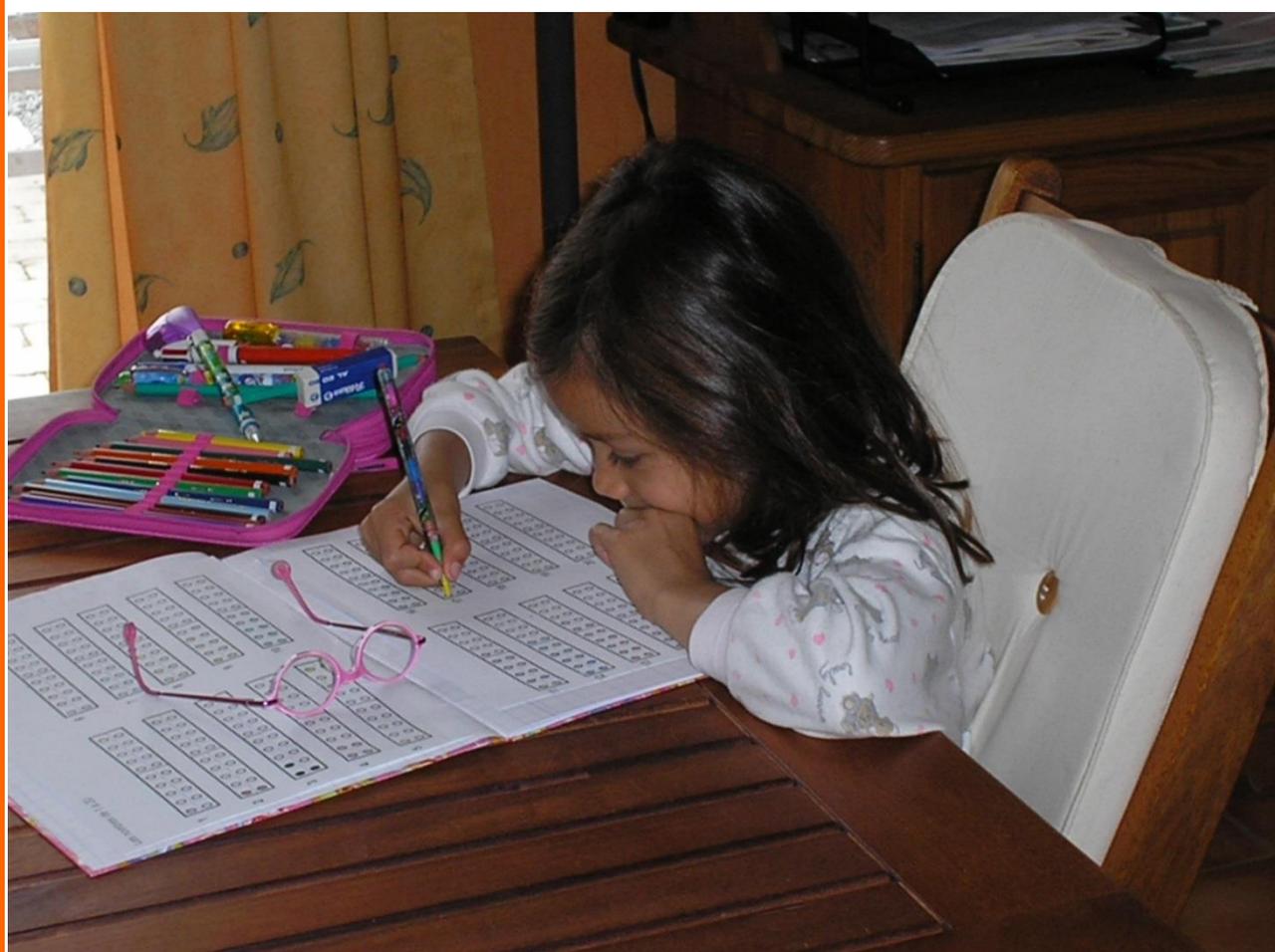


EVALUATION DES ELEVES A BESOINS SPECIFIQUES D'APPRENTISSAGE : CHERCHEZ L'ERREUR



Anne Floor

ANALYSE UFAPEC
DECEMBRE 2016 | 32.16



Résumé : Avec l'élève qui a des troubles spécifiques d'apprentissage, l'évaluation s'avère encore plus délicate pour l'enseignant, car il va devoir faire la mesure de l'erreur relative à la maîtrise de la matière et celle issue de son trouble.

Mots-clés : erreur, note, compétence, évaluation, besoin spécifique d'apprentissage, évaluation formative, évaluation sommative, double tâche, correction.



Avec le soutien du Ministère
de la Fédération Wallonie–Bruxelles

Introduction

La note scolaire occupe une place bien trop importante dans la vie des élèves, des enseignants, des parents au point que beaucoup oublient le sens même d'une évaluation. L'élève ne vient plus à l'école pour apprendre, mais pour percevoir son salaire, à savoir ses points. Le rapport aux points à la maison peut être dans certains cas tellement conflictuel qu'il va être impossible pour l'enfant de revenir sereinement sur ce qui n'a pas été et pourquoi. Or tous les élèves ont besoin de comprendre leurs erreurs, de parler du chemin qu'ils ont pris, de bénéficier de nouvelles explications... Avec l'élève qui a des troubles spécifiques d'apprentissage, l'évaluation s'avère encore plus délicate pour l'enseignant, car il va devoir faire la mesure de l'erreur relative à la maîtrise de la matière et celle issue du trouble d'apprentissage de son élève. Or l'enseignant n'a pas reçu de formation pour concevoir ses évaluations et en analyser les résultats en tenant compte de cette différence de statut de l'erreur. Pourtant elle est fondamentale : il s'agit bien ici d'évaluer les compétences de l'élève et non les conséquences de son trouble sur ses apprentissages. En tant qu'enseignant, enlève-t-on des points à un dyslexique lors de rédactions ou de dissertations parce que le vocabulaire utilisé est trop pauvre ? Enlève-t-on des points pour un manque de soin chez un élève dyspraxique ? Faut-il le pénaliser pour ces erreurs alors que ce sont ses connaissances d'une matière qui sont évaluées ? Jusqu'où peuvent aller les enseignants dans leur prise en compte des besoins spécifiques d'apprentissage de leurs élèves ? Certains ont l'impression de donner des diplômes au rabais, d'être injustes vis-à-vis des autres. Qu'en penser ? La norme dans notre système scolaire actuel est de faire passer la même évaluation dans les mêmes conditions pour des enfants très différents les uns des autres. On ne tient pas compte de la progression de l'enfant par rapport à lui-même, mais par rapport au groupe-classe. Ne vaudrait-il pas mieux évaluer de manière plus juste et en gardant à l'esprit les compétences attendues pour s'intégrer dans notre société ? Pourquoi ne pas apprendre à un élève dyslexique-dysorthographique à manier son correcteur orthographique plutôt que de lui faire recommencer son année ? Est-ce réaliste pour les enseignants ? Et les parents ? La société est-elle prête à changer son regard sur les points, les évaluations ?

Evaluer

Commençons donc par une définition qui nous vient de Jean-Marie De Ketele : *Evaluer, signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et 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, en vue de prendre une décision*¹.

Il existe en Fédération Wallonie-Bruxelles deux types d'évaluations : l'une formative et l'autre sommative. Le décret Missions de 1997 les définit ainsi : *évaluation formative : évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se*

¹ DE KETELE, J.-M., « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », in Cahier de la Fondation Universitaire ; Université et Société, le rendement de l'enseignement universitaire, 3, pp. 73-83, 1989.

fonde en partie sur l'auto-évaluation² et épreuves à caractère sommatif : épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves³.

Rappelons également que les écoles ne doivent pas répondre à des quotas d'interrogations ou d'examens par année scolaire et n'ont aucune obligation de réaliser des épreuves certificatives en dehors des épreuves certificatives externes⁴. Mais, selon Michaël Lontie⁵, dans la réalité, la tendance en Fédération Wallonie-Bruxelles est en faveur de l'évaluation sommative : *Or, et les raisons sont multiples, la tendance en FWB est clairement en faveur de la seconde (NDLR : évaluation sommative) : on amasse des résultats tout au long de l'année en vue de la certification finale. De mini épreuves sommatives en cours d'année permettent de faire un bilan comptable en fin d'année, bilan qui déterminera les suites du parcours de l'élève⁶.* Michaël Lontie explique que les notes existent en grande partie pour rassurer tout le monde et en premier lieu les parents. Ce que confirme Jeanne Siaud-Facchin⁷ dans une interview à propos de son livre "Mais qu'est-ce qui l'empêche de réussir ?"⁸ : *Vous n' imaginez pas à quel point les parents arrivent angoissés et blessés dans mon cabinet. En psychologie de l'enfant et de l'adolescent, près de 80 % des demandes de consultation sont liés à un problème à l'école. Le sentiment d'être un bon parent est totalement dépendant de cette réussite, c'est LE baromètre pour évaluer ses compétences. Curieusement, les parents peuvent juger sans grande importance le comportement d'un enfant qui dort mal, qui ne mange plus, qui refuse de sortir, mais si ce même enfant revient avec des notes catastrophiques, c'est l'alerte générale. Encore une fois, un enfant qui rate sa scolarité est vécu comme celui qui aura du mal à réussir sa vie⁹.*

Les notes permettent de savoir où en est l'enfant et comment il se situe par rapport aux autres : *Chiffrer et classer, c'est donc d'abord une solution de facilité : de mauvais résultats révèlent une mauvaise acquisition de la matière par l'élève. L'évaluation qui se borne à ce constat ne dit rien de plus, ni à l'élève, ni à ses parents¹⁰.* Ce choix entraîne bien évidemment son lot de conséquences dont la plus fondamentale est que l'élève travaille pour réussir, pour avoir sa moyenne sans chercher à comprendre ses erreurs. *Nous avons alors souligné la place démesurée que la note chiffrée occupe dans le système scolaire au point que ce chiffre peut être fétichisé ou considéré comme un salaire. Cette note est la seule chose qui apparaisse à l'issue de l'examen si bien que les élèves s'empresent*

² Cf. le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Ch. I, Art. 5, 18, p.4 : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=I01.

³ Cf. Ibidem, Ch. I, Art. 5, 19.

⁴ CEB, CE1D et CESS.

⁵ Michaël Lontie est secrétaire général adjoint de l'UFAPEC.

⁶ LONTIE, M., *L'école, une machine à certifier ?* Analyse n°34.15, UFAPEC.

⁷ Jeanne Siaud-Facchin est psychologue clinicienne et psychothérapeute. Ancienne attachée des hôpitaux de Paris et de Marseille, elle a créé Cogito'Z, premiers centres français de diagnostic et de prise en charge des troubles des apprentissages scolaires (Marseille, Avignon, Paris).

⁸ SIAUD-FACCHIN, *Mais qu'est-ce qui l'empêche de réussir ?* Odile Jacob, Paris, 2015.

⁹ GENECAND, M-P., *L'échec scolaire est un enfer, que faire ?* Le Temps, 14 juin 2016.

<https://www.letemps.ch/societe/2016/06/14/echec-scolaire-un-enfer-faire>

¹⁰ LONTIE, M., op.cit.

d'oublier ce qu'ils ont appris dans la mesure où les savoirs et la formation ne sont plus perçus que comme ce qui a servi à obtenir la note¹¹.

Statut de l'erreur

Apprendre de ses erreurs, analyser là où cela a coïncé¹², pouvoir exprimer que la consigne a été mal comprise, etc., sont autant d'éléments fondamentaux pour l'élève, son enseignant et toute personne qui soutient les apprentissages. Et cette relecture des évaluations revêt encore plus de sens avec les élèves qui ont des besoins spécifiques d'apprentissage. En plus des erreurs¹³ habituelles d'un apprenant "ordinaire", l'apprenant "dys"¹⁴ peut commettre des erreurs particulières.

Ces erreurs peuvent être liées intrinsèquement à son trouble d'apprentissage (exemple : raisonnement correct en mathématiques, mais erreur de calcul mental ; inversion de lettres ou de syllabes ; tracé imparfait en géométrie, mais compréhension de la figure à tracer ; oubli systématique d'une partie de la consigne à cause de l'impulsivité...).

L'erreur peut aussi trouver sa source dans la créativité des "dys" ; pour eux, tout est source d'interprétation (le nombre de lignes laissées pour la réponse lors d'une évaluation...).

Elle peut aussi être due à la forme elle-même de l'épreuve : grille de mots croisés à compléter, formes à relier, entourer ou barrer la réponse, tableaux à compléter...

Pour Mireille Klinkers¹⁵, *les notes sont bien plus injustes pour les dys, car elles récompensent ceux qui ont des facilités et punissent et découragent les travailleurs acharnés sans tenir compte des troubles et de leurs effets secondaires (double tâche, fatigue). On évalue bien souvent le niveau de handicap...*

Que l'on soit enseignant ou parent, le fait de décoder avec l'élève ou l'enfant le sens des erreurs commises, plutôt que de se limiter aux points, est aussi une manière de reconnaître malgré tout le travail accompli. *De fait, réduire l'évaluation du travail à un chiffre, c'est réduire la complexité de l'opération intellectuelle qui a présidé à ce travail et donc la nier (quoiqu'on fasse à côté pour faire comprendre la note). C'est aussi refuser de dire à l'élève que son travail a quelque valeur, même s'il n'entre pas dans le cadre de nos attentes. Et c'est en définitive atteindre la personne tant il est difficile, quand on est un enfant ou un adolescent de faire la part des choses. Ainsi moins l'élève se sent valorisé, plus il échouera : "Y a rien à faire, de toute façon, je suis nul !"¹⁶*

¹¹ WATRELOT, P. et VOIRPY, J.-C., Evaluer sans démolir, compte-rendu de la Rencontre d'été 2003 du CRAP- Cahiers pédagogiques, Rambouillet.

¹² Exemple : confusion entre « jullie » (pronom personnel) et « Julie » (prénom) en néerlandais.

¹³ Compréhension de la matière, manque d'étude, méthode de travail inadéquate, mauvaise compréhension de la consigne...

¹⁴ Par "dys", nous entendons dysorthographique, dysgraphique, dyslexique, dyscalculique, dysphasique, dyspraxique

¹⁵ Mireille Klinkers est psychopédagogue à Henallux, département pédagogique de Champion. Coordination 3e Bac.

¹⁶ PANNIER, I., Pour en finir (ou presque) avec les notes – Evaluer par les compétences, Cahiers Pédagogiques n° 438, CRAP. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>

Pourquoi adapter les évaluations ?

Lors d'une conférence¹⁷ donnée au Salon de l'Education à Charleroi, Mireille Klinkers a très clairement expliqué le fonctionnement de notre cerveau et en quoi il était important pour la pédagogie de l'appréhender. Notre cerveau n'est pas conçu pour réaliser deux tâches nécessitant beaucoup d'attention en même temps. Il s'agit d'une contrainte invisible de notre fonctionnement cérébral. Souvenons-nous de notre apprentissage de la conduite automobile et de toutes les tâches auxquelles il fallait penser en même temps. Nous avons bien cru ne jamais y arriver et puis, petit à petit, nous avons effectué des gestes sans plus y penser et libérer de l'espace pour de nouveaux apprentissages.

En début d'apprentissage, tout apprenant se trouve en situation de double tâche cognitive, c'est-à-dire que le cerveau doit gérer simultanément plusieurs actes volontaires non automatisés. Mais rapidement, certaines tâches s'automatisent et ne requièrent plus autant d'attention. Cette automatisation se fera naturellement au fil des entraînements.

Or, l'élève "dys" n'automatisera jamais certaines procédures en dépit d'entraînements intensifs. Il est freiné dans ses apprentissages par son incapacité à automatiser les tâches de bas niveau (comme écrire sous la dictée, déchiffrer un texte sans réfléchir à son sens, calculer mentalement, conduire une voiture, rouler à vélo...) ; tous ces gestes appris qui deviennent machinaux pour les autres. Les performances d'un élève dyslexique en compréhension de textes, résolution de problèmes, histoire, géographie, etc., reflèteront aussi ses difficultés à prélever des informations dans un support écrit et à communiquer via l'écrit. Pour un élève dyspraxique interrogé à l'écrit, ses résultats témoigneront davantage de sa lenteur ou sa maladresse à écrire que de ses réelles connaissances. Les aménagements lors des évaluations visent donc à repérer les situations de double tâche cognitive et à chercher des solutions pour les contourner et donner ainsi une chance à l'élève de faire ce qui est attendu. Par exemple : en lisant la consigne à voix haute, en évitant l'écriture manuscrite pour le dyspraxique, en numérotant les sous-questions, en faisant de la relance attentionnelle... L'objectif de l'évaluation est bien d'évaluer les compétences de l'élève et non les conséquences de son trouble sur ses apprentissages.

Comment évaluer les élèves à besoins spécifiques d'apprentissage ?

Pour Mireille Klinkers, **une évaluation juste est une évaluation qui évalue effectivement les compétences qu'elle est censée évaluer, sans piège, et qui donne aux élèves toutes leurs chances de montrer leurs capacités.** Il s'agit d'être cohérent sur ce qu'on évalue ; l'évaluation porte sur les compétences effectivement apprises du programme. La formulation de la consigne est à réfléchir en fonction de l'objectif visé qui est : quelle est la compétence à évaluer ?

La formulation de la question et le mode de réponse attendue peuvent aussi entraver ou non la compétence à évaluer. Voici des exemples de formulation inadéquate : poser une question qui comprend des sous-questions, interrogation avec question au recto et

¹⁷ « Comment évaluer les élèves à besoins spécifiques ? » par Mireille Klinkers. Conférence organisée par l'UFAPEC le jeudi 13 octobre 2016 à Charleroi Expo.

réponse au verso, caractères d'imprimerie inadaptés, mauvaise qualité des photocopies, feuilles non numérotées, interrogations rares et très longues, questions négatives ou comportant des implicites, formes à relier, grille de mots-croisés à compléter... Ces deux points d'attention sur le contenu et la forme de l'évaluation sont évidemment bénéfiques à TOUS les élèves.

Pour les élèves "dys", **donner toutes les chances de montrer leurs capacités** va entraîner de personnaliser la démarche évaluative, de varier et différencier les modalités d'évaluation selon les besoins de l'élève. Par adaptation des évaluations, Mireille Klinkers entend **autoriser des aménagements, voire des modifications selon les incapacités**. Par exemple, autoriser le recours à un logiciel de géométrie pour un enfant dyspraxique incapable de se servir de sa latte avec précision (adaptation) ou accepter un degré de précision moindre (modification). Autoriser la production d'écrit sur ordinateur avec correcteur orthographique pour l'élève dysorthographique (adaptation) et adopter une tolérance pour les inversions de lettres relatives au trouble.

Correction des évaluations

La question se pose aussi après le passage des évaluations : comment corriger ? Pour Mireille Klinkers, il faut tenir compte de la démarche, des stratégies, de la pertinence du chemin emprunté plutôt qu'uniquement du résultat final (raisonnement en maths, même si la réponse finale est fautive (erreur distraction) ; comptabiliser l'orthographe sur la moitié d'une rédaction écrite...). Il est important d'analyser la copie afin d'identifier s'il s'agit d'une faute "dys" ou d'une faute liée au point de matière évalué. La maman d'un garçon dyslexique-dysorthographique et dyspraxique de 2^e secondaire explique que, trop souvent, l'élève dyslexique-dysorthographique est sanctionné pour des fautes d'orthographe caractéristiques de son trouble, malgré une réelle maîtrise de la matière étudiée :

Il n'existe aucun « guideline » qui pourrait aider un professeur dans ses corrections, et par la même occasion, éviter une discrimination pour nos enfants dys. Comme vous le savez, l'égalité n'est pas toujours synonyme de justice. Pour les enfants dys, la correction des évaluations est trop souvent tributaire de l'empathie du professeur vis-à-vis de l'élève, ce qui crée de nombreuses injustices, voire l'échec de l'enfant dys.

Je vous donne quelques exemples :

Un test de conjugaison : le professeur demande « grasseyer, 3^e personne du singulier, indicatif présent », mon fils dys répond « il rasseye » (en écrivant la bonne terminaison, mais en oubliant la première lettre du mot) est-ce une faute à l'écrit ? alors qu'interrogé oralement il aurait prononcé le « g » (eh bien, oui c'est une faute qui compte autant que s'il avait mal orthographié la terminaison), « entreprendre, 1^{ère} personne du singulier, indicatif présent » l'enfant dys répond « j'antreprends » en faisant une erreur de phonème, mais en pensant à mettre « ds », n'est-ce pas injuste de pénaliser ??

Un test de grammaire : test sur les règles d'accord des participes passés, pourquoi sanctionner les erreurs de retranscription si l'accord du participe passé est fait suivant les règles (déjà difficiles à mettre en pratique chez de nombreux élèves « normaux »)

Ex : les fleurs que j' (cueillir, passé composé) -> l'enfant dys écrit « les fleurs que j'ai ceuillies », ce genre d'erreur est sanctionné alors qu'écrire l'infinitif du verbe est déjà difficile pour un enfant dys.

Une évaluation de l'expression de la langue française : « la caque sent toujours le hareng » signifie « on porte toujours la marque d'une origine basse », mon fils dys écrit « la quaque sent toujours le harent » signifie « on porte toujours la marque d'une origin base », en plus d'avoir zéro en orthographe, il n'a que la moitié des points parce que « base et basse » n'ont pas la même signification dans la langue française, donc la formulation et la mémorisation de l'expression ne sont pas complètes ????
L'entièreté du test est évalué de cette façon d'où un échec ; alors que si vous lisez le texte phonétiquement, les réponses données sont mots à mots celles apprises pendant le cours...
Le but de l'évaluation n'était pas une dictée, mais celui de connaître la richesse de notre langue...

Si l'élève "dys" se voit systématiquement pénalisé pour des erreurs liées à son trouble alors qu'il a étudié et que la note ne reflète pas ses compétences, sa motivation va en prendre un sacré coup ainsi que son estime de soi. *Confrontés à une situation d'échec, les individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes sont plus portés à la "surgénéralisation" ; c'est-à-dire que le constat d'échec, plutôt que de rester limité à une compétence donnée, voire à la seule réalisation de la tâche, active des sentiments d'inadéquation personnelle sur des dimensions qui ne lui sont pas liées, diffuse sur l'ensemble du concept de soi ; c'est penser "je suis nul" plutôt que de penser "j'ai raté cette épreuve"¹⁸.*

Les enseignants ne sont pas informés sur ce qu'ils peuvent faire ou non en termes d'aménagements pédagogiques. La loi sur les aménagements raisonnables reste trop floue et trop méconnue. Nous l'avons déjà dénoncé à de multiples reprises dans nos études précédentes¹⁹. Les corrections d'évaluations sont laissées au bon sens des enseignants. Même les guides de correction des épreuves certificatives externes ne prennent pas en compte les besoins spécifiques des élèves. Les copies sont corrigées de manière identique et il n'y a aucune analyse de la faute commise, par exemple un verbe mal orthographié peut l'être à cause d'une faute d'accord du participe passé ou à cause d'une inversion de syllabes. Vu l'enjeu certificatif de ces épreuves, il nous semble fondamental qu'une prise en compte des besoins spécifiques d'apprentissage se réalise aussi lors des corrections et pas uniquement, comme c'est le cas actuellement, sur la mise en page et l'aspect forme de l'évaluation. L'établissement d'une ligne de conduite dans les modalités de correction des épreuves certificatives externes pour les élèves à besoins spécifiques d'apprentissage pourrait par la suite largement inspirer les enseignants lors des corrections de leurs propres évaluations.

¹⁸ BARRIAUD, F. et BOURCET, C., Le sentiment de la valeur de soi, revue l'Orientation scolaire, 1994, n°3.

¹⁹ <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3515-dys-enseignants.html> et <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0116-dys-parents.html>

Conclusion

Permettre à tout élève de comprendre ses erreurs, d'expliquer son raisonnement, de bénéficier de nouvelles explications mérite d'y consacrer du temps et cela, l'UFAPEC l'a souligné dans son dernier Mémoire : *Les corrections après une évaluation constituent un moment crucial de l'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant de s'interroger sur ce qu'il n'a pas compris et de remettre les éléments en place. Il est nécessaire qu'un temps y soit consacré le plus rapidement possible, avant d'aller plus loin dans la matière ou d'en entamer une nouvelle. Il est crucial que tous les enseignants aient conscience que les évaluations ne servent pas qu'à classer les élèves, que ce qui compte c'est moins les résultats que ce qui est transmis dans la durée*²⁰. Cette approche formative de l'évaluation nécessite un changement de mentalités tant au niveau des enseignants que des élèves et de leurs parents. Les élèves habitués très tôt à travailler pour les notes se préoccupent bien peu des évaluations qui ne "rapportent" pas de points. Ils travaillent pour réussir, non pour apprendre. Or l'objectif premier de l'école ne doit-il pas être de donner le goût d'apprendre pour apprendre ? Ne devrait-on pas laisser le plus longtemps possible les enfants dans une dynamique d'apprentissage pour eux-mêmes et pas pour un bulletin, un enseignant, les parents ou toute autre entité extérieure, ni non plus pour être le premier ? On peut cependant légitimement se demander si ce système tiendra la route lorsque les apprentissages vont nécessiter des efforts plus importants de la part des élèves.

Actuellement, les élèves "dys" sont dépendants des connaissances et de la compréhension qu'ont les enseignants de leurs troubles d'apprentissage. Si, lors de leur scolarité et en particulier lors des évaluations, il n'y a aucune reconnaissance de leurs besoins spécifiques d'apprentissage, ces élèves seront doublement pénalisés. Ce travail ne pourra pas se réaliser sans un changement de regard des parents et de la société en général vis-à-vis des handicaps invisibles et des aménagements encore trop souvent perçus comme du favoritisme. Nous laissons le mot de la fin à Valérie Grembi, directrice de l'école primaire de Votre Ecole Chez Vous : *Je crois n'avoir jamais rencontré un enfant malade ou handicapé qui ne soit prêt à faire tout ce qui est en son pouvoir pour vivre avec les autres. Mais il ne peut le faire que dans le cadre et surtout le respect de ses possibilités. Notre rôle est de lui permettre de trouver les moyens pour le faire et non de nier son handicap en lui demandant d'agir comme les autres. J'en veux pour exemple le cas du litigieux problème de l'écriture [...] chez l'enfant dyspraxique : cet enfant peut écrire au prix d'un effort cognitif important, son handicap lui interdisant l'automatisation du geste, mais il peut utiliser son ordinateur pour exprimer rapidement ou efficacement ses connaissances. En quoi est-il moins performant sur le plan de la pensée que celui dont le geste est automatique ?*²¹

²⁰ <http://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/memorandum-2015/memorandum-2014.html>

²¹ HURON, C., L'enfant dyspraxique Mieux l'aider à la maison et à l'école, Odile Jacob, 2011, p. 123.

BIBLIOGRAPHIE :

Ouvrages :

BARRIAUD, F. et BOURCET, C., *Le sentiment de la valeur de soi*, in revue l'Orientation scolaire, 1994, n°3.

DE KETELE, J.-M., « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », in Cahier de la Fondation Universitaire ; Université et Société, le rendement de l'enseignement universitaire, 1989.

GENECAND, M-P., *L'échec scolaire est un enfer, que faire ?*, in Le Temps, 14 juin 2016.

HURON, C., *L'enfant dyspraxique Mieux l'aider à la maison et à l'école*, Odile Jacob, 2011.

LONTIE, M., *L'école, une machine à certifier ?* Analyse n°34.15, UFAPEC.

PANNIER, I., *Pour en finir (ou presque) avec les notes – Evaluer par les compétences*, in Cahiers Pédagogiques n° 438, CRAP.

WATRELOT, P. et VOIRPY, J-C., *Evaluer sans démolir*, compte-rendu de la Rencontre d'été 2003 du CRAP-Cahiers pédagogiques, Rambouillet.

Sitographie :

<http://www.ufapec.be/politique-scolaire-1/memorandum-2015/memorandum-2014.html>

<http://www.ufapec.be/nos-analyses/3515-dys-enseignants.html>

<http://www.ufapec.be/nos-analyses/0116-dys-parents.html>

<https://www.letemps.ch/societe/2016/06/14/echec-scolaire-un-enfer-faire>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>

Liens vérifiés le 8 décembre 2016.