



ISSN: 0976-3376

Available Online at <http://www.journalajst.com>

ASIAN JOURNAL OF
SCIENCE AND TECHNOLOGY

Asian Journal of Science and Technology
Vol. 11, Issue, 05, pp.10941-10945, May, 2020

RESEARCH ARTICLE

RÔLE DES RELEVÉS DE NOTES DANS LA RÉGULATION DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE PRIMAIRE: ANALYSE DES FEEDBACK REÇUS PAR LES ÉLÈVES À TRAVERS LES COMMENTAIRES LAISSÉS PAR LES ENSEIGNANTS.

*AKA Flaubert Koukougnon

Ecole Normale Supérieure, Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire

ARTICLE INFO

Article History:

Received 07th February, 2020
Received in revised form
19th March, 2020
Accepted 14th April, 2020
Published online 30th May, 2020

Key words:

Transcript, Results, Learning,
Feedback, Regulation.

ABSTRACT

This study questions the role of the transcript in the regulation of learning due to its ubiquity in primary schools in Côte d'Ivoire. To do this, it analyzes the comments that teachers leave there to identify and understand the nature, purpose and impact of product feedback. In this perspective, 60 transcripts were drawn randomly from 6 different schools, taking care to retain only one level per school so as to have the 6 levels of the primary cycle. The comments were interpreted according to a model adapted from that of Colognesi (2018). This model made it possible to list the different categories, subcategories (variables) of speech, as well as the indicators whose meaning refers to product feedback. The results show that transcripts are rather used for informative and non-formative purposes. They appear as a simple tool for communication with parents in the absence of proscribed who set its objectives and the terms of its use. In addition, the general nature of comments produces only general, non-specific feedback, which is incapable of inducing any regulatory action.

Citation: AKA Flaubert Koukougnon. 2020. "Rôle des relevés de notes dans la régulation des apprentissages à l'école primaire: Analyse des feedback reçus par les élèves à travers les commentaires laissés par les enseignants.", *Asian Journal of Science and Technology*, 11, (05), 10941-10945.

Copyright © 2020, AKA Flaubert Koukougnon. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

INTRODUCTION

Dans le système éducatif ivoirien le relevé de note apparaît comme « un formulaire qui sert à la consignation et à la transmission des résultats relatifs aux apprentissages et qui comporte généralement un rapport sur l'assiduité au travail de l'élève » au sens de Legendre (2005 p.70). Pour Perrenoud (2002), ce n'est qu'un moyen de transmission d'informations à sens unique, de l'école vers la famille. Cependant il est aussi perçu comme « un outil d'échange entre partenaires de l'école, une occasion d'amorcer un dialogue avec les parents » Desjardins (2006, p.14). En effet, le relevé de note est un support de communication ponctuel à double sens puisse qu'il requiert le visa des parents. Il contient à tout le moins des informations standardisées relatives aux performances des élèves et des jugements de valeurs qui peuvent prendre la forme de commentaires contextualisés qui rendent compte à la fois des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et des actions et aptitudes à mobiliser pour la suite de la scolarité. Ainsi investi de sa fonction sociale (Dumoulin, 2013) de bilan des apprentissages et de référence pour la scolarité future, le relevé de note, en tant qu'outil

d'évaluation, peut induire des conséquences plus ou moins importantes sur la suite du parcours scolaire et même social, en fonction des jugements de valeur portés à l'élève et le langage utilisé pour ce faire (Lemay, 2000). Comme outil d'échange entre les intervenants autour de l'élève, le relevé de note devrait constituer une amorce de régulation concertée des apprentissages entre les différents intervenants. La régulation étant une série d'actions qui permettent de modifier les activités d'enseignement, elle ne saurait être considérée comme un événement particulier mais bien comme partie intégrante de celui-ci (Colognesi, 2008). Elle est perçue à travers les interactions entre enseignants et élèves, entre élèves entre eux et entre enseignants/élèves et les autres acteurs éducatifs (Allal, 2005). Vu sous cet angle, évaluation et apprentissage « ne sont plus séparés, de même que les enseignants et les élèves deviennent associés en tant que partenaires » (Youness et Gaine, 2002). La régulation peut être proactive et agir en amont dans la prévision de l'aide à apporter aux élèves en fonction de leurs besoins. Elle est plus souvent aussi interactive à travers les interventions directes de l'enseignant pendant l'apprentissage. Elle peut être enfin rétroactive dans l'intervention différée des enseignants et autres acteurs, après la situation d'apprentissage initiale, par le biais de feedback. En tout état de cause, comme le précise Cardinet et Laveault (2001) « le fait de transmettre des informations n'est pas suffisant: il faut que le message puisse être assimilé et géré par l'élève » mais aussi, par les autres

*Corresponding author: AKA Flaubert Koukougnon,

Ecole Normale Supérieure, Département des sciences de l'éducation,
Abidjan, Côte d'Ivoire.

destinataires que sont les enseignants, les parents et autres acteurs éducatifs. En effet, le processus d'évaluation se fait en trois étapes: (i) recueillir des informations, (ii) les comparer à des critères ou normes définis pour leur donner une signification, (iii) porter un jugement de valeur sur le signifié et prendre une décision. Trois formes de décision sont liées à ce processus à savoir:

- La démarche formative qui permet de collecter de l'information sur l'apprentissage des élèves, d'identifier leurs erreurs, de les comprendre et d'y apporter une réponse sous la forme de feedback. (Mauricette, 2010)
- La démarche prédictive qui permet de prévoir en amont des actions de facilitation de l'apprentissage à venir ou pour orienter vers une nouvelle action à entreprendre. (De Ketele, 2010)
- La démarche sommative ou certificative pour certifier socialement une action considérée comme terminée. (Allal, 1997)

En tant qu'outil d'évaluation (Dumoulin, 2013), on peut alors se demander dans quelle démarche évaluative le relevé de note est-il utilisé dans le système éducatif ivoirien ?. On sait par ailleurs qu'il n'existe aucun proscrit légal qui définit les modalités d'utilisation du relevé de note. Dès lors, se pose la question des commentaires laissés par les enseignants et autres intervenants, le langage utilisé, la nature et le type de commentaire, le feedback produit et partant, sa fonction dans la régulation des apprentissages. Il faut noter avec Durand (2007) que les commentaires résument un ensemble de jugements qui circonscrivent les forces et faiblesses et qui explique leur importance dans le processus d'évaluation. Cet ensemble de jugements évaluatif prend en compte non seulement la performance réelle de l'élève, mais aussi le contexte, dont la comparaison avec les résultats des pairs (Bressoux, 2009). C'est pourquoi le principal enjeu du relevé de note devrait être l'offre d'un feedback entendu comme « une information fournie par une source,... sur les aspects de la performance d'une personne ou de la compréhension d'une notion » (Hattier et Timperley, 2007, p.81). Il s'agit donc d'une communication qui consiste à faire évoluer la pensée de l'apprenant et son comportement ainsi que d'enrichir ses apprentissages (Shute, 2008). Caffieaux, (2009) a répertorié 12 types de feedback classés en 3 catégories: le feedback d'évaluation directe qui peut être méthodologique ou affectif, le feedback de contrôle ou cognitif ou métacognitif et le feedback d'évaluation collective. Dans la pensée de Rodet (2000) chaque catégorie de feedback peut être formulée de manière informative (de manière à présenter des constats, des erreurs ou des notions non maîtrisées), suggestive (en formulant des propositions, des conseils) et prescriptive (en formulant des actions à réaliser).

Pour mieux saisir le feedback dans les relevés de notes, Morricelle et laurencelle (1993) recommandent que les commentaires qui les portent soient brefs, compréhensibles, synthétiques et globaux, dans un langage adapté. Colognesi (2018) préconise de signaler les points forts et les points faibles tout en précisant comment les améliorer, d'être plus optimiste que pessimiste, de signaler les possibilités de coopérations parents-enseignants, d'employer un langage simple, exclamatif ou interrogatif facile à comprendre, d'éviter les expressions blessantes. Colognesi (2018) citant Barlow (1992) précise que le commentaire doit être directement

adressé à l'élève en utilisant les première et deuxième personnes du singulier. Il doit comporter 4 parties succinctement rédigée: (i) exposer les résultats de l'élève (au passé), (ii) proposer une analyse et une interprétation de ces résultats, (iii) suggérer une conduite à tenir en vue d'amélioration, (iv) formuler des encouragements. L'étude menée par Sarrazy (2001) a identifié quatre catégories de commentaires ; (i) les commentaires axés sur les résultats ou le travail de l'élève, (ii) les commentaires relatifs à la morale scolaire, (iii) les commentaires invoquant les qualités psychologiques, (iv) les commentaires portant conseils ou injonction. En outre, De Ketele (2009) souligne que « dans la plupart des cas, les commentaires sous-entendent que seule la responsabilité de l'élève est engagé et le remède le plus souvent envisagé est le travail et encore plus de travail » (p.22). En définitive on peut se demander ce qu'il en est du système éducatif ivoirien, notre objectif étant non seulement de déterminer la typologie des commentaires mais aussi et surtout de définir leur fonction dans la régulation des apprentissages. Pour ce faire nous émettons l'hypothèse que l'insuffisance de la formation en évaluation dans les CAFOP¹ et l'absence de proscrit définissant les modalités d'utilisation des relevés de note ne manquera pas d'en faire un simple outil de certification.

MÉTHODOLOGIE

Echantillonnage: Nous avons sélectionné de façon aléatoire 6 écoles ; dans chacune des écoles l'enseignant tenant une classe et dans chaque classe 10 relevés de note correspondant à 10 élèves. Nous avons pris soin de retirer du panier le cours précédemment tiré de sorte à avoir des niveaux différents d'une école à une autre. Nous avons obtenu 60 relevés de notes appartenant à 60 élèves repartis sur l'ensemble des classes du primaire tenus par des enseignants ayant différentes anciennetés donc différentes expériences. Les relevés ne contiennent pas tous, le même nombre de commentaires. Certains en contient 1 d'autres 2, 3 ou 4. Ce qui explique que nous avons collecté 143 commentaires pour 60 relevés.

Outil de collecte et d'analyse des données: Le recueil des données a été fait à partir d'une analyse de contenu des commentaires pour répertorier les catégories et les sous-catégories de discours de même que la nature du commentaire. Pour ce faire, nous avons utilisé la grille d'analyse des commentaires, élaborée par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2018) à laquelle il a semblé nécessaire d'ajouter la décision qui sanctionne toute activité d'évaluation. Les catégories « constats », « conseil ou injonctions » et « décision » concernent les aspects purement évaluatifs. La catégorie « décision », qui n'avait pas été prise en compte par les études de Sarrazy (2001), De Ketele (2009) et de Colognesi (2018), a été intégrée à la grille de collecte pour compléter le processus d'évaluation. Les sous-catégories ont été identifiées en fonction des thèmes auxquels font allusion les catégories de discours. La nature du commentaire quant à elle, fait référence aux items relatifs à chaque thème. Et pour chaque item, le propos peut être négatif ou positif. La catégorie « jugements de valeur » concerne les discours qui attribuent un qualificatif à l'élève. Elle renvoie à ce que Sarrazy (2001) appelle les qualités psychologiques ou la morale scolaire. Il s'agit de tous

¹ CAFOP: centre d'animation et de formation professionnelle en charge de la formation des enseignants du primaire.

les items où le pronom « tu » est suivi d'un adjectif qualificatif (positif ou négatif) ou d'une action (positive ou négative) ou des propos impersonnels qui s'identifient à des sermons. La catégorie « implication de l'enseignant » concerne tous les items où l'enseignant utilise le pronom « je » pour donner son avis, pour exprimer un sentiment émotif, subjectif ou justificatif de ses efforts tendant à amenuiser sa part de responsabilité. La dernière catégorie concerne les propos digressifs, usuels qui n'ont pas un lien direct avec l'apprenant, l'apprentissage ou le comportement de l'élève.

Présentation et analyse des données

Généralités sur la forme des relevés de notes: La grande majorité des relevés de notes qui ont été analysés dans le cadre de cette étude laisse très peu d'espace pour les commentaires. En conséquence, les enseignants sont plus guidés par la concision qu'à l'exhaustivité du commentaire. Il a été dénombré 302 items pour 143 commentaires analysés contrairement à Colognesi (2018) qui en dénombrait 442 pour seulement 49 commentaires. Ce qui montre la prédominance de l'évaluation quantitative dans l'environnement éducatif ivoirien.

Analyse statistique des items, sous-catégories et catégories: On note que les commentaires renvoient par ordre d'importance aux constats (22.3%) puis aux décisions (19.8%) enfin aux « injonctions ou conseils » (18.6%). Les catégories « jugements de valeur » (13.9%) et « propos usuels » (3.5%) apparaissent moins importants. En ce qui concerne les savoirs évoqués, les indicateurs relatifs aux « conseils ou injonctions » sont largement majoritaires (36.4%) suivis des indicateurs de « décision » (26.5%) et puis des indicateurs de constats (25.5%). Les indicateurs relatifs aux « jugements de valeur » et aux « propos usuels » sont très largement minoritaires (8.2%) et (3.3%). On note une absence totale de commentaires et d'items évoquant l'implication des enseignants.

Analyse des items (indicateurs) des commentaires

Analyse des items dans la catégorie « constats »: Les items relatifs aux résultats, aux apprentissages et aux comportements dans la catégorie « constats » représentent respectivement 62.5%, 15.6% et 21.8% de l'ensemble des savoirs évoqués dans cette catégorie. En ce qui concerne les résultats, les items s'expriment sous la forme d'estimation de valeur (*faible, bon, satisfaisant, acceptable, très bon, très faible, difficile, insuffisant, etc.*) dans 62.5% des cas (25 items sur 40) ou d'évolution (*mieux, baisse, progrès*) dans 20% des cas (8 items sur 40) ou par comparaison (*mieux que, plus que, moins que, etc.*) dans 5% des cas (2 sur 40). Seulement 5 items spécifiques (*mauvais résultats en ... excellent en... passable en...*) ont été exprimés dans 12.5% des cas.

En ce qui concerne l'apprentissage, les 15 items associés à cette variable sont tous d'ordre général (*Aucun effort dans l'ensemble, beaucoup de difficultés, progression visible dans l'ensemble, grande capacité d'adaptation, très bon scientifique...etc.*). En ce qui concerne les constats reliés aux comportements des élèves, 22 items ont été répertoriés dont 8 d'ordre général et 16 spécifiques. Ils s'expriment en ces termes: « *ton comportement reste inchangé, mauvaise conduite, distrait, bavard, très peu concentré, studieux, sérieux, attentif, concentré, bonne écoute, ...etc.* »

On note que les constats sur les résultats sont généralement positifs (20 contre 15 pour les constats généraux et 4 contre 1 pour les constats spécifiques) alors que les constats sur l'apprentissage et le comportement sont majoritairement négatifs (4/11; et 2/6 ; 6/10 respectivement pour les constats sur l'apprentissage et sur le comportement.)

Analyse des items dans la catégorie « injonction et conseils »: Les items relatifs aux injonctions et/ou conseils sur les résultats, sur l'apprentissage et sur le comportement représentent respectivement 38.4%, 19.2% et 42.3% de l'ensemble des 110 items exprimés dans la catégorie soit 36.4%. Les conseils et/ou injonction qui s'adressent aux résultats et à l'apprentissage ont un caractère plutôt général et s'expriment à travers des groupes verbaux de type « *il faut* », « *il va falloir* » compléter le plus souvent par les groupes verbaux « *travailler dur* » ou « *faire des efforts* » « *redoubler d'effort* ». Cependant certains conseils et/injonction s'expriment à travers des verbes mentalistes du type « *réfléchir* ». Les conseils et/ injonctions à caractère spécifique, quant à eux, utilisent des verbes opérationnels du type « *lire* », « *écrire* », « *relire* », « *participer* »

Les conseils et/ou injonction relatifs au comportement sont majoritairement du type spécifique. Ils portent sur la motivation (*ne sois pas découragé, prends courage, crois en tes capacités, etc.*) ou (*réveille- toi !, concentre-toi ! etc.*) ou encore (*participe d'avantage*). Les conseils sur les résultats, sur les apprentissages et sur le comportement sont majoritairement négatifs, que se soit des conseils d'ordre général ou spécifique. Les enseignants sont sans doute plus enclins à prodiguer des conseils qu'en cas d'insuffisance de production en termes de résultats, d'apprentissage ou de comportement.

Analyse des items des catégories « jugements, implication, décision et propos usuels »: A l'exception de la catégorie « décision », les autres catégories sont très faiblement représentées sur l'échelle des commentaires et partant des items et feedback produits. Dans la catégorie « décision », les items portent uniquement sur résultats des délibérations de fin d'année (*admis en classe en classe supérieures, redouble, exclu(e)*). Chaque relevé de note analysé contient ce type d'énoncé sommatif qui renvoie à la décision de fin d'année du conseil des enseignants. Le caractère obligatoire de la mention « décision » explique l'importance quantitative de ce type de commentaire (19.8% des commentaires et 26.5% des items). Les items relatifs aux jugements portés sur l'élève semblent valoriser la motivation ; dans ce cas, ils sont positifs (*tu es courageuse ; tu es consciencieuse ; tu es volontaire*). Par contre ceux qui font allusion au manque de sérieux ou de motivation sont exprimés négativement (*tu n'es pas volontaire ; tu es distrait ; tu es bavard*). Certains jugements sont traduits sous la forme de sermons (*le travail est source de bonheur ; seul le travail paie ; personne ne peut travailler à ta place, etc.*) L'absence totale de commentaires relatifs à l'implication des enseignants et l'un des faits marquant de cette étude. En effet, il n'a été recensé aucun commentaire où le pronom « je », qui aurait marquée l'implication, l'engagement personnel de l'enseignant, n'apparaît.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Il faut d'emblée noter que dans le système éducatif ivoirien, le relevé de notes ou bulletin de notes a, avant tout, une fonction

informative. Les commentaires laissés par les enseignants informent sur ce qui va ou ne va pas et ne donnent pas toujours avec précision les domaines incriminés et les stratégies à mobiliser pour y remédier. Cette pratique rejoint celle décrite par Colognesi (2018) à la différence qu'elle est ici amplifiée par le très faible taux de commentaires spécifiques. A ce propos, il faut noter que la plupart des commentaires sont d'ordre général et portent majoritairement sur les constats relatifs aux résultats, à l'apprentissage et au comportement de l'élève. Ce qui prouve que la priorité des enseignants n'est pas d'utiliser le relevé de notes comme un outil de régulation des apprentissages mais plutôt de faire des commentaires généraux centrés sur les résultats de l'élève. Si chaque élève peut s'appropriier les constats généraux positifs, les constats généraux négatifs sont sujets à polémiques et ne servent ni la motivation ni la régulation.

Il faut ensuite noter que les feedback liés aux commentaires sont majoritairement des conseils et/ou des injonctions. Ce qui indique clairement que la majorité des constats relatifs aux résultats, à l'apprentissage et au comportement sont suivis de conseils et/ou d'injonctions. Les conseils relatifs aux résultats et à l'apprentissage ont un caractère plutôt général qui limite de ce fait leur opérationnalité. Ils lient inéluctablement la réussite et l'échec de l'élève au manque de travail et d'efforts, qui semblent être l'explication la plus récurrente des difficultés et des mauvais résultats. Ce qui corrobore les travaux de Sarrazy (2001) qui interpelle les enseignants au sujet de la culpabilisation générale qui peut nuire au concept de soi notamment quand elle ne fournit pas de remédiation. En effet, l'élève devrait s'attendre à des conseils spécifiques et précis pour le guider en lieu et place de conseils généraux et flous, difficiles à opérationnaliser comme ceux majoritairement répertoriés dans cette étude. A ce propos, les travaux de Hatier (2007) expliquent que les feedback spécifiques qui s'adressent directement à l'élève et/ou indiquent avec précision l'objet indexé, sont ceux qui aident à réguler. Ils apportent alors avec précision les informations sur ce que l'élève exécute correctement ou non.

L'étude montre qu'une infime minorité des feedback relatifs aux résultats et à l'apprentissage sont spécifiques et par conséquent susceptibles d'induire une action de régulation portant sur les difficultés d'ordre purement scolaires. Malheureusement, la morale scolaire semble influencer les commentaires au détriment de la gestion des difficultés puisque que la grande majorité des feedback liés au comportement sont spécifiques, qu'ils soient issus des « conseils et/ou injonction », ou des « jugements de valeur ». Ce qui démontre que les enseignants lient les résultats de l'élève à son comportement. L'absence de commentaires marquant l'implication des enseignants est une des conséquences du "collège unique" qui considère le groupe-classe comme un tout qui engage l'enseignant et non un public hétérogène. En définitive, il est aisé de constater qu'en l'absence de proscrits qui fixent les objectifs et les modalités d'utilisation du relevé de notes, les enseignants y laissent des commentaires en fonction de leur propre sensibilité. Cependant, ils semblent majoritairement guidés par les liens, réussite/travail ou échec/manque de travail d'une part, et d'autre part, réussite ou échec et type de comportement de l'élève. Toutefois, le caractère général de ces commentaires ne produit que des feedback généraux, non spécifiques, insusceptibles d'induire une quelconque action de régulation.

Par conséquent, il est évident que le relevé de note n'est pas perçu comme un outil d'évaluation formative. Il est considéré avant tout comme un outil de communication, et non de régulation. Pourtant, le relevé de notes étant renseigné tout le long de l'année, il devrait constituer un levier pour la régulation des apprentissages des élèves et des pratiques des enseignants.

REFERENCES

- Allal, L. 1991. *Vers une perspective de l'évaluation formative*. Bruxelles ; De Boeck
- Allal, L. 2006. La fonction de régulation de l'évaluation: constructions théoriques et limites empiriques. Dans G. Figari et L. Motier Lopez(dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* Paris, Harmattan
- Allal, L., et Mottier, L. 2005. Formative assessment of learning ; A review of publication in French. In OECD(Ed). *Formative assessment; improving learning in secondary classrooms*(PP.241-264). Paris OECD-CERI Publication
- Allal, L. et Mottier, L., 2008. Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation: apports et implication de l'étude genevoise. Dans L. Lafortune et L. Allal(dir), *jugement professionnel en évaluation* (pp.22-264). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Barmow, M. 1992. *L'évaluation scolaire: décoder son langage*. Lyon: Chronique sociale.
- Bélaïr, L. 2005. Et si le bulletin m'était conté ? La petite histoire d'une note mal aimée. *Cahiers pédagogiques, Hors série*, 39
- Cardinet, J. 1988. *Evaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck
- Carré, F. 1996. *Les appréciations scolaires: ce que cachent les mots*. Montbéliard: CRD de France-Comté.
- De ketele, J.M. 2010. Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. Repéré à www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.html
- De ketele, J.M. 2009. Les commentaires des enseignants et des élèves: simples jugements ou processus évaluatif ? *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 74, 4-32. Repéré à www.cairn.info/revue-française-de-linguistique-appliquée-2010-1-page-25.html
- Desjardins, J. 2006. Les bulletins scolaires: quels sont les véritables enjeux ? *Vivre le primaire*, 19(2), 34-36.
- Demoulin, H. et Daniel C. 2013. Bulletin scolaires et orientation au prisme du genre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(3), 367-398. Doi: 104000/osp.4168
- Durand, M-J 2007. Compréhension du bulletin scolaire dans un contexte d'implantation d'un nouveau programme de formation au Québec: analyse des représentations des parents du 1^{er} et du 3^{ème} cycle du primaire d'une commission scolaire. *Journal of Education Measurement and Applied Cognitive Sciences*, 1(1), 1-15
- Lafortune, L. 2008. *L'exercice et le développement du jugement professionnel pour L'évaluation des apprentissages*. Presses de l'université du Québec
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal: Larousse.
- Morricette, D. et Laurencelle, L. 1993. *Les examens de rendement scolaire*. Sainte Foy: Presses de l'université de Laval.

- Morricette, J. 2010. Un paronama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-25, doi: 107202/1024889ar
- Mottier, L. 2016. *Le jugement professionnel au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Bernes: Peter Lang.
- Sarrazy, B. 2001. Les bulletins scolaires ne servent-ils qu'à évaluer les compétences des élèves ? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 33(3), 51-81 Repéré à <http://daest.pagesperso-orange.fr>
- Van Nieuwenhoven,C. et De Vriendt, S. 2010. *L'enfant en difficulté d'apprentissage en mathématiques: pistes de diagnostic et stratégies d'intervention*. Marseille: Solal
