupés essentiellement dans la classe 2 qui compte moins d'élèves « moyens » et pas un seul élève « faible ». En revanche, ceux-ci sont plus nombreux dans la classe 1. La classe 3 comptabilise le pourcentage le plus élevé d'élèves moyens.

Les classes 2 et 3 comptent 18 élèves chacune et le nombre de filles /garçons est inverse: 12 filles/6 garçons dans la première classe et 6 filles/12 garçons dans la seconde. Pour rappel, les cours principaux sont assurés par les mêmes titulaires dans les deux classes. Un élève (garçon) est arrivé dans l'école en cours de trimestre et il a été inscrit dans la classe 3 qui comptait déjà 23 élèves et un nombre d'élèves « moyens » plus élevé.

Dans cette école, comment la composition des classes est-elle effectuée ? Qui décide ? Selon quels critères ? Les enseignantes communes aux classes 1 et 2 ont-elles des exigences particulières quant à la configuration de leurs classes ?

4.1.7. Décodage :

Chaque commentaire fut retranscrit et divisé en unité de sens, c'est-à-dire en item. Au total, il y a 629 items. Une seule phrase peut constituer soit un seul item ou être décomposée en plusieurs items :

« Travail assez régulier dans l'ensemble » constitue un seul item,
« Ressaisis-toi /et maintiens le cap jusqu'en juin » fut scindé en deux items, et
« Il faut / revoir les fractions, /les problèmes, /les notions vues en géométrie »

est réparti en quatre items. En fait, ce commentaire ne forme qu'une seule phrase dans le bulletin. Lors du décodage, l'injonction « *il faut* » fut classée comme phrase « Moralisatrice » et le reste de la phrase « *revoir les fractions, /les problèmes, /les notions vues en géométrie* » fut fractionnée en trois items « Conseil Spécifique sur les Acquis scolaires ».
Chaque item fut numéroté par école, par élève et selon le genre et ensuite classé selon trois dimensions : catégories, jugements et connotations.

La première dimension « catégories » est subdivisée au départ en 4 sous-catégories selon le type du commentaire : « Evaluation », « Conseil », « Moralisatrice » ou « Expressions ».

Au cours du décodage, il fut nécessaire de faire apparaître 2 nouvelles sous-catégories, pour les « Evaluations » et pour les « Conseils », l'une portant sur « les Acquis scolaires » et l'autre sur « le Comportement ». En croisant ces sous-catégories, une nouvelle classification est apparue à savoir le caractère « Général » du commentaire c'est-à-dire que l'enseignant ne formule aucune précision particulière et le caractère « Spécifique » c'est-à-dire que l'enseignant précise ce sur quoi porte l'évaluation ou le conseil.

Tableau 3 : *La dimension « catégories » :*

Evaluation				Conseil				Moralisation	Expressions
Acquis scolaires		Comportement		Acquis scolaires		Comportement			
G	S	G	S	G	S	G	S		

G : Général ; S : Spécifique.

A ces 8 sous-catégories, s'ajoute les commentaires du type « Moralisation » qui commencent les plus souvent par les verbes « *Il faut... », « Tu dois… », « J'attends…* » et les « Expressions » qui rassemblent les phrases adressées aux parents ou à l'élève pour leurs souhaiter de bonnes fêtes (conventions usuelles).

Voici, pour chaque catégorie retenue, des exemples de commentaires :

- **EAG : Evaluation générale au niveau des acquis scolaires**
  « *Tes acquis sont instables », « Bons résultats en général* ».
- EAS : Evaluation spécifique au niveau des acquis scolaires
  « *Bravo pour ton exposé sur l'ours », « Il reste des difficultés en analyse* ».
- ***ECG : Evaluation générale au niveau comportemental***
  « *Il y a encore du changement », « Nicolas n'étudie pas assez* ».
- *ECS : Evaluation spécifique au niveau comportemental*
  « *Plus de bagarre », « Ton taux de concentration est en hausse* ».
- **CAG : Conseil général au niveau des acquis scolaires**
  « *Veille à l'apprentissage des maths », « Etude sérieuse des leçons* ».
- *CAS : Conseil spécifique au niveau des acquis scolaires*
  « *Et l'orthographe », « Tu pourrais améliorer tes résultats dans l'examen de recherche de l'information* ».
- CCG : Conseil général au niveau comportemental
  « *Ose dire que tu n'as pas compris », « Poursuis ta route* ».
- CCS : Conseil spécifique au niveau comportemental
  « *Range-les de suite », « Garde ton sourire* ».
- **M : Moralisation**
  « *Je compte sur toi », « Il faut que ….* ».
- Exp : Expression
  « *Bonne continuation », « Bonnes vacances* ».

Dans la deuxième dimension, le commentaire a été analysé sous l'angle du « jugement » formulé sous la forme « Adjectivale » ou « Comportementale », « Moralisatrice » ou « Autre ».

Tableau 4 : *La dimension « jugements » :*

Formulation			
A	C	M	Au
Adjectivale (verbe être+adjectif)	Comportementale (verbe d'action)	Moralisatrice	Autres

Voici, pour chaque type de jugements, des exemples de commentaires :

- A : « *Tom est un très bon élève », « Tu es super ».*
- C : « *Bien réviser les matières précédentes », « Il participe* ».
- M : « *Maintenant, tu dois penser à…. », « L'entraînement et l'étude donneront du fruit ».*
- Au : « *Courage, Axelle », « Aucun problème en vue* ».

La troisième dimension a trait à la « connotation ». Chaque item a été classé selon la connotation « Positive », « Négative » ou « Indéterminée ».

Tableau 5 : *La dimension « connotation » :*

Connotation		
Positive	Négative	Indéterminée
+	-	I

Voici quelques exemples de commentaire selon la connotation :

- (+) : « *Bravo, maintenant, tu acceptes d'apprendre », « Bons résultats en général ».*
- (-) : « *Lis tous les jours », « Il reste des difficultés en analyse* ».
- (I): « *Je compte sur toi », « Courage* ».

(Voir en annexe 3, le tableau général de la grille d'analyse des commentaires avec des exemples.)

Pour vérifier la pertinence de ces dimensions et valider le décodage, un observateur externe a effectué le classement de tous les items ; au préalable, les critères de classement ont fait l'objet d'une clarification entre les deux observateurs. Le processus de vérification de fiabilité du décodage a été effectué et dans la plupart des cas, le coefficient de Cohen (Bauduin, p. 65), est supérieur à 0.85. La valeur de fiabilité pour chaque dimension est excellente.

Tableau 6 : *Pour chaque dimension, le coefficient d'accord :*

	pour chaque classe est compris entre	inter analyste est
Catégories	0.798 et 0.986	0.916
Jugements	0.857 et 0.998	0.889
Connotations	0.754 et 1	0.887

4.1.8. Résultats :

Le nombre moyen d'items par élève est de 4.94, soit une variation de 4.08 à 5.78.

Sur les 629 items, 372 sont adressés aux filles pour 257 aux garçons. Les filles reçoivent en moyenne davantage d'items (5.21) que les garçons (4.95). Le tableau ci-dessous mentionne le nombre total d'items de chaque catégorie, selon le genre.

Tableau 7 : *Répartition des items selon les catégories (N=629) et selon le genre :*

EAG 1		EAS 2		ECG 3		ECS 4		CAG 5		CAS 6		CCG 7		CCS 8		M 9		Exp 10		Total	
86		28		210		14		8		56		115		5		73		34		629	
F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	F	F	G	F	G
47	39	22	6	131	79	8	6	7	1	35	21	60	55	3	2	44	29	15	19	**372**	**257**

Les commentaires rédigés par les enseignants sont, par ordre décroissant, du type « Evaluations » (338), « Conseils » (184), « Moralisation » (73) et « Expressions » (34). Dans l'ensemble, les filles totalisent plus de commentaires que les garçons, cela s'explique par le nombre plus important de filles dans l'échantillon.

Dans la majorité des classes, nous constatons une symétrie dans les caractéristiques des commentaires destinés aux filles et aux garçons. La seule élève de l'école Freinet comptabilise, à elle seule, 66 commentaires, principalement de la catégorie « Evaluation Générale Comportementale» (53). L'enseignant de cette école ne formule aucune phrase « Moralisatrice ».

Chaque commentaire, hormis ceux du type « Moralisateur » et « Expressions », est soit d'ordre « Général », soit d'ordre » Spécifique ».

Tableau 8 : *Répartition des items selon l'ordre « Général et Spécifique » (N= 522), selon les types « Evaluations » et « Conseils » (N=522) et le genre :*

Général 419 (80.27 %)				**Spécifique** 103 (19.73 %)			
Evaluations 296 (70.64%)		**Conseils** 123 (29.36%)		**Evaluations** 42 (40.78%)		**Conseils** 61 (59.22%)	
F 178 60.14%	*G 118 39.86%*	F 67 54.47%	*G 56 45.53%*	F 30 71.43%	*G 12 28.57%*	F 38 62.30%	*G 23 37.70%*
Filles : 313 (59.96%)				***Garçons : 209 (40.04%)***			
Général 245 (78.27%)		**Spécifique** 68 (21.73%)		***Général*** *174 (83.25%)*		***Spécifique*** *35 (16.75%)*	

Les commentaires d'ordre « Général » (« *Garde le cap jusqu'en juin* ») représentent 80.27 % (419) pour 19.73 % (103) de commentaires d'ordre « Spécifique » (« *Entraîne-toi pour l'analyse* »). De manière constante, le degré de « Généralité » prédomine dans toutes les classes et les commentaires sont, avant tout, du type « Evaluations » sauf dans une classe (Ecole 1 classe 2) où « Evaluations » et « Conseils » sont présents de façon équivalente.

Les commentaires d'ordre « Spécifique » sont du type « Conseils » dans 2 classes et du type « Evaluations » dans 3 classes. Les filles (21.73 %) reçoivent proportionnellement plus de commentaires d'ordre « Spécifique » que les garçons (16.75 %). Dans une classe, le caractère « Spécifique » est absent.

L'objet des commentaires « Evaluations » et « Conseils » porte, soit sur les « Acquis scolaires», soit sur le « Comportement ».

Tableau 9 : *Répartition des items « Evaluations et Conseils » (N=522) portant sur les « Acquis scolaires » et le « Comportement » et selon le genre :*

Evaluations 338 (64.75 %)				**Conseils** 184 (35.25 %)			
Acquis scolaires 114 (33.73 %)		**Comportement** 224 (66.27%)		**Acquis scolaires** 64 (34.78 %)		**Comportement** 120 (65.22 %)	
F 69 60.53 %	*G 45 39.47 %*	F 139 62.05 %	*G 85 37.95 %*	F 42 65.53 %	*G 22 34.38 %*	F 63 52.50 %	*G 57 47.50 %*
Filles : 313 (59.96%)				***Garçons : 209 (40.04%)***			
Evaluations 208 (66.45 %)		**Conseils** 105 (33.55 %)		***Evaluations*** *130 (62.20 %)*		***Conseils*** *79 (37.80 %)*	

Dans l'ensemble, la catégorie « Evaluations » prédomine, cette tendance est observée dans 5 classes sur 7. Les commentaires du type « Evaluations » (« *Il y a d'énormes lacunes dans toutes les matières* ») et du type « Conseils » (« *Etudie davantage les leçons d'éveil* ») portent majoritairement sur le « Comportement » (« *Un peu d'écoute*»). Les filles reçoivent plus de commentaires du type « Evaluations » dont l'objet porte plutôt sur le « Comportement » (62.05 %) que sur les « Acquis scolaires » (60.53 %) alors que pour les « Conseils », ceux-ci portent plus sur les « Acquis scolaires » (65.53 %). Chez les garçons, les « Acquis scolaires» font plus l'objet de commentaires du type « Evaluations » (39.47 %) et les « Conseils» (« *Petit effort à fournir en math* ») concernant le « Comportement » (47.50 %) sont plus fréquents. Quel que soit le genre, les commentaires du type « Evaluations » prédominent.

La grande majorité des commentaires du bulletin de l'élève de l'Ecole 4 sont du type « Evaluations », ce qui est surprenant vu le type de pédagogie appliqué dans cette école. Les résultats montrent une similitude au niveau des caractéristiques majoritaires des commentaires avec celles des filles de l'Ecole 1.

Le tableau ci-dessous met en évidence les différences de scores entre les commentaires « Acquis scolaires» (« *!!! La multiplication écrite n'est pas du tout acquise* ») et « Comportement » (« *Je suis très satisfaite de ton travail, Alexine* »), selon les types « Evaluations » ou « Conseils ».

Tableau 10 : *Répartition des items « Acquis scolaires et Comportements » (N=522) du type « Evaluations » ou « Conseils » et selon le genre :*

Acquis scolaires 178 (34.10 %)				**Comportement** 344 (65.90 %)			
Evaluation 114 (64.04 %)		**Conseils** 64 (35.96 %)		**Evaluation** 224 (65.12 %)		**Conseils** 120 (34.88 %)	
F 69 60.53 %	*G 45 39.47 %*	F 42 65.53 %	*G 22 34.38 %*	F 139 62.05 %	*G 85 37.95 %*	F 63 52.20 %	*G 57 47.50 %*
Filles : 313 (59.96%)				***Garçons : 209 (40.04%)***			
Acquis scolaires 111 (35.46 %)		**Comportement** 202 (64.54 %)		***Acquis scolaires*** *67 (32.06 %)*		***Comportement*** *142 (67.94 %)*	

Le « Comportement » est plus évalué que ne le sont les « Acquis scolaires », mais ces derniers font plus l'objet de « Conseils » (35.96 %) que le « Comportement » (34.88 %).

En général, le pourcentage de commentaires « Comportement » destinés aux garçons (67.94 %) est plus élevé que pour les filles (64.54 %), quant aux « Acquis scolaires », la tendance est inversée. Les « Conseils » sont moins nombreux par rapport aux « Evaluations ». Tant pour les filles que les garçons, les commentaires portent plus sur le « Comportement ».

Tableau 11 : *Répartition des items « Moralisation et Expressions » (N=629) et selon le genre :*

Moralisation		**Expressions**	
73 (11.61 %)		34 (5.41 %)	
Filles : 44 (60.27 %)	Garçons : 29 (39.73 %)	Filles : 15 (44.12 %)	Garçons : 19 (55.88 %)
Filles (N=59)		***Garçons (N=48)***	
Moralisateur 74.58 %	Expressions 25.42 %	*Moralisateur 60.42 %*	*Expressions 39.58 %*

Les commentaires « Moralisateur » (« *Ce n'est pas le moment de laisser tomber les bras* », « *Il est plus que temps de faire d'énormes efforts* ») sont majoritairement adressés aux filles (60.27 %) et de manière privilégiée aux élèves « moyens » et « faibles ».

Dans la classe 1 de l'Ecole 3, le nombre total d'items est de 52 et la répartition des différentes dimensions est, par ordre décroissant, de 14 items « Moralisation », 13 items « Expressions » et « Evaluations », 12 items « Conseils ». C'est la seule classe où les items « Moralisation » sont les plus nombreux et à part égale pour les garçons et les filles. Ces commentaires sont toujours connotés négativement.

Les « Expressions » (« *Bonnes vacances* », « *Joyeux Noël* ») sont plus volontiers adressées aux garçons (55.88 %). Néanmoins, dans deux classes, chaque élève reçoit au moins un commentaire de la dimension « Expressions ». Vu la connotation « Positive » de ces items, le score global de cette connotation est biaisé.

Chaque commentaire a été répertorié en fonction de la formulation du jugement.

Tableau 12 : *Répartition des items selon les jugements (N=629) et selon le genre :*

Formulation du jugement									
Adjectivale		**Comportementale**		**Moralisatrice**		**Autres**		**Total**	
84 (13.35 %)		290 (46.11 %)		70 (11.13 %)		185 (29.41 %)		**629**	
F 58 69.05 %	*G* *26* *30.95 %*	F 172 59.31 %	*G* *118* *40.69 %*	F 41 58.57 %	*G* *29* *41.43 %*	F 101 54.59 %	*G* *84* *45.41 %*	F 372 59.14 %	*G* *257* *40.86 %*
Filles (N=372)						***Garçons (N=257)***			
Adjectival 15.59 %		Comp 46.24 %		Mor 11.02 %		Autres 27.15 %		*Adjectival* *10.12 %*	
Comp *45.91 %*		*Mor* *11.28 %*		*Autres* *32.68 %*					

Les deux formulations majoritaires sont la formulation « Comportementale » (*« Bravo pour cet esprit positif que tu développes »*) et la formulation « Autres » (*« Très bien », « Aucun problème en vue »*). Il est heureux de constater que les formulations « Adjectivale » (*« Tu es toujours aussi distrait »*) et « Moralisatrice » sont moins prisées. Toutefois, pour les filles, la formulation « Adjectivale » (69.05 %) est plus élevée que pour les garçons où c'est la formulation « Autres » (45.41 %) qui prédomine.

Chaque item a été classé en fonction de sa connotation.

Tableau 13 : *Répartition des items selon la connotation (N=629) et selon le genre :*

Connotations							
Positive		**Négative**		**Indéterminée**		**Total**	
316 (50.24 %)		284 (45.15 %)		29 (4.61 %)		**629**	
F 202 63.92 %	*G* *114* *36.08 %*	F 155 54.58 %	*G* *129* *45.42 %*	F 15 51.72 %	*G* *14* *48.28 %*	F 372 59.14 %	*G* *257* *40.86 %*
Filles (N=357)				***Garçons (N=243)***			
Positif 56.58 %		Négatif 43.42 %		*Positif* *46.91 %*		*Négatif* *53.09 %*	

Pour l'ensemble des commentaires, le « Positif » (*« Elève très agréable à avoir dans son apprentissage »*) l'emporte sur le « Négatif » (*« Etudie davantage »*).

N'oublions pas qu'il s'agit d'un écrit qui laisse des traces. Freres (1986) constate que, lors des conseils de classe où les enseignants complétaient les dossiers des élèves, les commentaires étaient majoritairement positifs alors que, pour les autres types de conseils de classe, les commentaires oraux étaient majoritairement négatifs.

Le score de la connotation « Positive » est artificiellement gonflé parce que tous les commentaires du type « Expressions » sont connotés comme tel. Si les 34 commentaires « Expressions » étaient soustraits du nombre total d'items, la connotation « Positive » ne comprendrait plus que 282 items. Un autre élément contribue à renforcer le score général de cette connotation : sur les 66 commentaires de l'unique bulletin de l'élève de l'école Freinet (Ecole 4), 55 items sont de connotation « Positive ». Toutefois, celle-ci n'est en aucun cas biaisée par des commentaires du type « Expressions » ou « Autres ».

La connotation « Négative » est plus présente dans l'ensemble des commentaires destinés aux garçons, ce constat est marqué dans 4 classes sur 7.

Quels sont les élèves qui bénéficient de « Conseils » ou de commentaires du type « Evaluations » ? Sur quel objet, le commentaire porte-t-il ? Les « Acquis scolaires» ou le « Comportement ?

Les élèves « moyens » bénéficient de plus de « Conseils », ce qui est positif. La distribution de « Conseils » envers les élèves « faibles » varie d'un enseignant à l'autre. Malgré que la performance dans la classe 1 de l'Ecole 2 et dans la classe 1 de l'Ecole 3 soit identique, on constate que c'est moins les performances des élèves que les représentations des enseignants qui sont sous-jacentes aux commentaires. En effet, ces deux classes comptent chacune 22.22 % d'élèves « faibles », dans la première classe les commentaires « Conseils » sont plus nombreux que ceux du type « Evaluations » alors que ceux de la deuxième classe, qui rappelons-le, est située en milieu rural, aucun « Conseil » portant sur les « Acquis scolaires» n'est formulé.

Dans la classe 3 de l'Ecole 2, près d'un quart de la classe sont des élèves « moyens » (26.09 %) et il est à remarquer que l'enseignante de cette classe formule le plus de « Conseils » tant pour les « Acquis scolaires » que pour le « Comportement » et notamment d'ordre « Spécifique ».

Les commentaires sont-ils d'ordre « Général » ou d'ordre « Spécifique » ?

La composition de la classe n'a pas influencé, semble-t-il, le recours à des commentaires d'ordre « Général » ou « Spécifique ».

Quelle formulation est privilégiée ?

Le même constat pour la formulation du jugement peut être dressé. Dans deux classes, la formulation « Autres » est plus fréquemment utilisée. Il s'agit de la classe 2 de l'Ecole 2 et de la classe 1 de l'Ecole 3, la 1ère comprend 18 élèves et pas d'élève « faible » et la seconde 9 élèves au total et 22.22 % d'élèves faibles.

La composition de la classe a-t-elle une incidence sur la connotation ?
Selon le profil de la classe, quelle connotation est privilégiée par l'enseignant ?

En général, les commentaires adressés aux élèves « forts » sont essentiellement de connotation « Positive ». Néanmoins, dans la classe 1 de l'Ecole 1, où les élèves « faibles » sont proportionnellement nombreux, la connotation « Positive » des commentaires l'emporte sur la connotation « Négative ».

Les commentaires adressés aux élèves « moyens » sont plutôt de connotation « Négative » et celle-ci est omniprésente dans les commentaires destinés aux élèves « faibles », hormis pour un élève « faible » de la classe 1 Ecole 3. Cet élève obtient 35 % au total, moins de 50% dans chaque discipline et tous les commentaires sont de connotation « Positive » :

> *« Je suis très content dans la gestion de tes comportements », « Bravo, maintenant, tu acceptes d'apprendre », « Tu acceptes que c'est difficile », « Bravo pour tes résultats en pratique de la langue », « Une joyeuse fête de Noël et de bonnes vacances bien méritées ».*

Aucun commentaire « Moralisation » ne lui est adressé alors que c'est la seule classe où ils sont les plus nombreux. Que s'est-il passé avec cet élève pour que l'enseignant soit content ? Indiscutablement, cet élève doit présenter des lacunes mais l'enseignant ne formule pas de commentaire du type « Conseils » ; ce sont uniquement des encouragements.

Les résultats révèlent que le style de commentaires n'est pas nécessairement lié au profil de la classe. Des constantes sont observées : un élève « fort » dont le résultat est supérieur à 90 % reçoit des commentaires positifs. Si les résultats sont inférieurs à 90 %, certains commentaires sont de connotation « Négative » si une petite baisse au niveau de l'étude est observée.

Les élèves « moyens » reçoivent davantage de commentaires « Négatifs » avec plus de « Conseils ». Les élèves « faibles » ont rarement des commentaires « Positifs », et reçoivent proportionnellement peu de « Conseils ». Les résultats insatisfaisants sont-ils attribués au manque d'étude ? Les seuls remèdes envisagés par l'enseignant sont-ils le travail et l'étude ?

5. Discussion

L'objectif de cette recherche était de voir en quoi les commentaires dans les bulletins sont liés aux attentes des enseignants et permettent de mettre en évidence les déterminants des jugements.
Dans cette discussion, nous allons reprendre quelques points importants de la lecture critique et nous verrons en quoi les points analysés rencontrent les points théoriques.

L'élève fort est reconnu comme « normal » et reçoit donc plus de jugements valorisants et positifs (Pennac, 2007).

L'idée maîtresse, sous-jacente à la plupart des commentaires, est le « travail » versus le « manque de travail », selon que le destinataire est un élève « fort », « moyen » ou « faible ».
Des variations apparaissent, tant du point de vue contenu que de la connotation, en fonction du niveau scolaire du destinataire. L'hypothèse, selon laquelle les élèves « forts » ou brillants reçoivent plus de commentaires valorisants, se confirme. Le travail de ces élèves est reconnu, des encouragements « *garder le cap* » sont formulés, l'essentiel étant qu'ils continuent dans la même voie.

Dans la classe 3 Ecole 2 par exemple, l'enseignant adresse à chaque élève, excepté au seul élève « faible » de la classe, un commentaire de félicitation « *Bien dans l'ensemble* », « *Je te félicite pour tes bons résultats* ». De cette façon, l'enseignant marque une différence entre les élèves qui ont « bien travaillé » ou qui ont « fait des efforts » et l'élève « faible » dont les résultats sont nettement insatisfaisants (35 %), et dus à son manque de travail.

Le commentaire doit donner une information supplémentaire sur l'élève (Felouzis, 1997).

Le commentaire est un outil qui permet de communiquer à l'élève et à ses parents, des observations quant à l'attitude face au travail, aux performances, aux progrès à réaliser.

Le commentaire revêt des formes différentes selon le diagnostic posé.

Si l'enseignant

- dresse un constat *« Il reste des difficultés en analyse nature et conjugaison »*, il formule un commentaire du type « Evaluation »,
- veut stimuler l'élève, il aura tendance à recourir soit à des commentaires du type « Conseils » *« C'est en orthographe qu'il faudra approfondir tes connaissances »,* soit à des expressions « Moralisatrices » *« L'entraînement et l'étude donneront des fruits »*,
- veut attirer l'attention sur un comportement qu'il juge, par ailleurs, négativement *« Louis rêve » « joue » « chantonne….! »* … *« C'est vrai que sur sa planète, on s'amuse bien »,* il ne donne aucune information sur la situation scolaire de l'élève ni ne mentionne si ce comportement est fréquent ou occasionnel. C'est un constat sans aucune perspective d'une prise de décision pour le reste de l'année scolaire.

Dans leur grande majorité, les commentaires sous-entendent que seule la responsabilité de l'élève est engagée ; le remède le plus souvent envisagé est le travail et encore plus de travail. Ces commentaires ciblent les « élèves moyens » d'abord, pour qui tous les espoirs de réussite et de progrès sont permis : *« Ton travail acharné et ta concentration en classe porteront leurs fruits »* ou *« Tu sembles de plus en plus impliqué dans ton parcours scolaire »*… *« Quand elle repère des lacunes, elle veille à les retravailler »*.

Il est essentiel de stimuler, d'encourager ces élèves avec des commentaires de type « Conseils » : *« Poursuis jusqu'en juin ! », « A entraîner : les fractions et le CE », « Il faut retravailler les bases en orthographe et en numération »* et *« approfondir l'étude », «Tes ressources ne sont pas exploitées suffisamment en profondeur »*.

D'autres commentaires de type « Evaluation » : *« Il y a un sérieux problème d'étude des matières, (C, -), Les feuilles disparaissent…. donc pas de contrôles possibles, (C, -), Tu es toujours aussi distrait, (A, -), Et tu préfères jouer, (C, -), Tu dois réagir au plus vite, (M, -), Kévin décroche complètement, (C, -), Car ses lacunes sont trop grandes » (A, -) »*. Ces commentaires décrivent le comportement en classe qui conditionne tant les apprentissages que les résultats obtenus. Voilà les parents informés mais ce catalogue est-il productif ? Ces commentaires traduisent une impuissance de l'enseignant : Kévin est distrait au lieu d'écouter, préfère jouer plutôt que de travailler, ses feuilles ne sont pas en ordre d'où une impossibilité d'étudier. Les lacunes s'accumulent et le fossé, sous-entendu avec les élèves qui travaillent, s'agrandit. Suite à ce bulletin, l'enseignant et les parents, avec ou sans l'élève, se sont-ils rencontrés ?

Les appréciations devraient correspondre au niveau scolaire de l'élève (Felouzis, 1997).

Contrairement à ce que nous venons de décrire pour les élèves « faibles », nous avons été interpellé par le cas, d'un élève de la classe 1 de l'Ecole 3 dont les résultats sont médiocres (35 %). Cet élève ne reçoit que des commentaires encourageants et positifs qui ne sont pas en adéquation avec les résultats obtenus. L'élève n'est pas félicité pour ses performances mais pour le changement d'attitude face au travail : *« Je suis très content de tes progrès dans la gestion de ton comportement », « Bravo maintenant que tu acceptes d'apprendre », « Tu acceptes que c'est difficile », « Bravo pour tes résultats en pratique de langue »* (40 % en français). Vu l'importance accordée au travail, la réaction de l'enseignant est logique : enfin, l'élève aurait compris qu'il fallait travailler ! Evidemment, nous ne disposons pas d'autres éléments qui puissent expliquer pourquoi cet élève bénéficie de tels commentaires sinon que son comportement contribue à combler les attentes de l'enseignant. Est-ce suffisant ? L'enseignant ne donne aucune information quant à ce qu'il faut faire pour maîtriser les acquis.

Le rôle des commentaires est de fournir des explications aux difficultés scolaires de l'élève et de l'aider (Felouzis, 1997).

Pennac (2007) épingle la tendance, chez de nombreux enseignants, de « mettre la pression » sur les élèves faibles. Dans la recherche de Bauduin (2008), les enseignants recourent à la formulation « Moralisatrice » *« Tu dois réagir au plus vite », « Le travail est toujours récompensé, à toi de le vouloir »* et comme pour accentuer la gravité de la situation, la connotation « Négative » est de rigueur. Dans certains cas, ces commentaires « Moralisateurs » sont suivis de « Conseils » qui portent sur le « Comportement » : *« Il doit travailler »* ou de commentaires de « Moralisation » : *« Il faut…. », « Tu dois… », « Le travail est toujours récompensé », « La sonnette d'alarme est tirée, Amaury, il est plus que temps de faire des efforts »*. En ciblant uniquement l'attitude face au travail, l'enseignant renforce l'idée que l'élève détient les clés du changement, qu'il n'y a que lui qui peut changer le cours des choses. A la fois, ces commentaires sont porteurs d'espoir, aux yeux des enseignants, puisque il revient à l'élève de s'y mettre, par contre, ils sont culpabilisateurs aux yeux de l'élève qui se retrouve seul avec ses difficultés sans qu'une aide concrète ne soit formulée.

Le commentaire a une portée significative pour l'élève qui, s'il éprouve des difficultés, a plutôt besoin d'explications. S'il ne comprend pas ce qui se passe, comment peut-il dès lors orienter son action pour combler les lacunes et surmonter les difficultés ? Dans la recherche de Bauduin (2008), les commentaires d'ordre « Général » sont dominants par rapport à ceux d'ordre « Spécifique ». Bauduin (2008) précise « ce qui est d'ordre général et positif ne fait pas de tort, ce qui est général et négatif est à proscrire. Ce qui est spécifique et positif est bon et ce qui est spécifique et négatif est le plus rentable pour donner des indications précises pour une action d'amélioration » (p. 127). Le commentaire d'ordre « Spécifique » de connotation « Négative » renseigne concrètement l'élève sur les efforts à fournir.

En amont du bulletin et des commentaires, se situe l'évaluation. Une précision s'impose à ce sujet : on évalue pour prendre une décision et non, pour formuler un jugement sur la personne de l'élève. Pour fonder cette décision, il importe, lors de l'évaluation, de recueillir un ensemble d'informations qui se doivent d'être pertinentes, valides et fiables (De Ketele, 1989). De plus, l'enseignant a pour rôle « d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route » (De Ketele, 1989). Ces étapes s'avèrent indispensables, notamment pour que l'enseignant puisse formuler des « Conseils Spécifiques » sur base des informations recueillies lors de l'évaluation.

La décision à prendre sera différente selon le moment de l'évaluation, soit en début d'année ou avant un nouvel apprentissage, soit en cours d'année ou encore en fin d'année. Pour les deux premiers moments de l'évaluation, l'enseignant peut voir si les pré-requis sont maîtrisés et éventuellement mettre en place des stratégies de remédiation, vérifier si les erreurs sont récurrentes, accidentelles ou liées à un manque de travail et ajuster, voire mettre en place des remédiations. Si un apprentissage n'est pas terminé, l'évaluation a une fonction formative (de régulation). Si l'enseignant met des points, les comptabilise comme dans le cadre d'une évaluation certificative, cette décision contribue à pénaliser l'élève qui aurait encore besoin de l'enseignant pour maîtriser l'apprentissage en cours. En fin d'année, l'évaluation permet de prendre la décision d'autoriser le passage de l'élève dans la classe suivante.

Envisager le travail comme le seul remède face aux difficultés de l'élève, c'est laisser l'élève seul avec le risque majeur que les lacunes s'amplifient, ce qui n'est pas sans conséquence pour le reste de la carrière scolaire de l'élève.

L'enseignant n'est pas là pour juger la personne de l'élève par le biais des appréciations, il est là plutôt pour permettre à l'élève de se donner une image « présentable » de lui-même et donc cohérente avec ses résultats (Felouzis, 1997).

L'image que l'élève a de lui-même est fortement déterminée par l'image que lui renvoie son enseignant. L'élève a besoin de se doter d'une image positive pour évoluer mais celle-ci ne peut être invalidée par des appréciations qui seraient contradictoires avec les résultats obtenus, d'où l'importance, pour l'enseignant, de mettre en évidence les points positifs et les aspects sur lesquels on va travailler pour faire évoluer les choses. Ce qui est essentiel, c'est que l'élève puisse découvrir ses qualités et ses potentialités pour réussir ou renouer avec la réussite. Les attentes des enseignants sont déterminantes : « La relation pédagogique qui se noue avec les professeurs se construit sur des attentes très positives : les élèves peuvent progresser, quelque soit leur niveau. Ils peuvent être faibles, sans pour cela être dans l'incapacité d'apprendre » (Felouzis, 1997, p. 120-121).

Le recours privilégié à la formulation « Comportementale » du commentaire plutôt qu « Adjectivale » présente l'avantage de ne pas juger la personne de l'élève et le risque de noircir l'image de l'élève, auprès des parents notamment, s'en trouve diminué. Les phrases « Adjectivales » de connotation « Négative » sont en très petit nombre et les adjectifs péjoratifs sont absents. En préservant l'image de l'élève, l'enseignant protège sa propre image et évite toute critique. Tout le monde connaît l'adage

« les paroles s'envolent et les écrits restent ». Qu'en est-ils des commentaires verbaux en classe ? Nous ne disposons d'aucune indication à ce sujet.

De façon sous-jacente, les attentes des enseignants sont au cœur de la relation entre les enseignants et les élèves. Ces attentes cachent des éléments narcissiques qui, si elles sont comblées, viennent nourrir la représentation que l'enseignant se fait du « bon enseignant ». Dans le cas contraire, la non-satisfaction de ces attentes est source de souffrance pour l'enseignant puisque l'élève « faible » lui renvoie une image négative de lui-même. Certains enseignants, par peur de ne plus voir les élèves travailler ou parce qu'ils considèrent qu'ils n'en font jamais assez, en exigent toujours davantage, comme en témoigne ce commentaire destiné à un élève qui obtient 81 % : *« Etudier est le lot quotidien d'un élève »*…. *« Mais le 2ème trimestre va être plus dur »*. Pour assurer une ambiance de travail en classe, il est indispensable que les élèves y fassent ce pour quoi ils sont là, en l'occurrence travailler, et plus ce sera dur, plus le mérite sera grand. Cette optique occulte que les élèves viennent à l'école pour apprendre et qu'ils ne sont pas tous coulés dans le même moule. Il y a un mouvement de flux et de reflux entre les attentes et les jugements des enseignants qui influe sur la relation pédagogique.

Bibliographie

Alla, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S., Cochet Kaeser, F (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite, *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 20, n°3, p. 5-3.

Allal, L. (1999), Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation, in Depover, Ch., Noël, B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs ; Modèles pratiques et contexte*, Bruxelles : De Boeck Pédagogie en développement, p. 35-56.

Attali, A. Bressoux, P (2002, *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. 87 p.

Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire : Décoder son langage*, Lyon : Chronique sociale.

Bourdieu, P. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur des effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, p. 91-137.

Bressoux, P. (2002). *Le jugement des enseignants sur la valeur scolaire des élèves*, in Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ch. 3, Février, p. 47.

Bressoux, P. Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves,* Paris : PUF.

Bressoux, P. (2004). Formalisation et modélisation dans les sciences sociales : une étude de constuction du jugement des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juillet-août-septembre, p. 61-74.

Bressoux, P., Coustère, P., Kieylia, F., & Leroy-Audoin, C. (1995). *Perspectives d'application de l'analyse multiniveau à l'évaluation des politiques publiques dans le secteur éducatif*. Rapport pour le commissariat du plan (France).

Bressoux, P., Leroy-Audouin, C. & Coustère, P. (1997), Les extensions des modèles multiniveaux et leur application pour l'évaluation en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 21 (1), 39-59.

Caverni, J-P., Fabre, J-M., Noizet, G. (1975). Dépendances des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures. *Le travail Humain*, 38, P. 213-222.

Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (2ème éd. rev. et aug.), Bruxelles : De Boeck Pédagogie en développement.

De Ketele, J-M. (1988). *Observer pour éduquer*, Berne : Peter Lang, p.44

De Ketele, J-M. (1989). *L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation*, Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.

De Ketele, J-M., Perisset Bagnoud, D., Kadouri, M., Wittorski, R. (à paraître). Effets de dispositifs de développement professionnel : une transformation identitaire alliée à une efficacité accrue. In Paquay, L., Wouters, P. & Van Nieuwenhoven, C., *L'évaluation, levier du développement professionnel ?*, Bruxelles : De Boeck.

Dompnier, B., Pansu, P. (2007). L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'auto-présentation et le jugement social : perspectives sociocognitives, *Psychologie française*, p.5.

Dubois, N. (2001). Internalité et évaluation scolaire, in Figari, G., Achouche, M. (Ed.), *L'activité évaluative réinterrogée* : *Regards scolaires de socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Pédagogie en développement, p.188-194.

Elliott, N., Riedweg, B., Richard, J-M. (1998), Le portfolio, un outil d'évaluation au service des apprentissages : trois regards, in Depover, Ch., Noël, B. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs ; Modèles pratiques et contexte*, Bruxelles : De Boeck Pédagogie en développement, p.205-211.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants. La sociologie de la relation pédagogique*, Paris : PUF.

Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires de socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Pédagogie en développement.

Figari, G., Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*, Paris : L'Harmattan.

Forquin, J-Cl. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes*, Bruxelles : De Boeck Université.

Freres, G. (1985). *Le conseil de classe : Formation des attitudes chez les enseignants et appréciations sélectives des élèves*, Louvain-La-Neuve, Mémoire Fopa.

Freres, G. (1999), *La formation continuée des enseignants en Communauté française : « Du labyrinthe à la transparence »*, Conseil de l'agrégation et de la formation continuée des enseignants, LLN.

Gérard, F-M. (2008). *Evaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles : De Boeck Action La pédagogie dans l'enseignement secondaire.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*, Paris : PUF.

Hameline D. (1987). *L'évaluation en questions*, CEPEC, sous la direction de Delorme Ch., Paris : ESF ; p. 193-205.

Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*, Paris : Seuil.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois,* Genève : Service de la Recherche sociologique, Cahier n° 36.

Leyens, J-Ph. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ? Approche psychosociale des théories implicites de la personnalité*, Liège : Mardaga.

Maurice, J-J. (2002). *Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision*, in Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction, Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ch. 2, Février, p.38.

Merle, P. (2007). *Les notes : Secrets de fabrication*, Paris : PUF.

Noizet, G., Caverni, J-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris : PUF.

Perrin, M. (1993). Attribution de causalité de la réussite et de l'échec scolaires chez les élèves de l'école primaire, *Mesure et évaluation en éducation*, vol 19, n° 1 & 2, p. 83-105.

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Gallimard.

Postic, M. (1990). *La relation éducative*, Paris : PUF.

Robert, P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, ESF Pédagogies.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck Université.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck Université.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck.

Suchaut, B. (2004). *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*, 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P., La Londe-les-Maures, 09/2004.

Vaniscotte, F. (2001). La diversité des systèmes éducatifs de l'Europe communautaire, in *Futuribles* n° 267, septembre, p.6.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Pratiques Pédagogique.

Article :
Demeuse, M., Friant, N. (9/6/2008). Rien ne ressemble moins à un élève qu'un autre élève. *Journal Le Soir*.

Document :
Les indicateurs de l'enseignement, n°3, 2008.

Notation et Evaluation Scolaires. *Grades 1-12*. (2006). Montgomery County Public Schools (MCPS), Rockville, Maryland, Department of Communications pour l'Office of Curriculum and Instructional Programs.

Mémoire :
Bauduin, B. (2008), Les commentaires dans les bulletins : inférence des attentes et des déterminants du jugement des enseignants dans les bulletins des élèves de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique, Ucl : Fopa, Promoteur : J-M De Ketele.

Annexes

1. Présentation des bulletins des différentes écoles.

Dans **l'Ecole 1**, les résultats sont présentés, dans le bulletin, sous la forme d'appréciations :
« T B : Tout va bien…le niveau optimal est atteint.
B : Le niveau se situe dans la norme… Il n'y a pas d'inquiétude.
S : Le niveau est suffisant. Un effort est indispensable pour réussir.
I : Le niveau est insuffisant (échec). Un effort est indispensable pour réussir »
(Bauduin, (2008), Recueil des annexes, p. 11).
Cette grille d'appréciations est d'application dans les deux classes de cette école.
« Les disciplines évaluées sont le français (savoir écouter, savoir parler, savoir écrire et savoir lire), la mathématique (savoir lire les nombres, savoir calculer, savoir utiliser les grandeurs), le cours d'éveil et de religion » (p.7).

Dans **l'Ecole 2**, les résultats d'évaluations sont des notes exprimées en pourcentage et les disciplines évaluées sont : français, mathématique, éveil et morale/religion. En principe, les cours philosophiques sont hors total.

Dans **l'Ecole 3**, les résultats d'évaluations sont des notes exprimées en pourcentage et les disciplines évaluées sont : français, mathématique, éveil et religion.
La particularité, dans cette classe de 5ème primaire, est que « l'outil d'évaluation, au niveau des commentaires, comporte un espace réservé à l'élève où il fait lui-même son autoévaluation et également un espace réservé aux parents pour répondre aux commentaires rédigés par l'enseignant. » (Bauduin, B., Annexes, p. 28).

Dans **l'Ecole 4**, l'élève complète le bulletin en coloriant des ○ selon 3 aspects : la vie sociale, les apprentissages, les projets et ce en 4 étapes.

1. Coloriage des ○
   - ● ○ ○ ○ non, rarement, en difficulté d'acquisition.
   - ● ● ○ ○ parfois, en voie d'acquisition, « moitié-moitié »
   - ● ● ● ○ souvent, presque acquis, je suis satisfait
   - ● ● ● ● oui, presque toujours acquis, je suis satisfait.
2. L'élève rédige un commentaire (comment se sent-il, qu'est-ce qui est difficile ?) suite à la description en français, mathématique, néerlandais, éveil, rédaction.
3. Une conférence (exposé par un groupe sur un thème) est évaluée par l'enseignante selon le même code qu'en 1 et un commentaire est rédigé par l'enseignante.
4. Une évaluation de l'animatrice (l'enseignante) vient compléter le « Bilan ». Celle-ci peut être commentée en retour par les parents.
5. Une rubrique « voici ce que je vais essayer d'améliorer » est complétée par l'élève en rapport avec les domaines (apprentissages, activités collectives, travail individuel, rapport aux autres, à la vie de la classe et des lieux de parole, les détentes et la vie dans l'école) (Bauduin, Annexes, p. 31).

2. Exemples de commentaires selon les « catégories ».

Les **« catégories »** sont au nombre de 10 :

- **Evaluation générale au niveau des acquis scolaires (EAG)**
  - *« De bons résultats en général »*
  - *« Il y a d'énormes lacunes dans les matières »*
- Evaluation spécifique au niveau des acquis scolaires (EAS)
  - *« Bravo pour ton élocution »*
  - *« Bravo pour tes efforts en orthographe »*
- ***Evaluation générale au niveau comportemental (ECG)***
  - *« Travail assez régulier dans l'ensemble »*
  - *« Tu es beaucoup trop bavard »*
- *Evaluation spécifique au niveau comportemental (ECS)*
  - *« Les feuilles disparaissent….donc pas de contrôles possibles »*
  - *« L'incident qui a eu lieu dernièrement ne dois jamais se reproduire »*
- **Conseil général au niveau des acquis scolaires (CAG)**
  - *« Ecriture à améliorer encore et toujours »*
  - *« Tes leçons d'éveil doivent être davantage étudiées»*
- Conseil spécifique au niveau des acquis scolaires (CAS)
  - *« Pense à revoir les fractions »*
  - *« Et l'orthographe »*
- Conseil général au niveau comportemental (CCG)
  - *« Attention à l'ordre pour le cours de gymnastique »*
  - *« Continue à être toujours aussi aimable »*
- Conseil spécifique au niveau comportemental (CCS)
  - *« (Où sont tes feuilles de contrôle) Range-les de suite »*
  - *« Relis tes feuilles »*
- **Phrase moralisatrice (M)**
  - *« Il est nécessaire de comprendre que tes résultats seront liés à l'investissement de travail personnel »*
  - *« Etudier est le lot quotidien d'un élève »*
- **Expression (Exp)**
  - *« Merci »*
  - *« Meilleurs vœux à tes parents»*

La deuxième dimension porte sur les **« jugements »** classés selon la formulation sous la forme
- Adjectivale (verbe être+adjectif)
  « *Elève très agréable à avoir dans son apprentissage »*
  « Une efficacité sans faille »
- Comportementale (verbe d'action)
  « Laura commence à mieux s'organiser dans son travail »
  « Bien réviser les matières précédentes »
- Moralisatrice
  « Maintenant, tu dois penser à… »
  « Il faut… »
  « L'entraînement et l'étude donneront du fruit »
- Autres
  « Des résultats honnêtes »
  « Merci »

La troisième dimension porte sur **« la connotation »**
- Positive
  « Il y a du progrès quant à la distraction »
  « Par contre, ton taux de concentration est en hausse »
- Négative
  « Elle reste anxieuse face à un contrôle »
  « Evite les distractions »
- Indéterminée
  « Courage »
  « Je compte sur toi »

3. Classement des commentaires de bulletins selon les catégories, les jugements et leur connotation :

Catégories	Jugements : type de formulation	Jugements : connotation +/-, Indéterminée
Evaluation générale au niveau des acquis scolaires (1)		
« De bons résultats en général »	Autres	+
« Tes résultats sont très bons »	Adjectivale	+
« Tu as fait d'énormes progrès en français »	Comportementale	+
« Il ne te manque pas grand-chose pour avoir TB partout »	Comportementale	-
« Tes acquis sont instables »	Adjectivale	-
Evaluation spécifique au niveau des acquis scolaires (2)		
« Bravo pour ton élocution »	Autres	+
« !!!La multiplication écrite n'est pas du tout acquise »	Adjectivale	-
« Il reste des difficultés en analyse et conjugaison »	Comportementale	-
Evaluation générale au niveau comportemental (3)		
« Douce, calme, silencieuse mais très bonne élève »	Adjectivale	+
« Travail assez régulier dans l'ensemble »	Autres	+
« Tu participes activement en classe »	Comportementale	+
« Mais l'étude reste difficile et peu efficace »	Adjectivale	-
« Travail assez régulier dans l'ensemble »	Autres	+
Evaluation spécifique au niveau comportemental (4)		
« Il y a du progrès quant à la distraction »	Comportementale	+
« Les feuilles disparaissent…donc pas de contrôles possibles »	Comportementale	-
Conseil général au niveau des acquis scolaires (5)		
« Les notions se synthétisent »	Comportementale	I
« Petit effort à fournir en math »	Autres	-
« Ecriture à améliorer encore et toujours »	Comportementale	-
Conseil spécifique au niveau des acquis scolaires (6)		
« Etudie davantage les leçons d'éveil »	Comportementale	-
« Un petit effort en géo »	Autres	-
Conseil général au niveau comportemental (7)		
« Continue »	Comportementale	+
« Etudier davantage »	Comportementale	-
Conseil spécifique au niveau comportemental (8)		
« Sors de ta coquille »	Comportementale	-
« Relis tes feuilles »	Comportementale	-
Phrases moralisatrices (9)		
« Ce n'est pas le moment de baisser les bras »	Moralisatrice	-
« Etudier est le lot quotidien d'un élève »	Moralisatrice	-
« A toi de vouloir »	Moralisatrice	-
« Je compte sur toi »	Moralisatrice	I
Expressions (10)		
« Meilleurs vœux »	Autres	+

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°*6.*

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°14.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibilty, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*. Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation**,** *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°28

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?*Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°29

Vandenberghe V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°40

Vandenberghe V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contigent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°42

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°43
Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°46

Verhoeven M, Orianne J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°49
Waltenberg F.and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution**.** Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°56.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. Les *cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. Les *cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°68.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n° 70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P.et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation,* n°73