



**République d'Haïti**

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION  
PROFESSIONNELLE (MENFP)**

**Cadre national  
d'évaluation dans le  
secteur de l'éducation  
en Haïti**

**Proposé par le panel d'experts au MENFP**

**8 décembre 2023**

# Table des matières

Glossaire .....	4
Préambule .....	6
Résumé exécutif .....	7
1. Introduction .....	10
2. Contexte politique, social et gouvernance du système éducatif.....	12
2.1. Un système sous tension.....	13
2.2. Situation actuelle de l'évaluation.....	14
2.2.1. Évaluations au préscolaire.....	14
2.2.2. Evaluations à l'école fondamentale et au secondaire.....	15
2.2.3. Les examens de certification réalisés par l'État. ....	17
2.3. Complexité et hétérogénéité du système de formation des enseignants .....	20
3. Principes et lignes directrices pour les évaluations éducatives en Haïti .....	25
3.1. Principes de base et règles déontologiques.....	25
3.2. Alignement avec le programme d'études .....	29
4. Fondements théoriques et exigences professionnelles du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti .....	32
4.1. Les preuves d'apprentissage .....	33
4.1.1. Taxonomies des objectifs d'apprentissage .....	33
4.1.2. L'approche par compétence.....	35
4.1.3. Instruments de mesure .....	37
4.2. Le jugement d'évaluation.....	40
4.2.1. L'évaluation sommative .....	42
4.2.2. L'évaluation formative .....	45
4.2.3. Évaluation en tant qu'apprentissage.....	48
4.3. La prise de décision .....	50
4.4. Le bulletin scolaire.....	51
4.5. Indicateurs de réussite du système éducatif et du cadre d'évaluation .....	54
4.6. Synergies à développer .....	55
5. Développement des capacités en évaluation comme stratégie de mise en œuvre du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti .....	57
5.1. Gouvernance de la formation continue .....	58
5.1.1. Le contexte institutionnel de la formation continue .....	58
5.1.2. Les rôles et responsabilités des acteurs dans la gouvernance de la formation continue	62

5.2.	Développement des compétences en évaluation des apprentissages .....	65
6.	Conditions de mise en œuvre du Cadre national d'évaluation en Haïti.....	74
6.1.	Textes fondamentaux et principes de la mise en œuvre .....	75
6.1.1.	Le Plan décennal d'éducation et de formation .....	75
6.1.2.	Le cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054 .....	75
6.2.	Les représentations départementales du MENFP comme entités responsables de la mise en œuvre	76
6.3.	L'approche participative.....	77
6.4.	Le dispositif institutionnel de mise en œuvre .....	77
6.4.1.	Le niveau stratégique .....	77
6.4.2.	Le niveau tactique .....	78
6.4.3.	Le niveau opérationnel.....	79
6.5.	Devoir d'exemplarité des examens officiels.....	82
7.	Références .....	83
8.	Annexe .....	86

## Glossaire

AF :	Année fondamentale
AFD :	Agence française de développement
APC :	Approche par compétences
BDS :	Bureau du district scolaire
BIZ :	Bureau d'inspection de zone
BUGEP :	Bureau de gestion de l'éducation préscolaire
BUNEXE :	Bureau nationale des examens d'État
CAF :	Cellule d'appui à la formation
CAP :	Certificat d'aptitudes pédagogiques
CFEF :	Centre de formation pour l'école fondamentale
CGEPEQ :	Coordination générale de pole enseignement et qualité
CME :	Commissions municipales d'éducation
CNDVAEP :	Commission nationale de développement de la validation des acquis de l'expérience professionnelle
CNEA :	Cadre national d'évaluation des apprentissages
COC :	Cadre d'orientation curriculaire
CNC :	Commission nationale du curriculum
CEPEV :	Centre permanent d'évaluation
CSN :	Conseil stratégique national
CTN :	Comité technique national
DDE :	Direction départementale d'éducation
DEF :	Direction de l'enseignement fondamental
DES :	Direction de l'enseignement secondaire
DFP :	Direction de la formation et du perfectionnement
DT :	Direction / directeur technique
EF :	Enseignement fondamental
EFACAP :	École fondamentale d'application centre d'appui pédagogique
ENI :	Ecole normale d'instituteurs.trices
ENIJE :	Ecole nationale instituteurs.trices du jardin d'enfants
ENS :	Ecole nationale supérieure
ES :	Enseignement secondaire
FIA :	Formation initiale accélérée
GTEF :	Groupe de travail sur l'éducation et la formation
IES :	Instituts d'enseignement supérieur

IHFOSED : ..... Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation  
INFP : ..... Institut national de la formation professionnelle  
MENFP : .....Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle  
OCDE : .....Organisation de coopération et de développement économiques  
PDEF : .....Plan décennal d'éducation et de formation  
PE : ..... Permis d'enseigner  
PNF/EPE : Plan national de formation des enseignant.e.s et des personnels d'encadrement  
PTF : .....Partenaires techniques et financiers  
RTE : .....Radio télé éducative  
SAP : ..... Service d'animation pédagogique  
SIGE : ..... Système d'information et de gestion éducative  
SNAEPT ..... Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous  
TIC: .....Technologies de l'information et de la communication  
TICE : ..... Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement  
UCDDE : ..... Unité de coordination des directions départementales d'éducation  
UEP : ..... Unité d'études et de programmation  
UPR : ..... Universités publiques en région  
UTICE : .... Unité de la technologie de l'information et de la communication en éducation

## Préambule

En 2023 le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) d'Haïti a composé un panel d'experts avec pour mission de rédiger un cadre d'évaluation. De mai à décembre 2023, les membres ont travaillé à concevoir les lignes directrices du cadre. Le panel, coordonné par Dr. María José Ramírez, consultante de la Banque Mondiale, a été composé des personnes suivantes (en ordre alphabétique) :

- Patrice Dalencour Ph.D. : Ancien ministre de l'éducation nationale; professeur retraité de l'Université d'Etat d'Haïti ; professeur dans l'enseignement privé.
- Dany Laveault, Ph.D., professeur émérite, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa , Canada
- Raïssa Malu : Membre correspondant de l'Académie Royale des Sciences d'Outremer de Belgique, Coordinatrice de projet pour le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique, République Démocratique du Congo.
- Roller Saint Pierre, Directeur Général de l' Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation (IHFOSED)

Les membres du panel remercient le MENFP pour l'opportunité de travailler à l'élaboration de ce document cadre, qui, nous l'espérons, servira de base au MENFP pour développer une politique d'évaluation en Haïti.

## Résumé exécutif

Ce document présente le Cadre national d'évaluation des apprentissages (CNEA) en Haïti, élaboré dans le contexte du Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030 (PDEF)<sup>1</sup>. Ce plan vise la transformation du système éducatif haïtien, notamment à travers la réforme du curriculum, la promotion des sciences et de la technologie, le développement professionnel des enseignants, et, crucialement, l'amélioration de l'évaluation des apprentissages.

Le Cadre national d'évaluation des apprentissages s'inscrit dans un contexte de réformes majeures initiées par le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), incluant la révision des programmes éducatifs à tous les niveaux et l'introduction de nouvelles matières. L'objectif principal est de remédier aux défis du système éducatif, notamment en améliorant les pratiques évaluatives, un élément crucial pour la réussite des élèves et la transformation du métier d'enseignant.

Le Cadre national d'évaluation des apprentissages se fonde sur deux principes fondamentaux : la justice, assurant un traitement égal et non biaisé dans l'évaluation, et la qualité, nécessitant des évaluations fidèles et rigoureuses. Il est conçu comme un guide pour les acteurs stratégiques du système éducatif et vise à développer les compétences des évaluateurs, en mettant l'accent sur un développement professionnel continu.

Le premier chapitre introduit le Cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti, enraciné dans le Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030. Suite à la validation du PDEF en 2020, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle a lancé d'importantes réformes, notamment la création de la Commission nationale du curriculum (CNC) et du Centre permanent d'évaluation (CEPEV), ainsi que la révision des programmes scolaires et l'intégration de nouvelles matières dans les examens officiels.

Ces changements posent les bases d'un alignement curriculaire essentiel pour la réussite scolaire des élèves. Le Cadre national d'évaluation des apprentissages, en tant que document d'orientation, est destiné aux acteurs stratégiques du système éducatif pour comprendre les enjeux théoriques et pratiques de l'évaluation des apprentissages. Il vise à améliorer non seulement les évaluations mais aussi les compétences de toutes les parties prenantes, contribuant ainsi à l'établissement d'une culture robuste d'évaluation dans le système éducatif haïtien.

---

<sup>1</sup> MENFP (2020).

Le Chapitre 2 décrit les défis et tensions auxquels le système éducatif haïtien est confronté dans le contexte de trente années de déstabilisation sociale et politique. Il illustre comment l'instabilité politique chronique et la crise institutionnelle ont affecté la relation entre la société, la famille et l'école, menant à une divergence des finalités poursuivies et des valeurs éducatives. Le chapitre révèle une tension dans le système éducatif, marquée d'un côté par les efforts du MENFP pour moderniser ses structures et améliorer l'efficacité de la gestion du système éducatif, y compris une réforme curriculaire et linguistique, et de l'autre par la détérioration de la sécurité, particulièrement dans la région métropolitaine de la capitale et d'autres régions, impactant fortement le fonctionnement des écoles et la sécurité des élèves et du personnel éducatif.

Le Chapitre 3 souligne la nécessité de transformer les pratiques évaluatives dans le système éducatif haïtien, un élément crucial pour la réussite des élèves et la modernisation du métier d'enseignant. Face aux faibles taux de réussite aux examens nationaux et à l'évaluation inadéquate des compétences des élèves, le chapitre affirme la pertinence du cadre d'évaluation actuel, qui repose sur le développement des compétences de tous les acteurs de l'éducation et le respect de principes fondamentaux en matière d'évaluation. Ces principes, indispensables pour atteindre les objectifs du cadre, comprennent la justice, la qualité et la transparence, qui garantissent une évaluation équitable, rigoureuse et claire des apprentissages des élèves.

La justice implique un traitement égal et non biaisé de tous les élèves et du personnel enseignant, nécessitant exactitude et équité. La qualité de l'évaluation est assurée par la fidélité et la validité des résultats, tandis que la transparence exige que les procédures d'évaluation soient claires et connues de tous. Le respect de ces principes est essentiel pour assurer la crédibilité des évaluations auprès de tous les acteurs du système éducatif, notamment les élèves, leurs parents et l'administration scolaire. Le chapitre met en lumière l'importance de ces principes pour une évaluation objective, réduisant la subjectivité et garantissant que les résultats reflètent véritablement les apprentissages des élèves. Le Chapitre 3 établit également l'importance de l'alignement curriculaire pour garantir que les évaluations soient cohérentes avec les objectifs d'apprentissage et répondent aux besoins des élèves. En outre, il discute de la responsabilité collective dans l'alignement du système éducatif et l'importance de la collaboration entre enseignants pour assurer un alignement efficace avec le programme d'études.

Le Chapitre 4 met en lumière les différentes approches et objectifs de l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif haïtien. Soulignant la marge de liberté dont dispose

l'enseignant en salle de classe pour conduire l'évaluation, le chapitre insiste sur la conformité de ces pratiques avec les principes établis dans les chapitres précédents. Il reconnaît que l'évaluation joue un rôle multiple dans l'enseignement et l'apprentissage, notamment dans la régulation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves et dans l'adaptation de la pratique pédagogique en fonction des résultats. L'évaluation est également présentée comme une occasion d'apprentissage pour les élèves, leur permettant de développer une conscience de leurs propres activités d'apprentissage et d'améliorer leurs méthodes de travail.

Le Chapitre 4 souligne également l'importance de diversifier les instruments et méthodes d'évaluation pour répondre à une variété de besoins et de situations, et pour assurer l'équité. Il aborde la nécessité d'avoir des preuves d'apprentissage représentatives, récentes, obtenues par divers moyens, et disponibles en nombre suffisant pour fonder un jugement d'évaluation robuste. Ces preuves doivent être échantillonnées de manière à permettre à l'enseignant de choisir celles qui soutiennent le mieux son jugement, tout en évitant un excès de suréchantillonnage qui pourrait rendre l'évaluation trop chronophage. Ce chapitre met en évidence la complexité du processus d'évaluation, de la collecte de preuves à la prise de décision, et la nécessité pour les enseignants de s'adapter à différentes situations pour évaluer efficacement les apprentissages des élèves. En outre, il traite de l'importance de l'alignement curriculaire et de la collaboration entre les enseignants pour une mise en œuvre efficace de l'évaluation, ainsi que du développement de compétences d'évaluation chez les enseignants pour une pratique professionnelle améliorée.

Le Chapitre 5 souligne l'importance cruciale du développement des compétences en évaluation dans le contexte d'un système éducatif haïtien complexe et diversifié. Il aborde les défis multiples auxquels fait face le système, allant de la complexité de sa gouvernance à la diversité de ses acteurs, soulignant l'importance d'une gouvernance éclairée pour guider efficacement le développement des compétences en évaluation. Les rôles et responsabilités de chaque acteur clé dans le système éducatif sont délimités, mettant en lumière le rôle essentiel que joue une gouvernance solide dans le développement des compétences en évaluation.

La deuxième section du Chapitre 5 se concentre sur les stratégies de développement de ces compétences, essentielles au succès du Cadre national d'évaluation des apprentissages. Elle propose des méthodes et approches concrètes pour le développement de ces compétences, allant au-delà de la simple administration de tests pour inclure la conception d'épreuves pertinentes, l'interprétation éclairée des résultats, et leur utilisation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Cette approche holistique et intégrée vise à renforcer la

capacité des acteurs éducatifs à évaluer de manière efficace et juste, tout en favorisant un environnement d'apprentissage qui respecte et valorise la diversité culturelle et sociale en Haïti.

Le Chapitre 6 est axé sur la mise en œuvre du Cadre national d'évaluation des apprentissages. Il détaille les modalités de mise en œuvre, de gestion, de communication et de suivi-évaluation du cadre. Il décompose ce processus en trois parties principales : l'établissement des principes directeurs de la mise en œuvre, la création d'un dispositif institutionnel pour sa mise en œuvre, et le développement d'un plan de mise en œuvre. Ces éléments définissent la structure opérationnelle nécessaire à l'application efficace du cadre, visant à garantir une évaluation des apprentissages cohérente et adaptée aux besoins spécifiques du contexte éducatif en Haïti.

Le Cadre national d'évaluation des apprentissages est essentiel pour atteindre les objectifs éducatifs d'Haïti et pour assurer une transformation profonde et durable du système éducatif. Il appelle à une mise en œuvre et une adhésion rigoureuses de la part de tous les acteurs éducatifs en Haïti, ainsi qu'à un engagement continu pour le développement professionnel et la réforme des pratiques évaluatives. La mise en œuvre réussie de ce cadre d'évaluation est cruciale pour l'avenir du système éducatif en Haïti. Elle promet non seulement d'améliorer la qualité de l'éducation mais aussi de contribuer significativement à la réalisation des objectifs à long terme du Plan décennal d'éducation et de formation, marquant une étape importante vers la transformation éducative envisagée pour Haïti 2054.

## 1. Introduction

Le présent Cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti (CNEA) est un document d'orientation destiné aux acteurs du niveau stratégique de gestion du système éducatif haïtien en vue de la compréhension des enjeux théoriques et pratiques de l'évaluation des apprentissages. Sa conception tient compte de la capacité de réponse actuelle des acteurs et du besoin de mettre en place un système de développement professionnel.

La participation à la mise en place du cadre d'évaluation est une bonne occasion de développement professionnel à tous les niveaux pour établir une culture d'évaluation. En ce sens, il peut s'aborder sur un autre registre de lecture et d'utilisation par des agents de terrain, ayant à leur niveau une position hiérarchique de contrôle, de supervision et de pilotage. Le but n'est pas seulement de contribuer à l'amélioration des *évaluations*, mais aussi à l'amélioration

des *évaluateurs*. Ce cadre servira aussi de référence pour la conception et la rédaction de la politique nationale d'évaluation.

L'amélioration de l'évaluation des apprentissages s'inscrit dans le Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030 (PDEF)<sup>2</sup> comprenant trois axes prioritaires visant à transformer le système éducatif haïtien. Parmi eux figure celui consacré à l'amélioration de la qualité et de la pertinence du système éducatif grâce à l'adoption de quatre programmes prioritaires : la réforme du curriculum, la promotion des sciences et de la technologie, le développement professionnel du personnel enseignant/éducatif, et l'évaluation des apprentissages.

À la suite de la validation du Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) en 2020, le système éducatif haïtien se retrouve en pleine mutation. Le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) a lancé une réforme curriculaire à partir d'un nouveau Cadre d'orientation curriculaire (COC)<sup>3</sup> validé en 2021. En 2022, les arrêtés et circulaires ministériels suivants sont en cours d'application : la création de la Commission nationale du curriculum (CNC) et du Centre permanent d'évaluation (CEPEV) ; l'expérimentation des programmes du troisième cycle fondamental ; la finalisation des programmes du secondaire ; l'adoption du créole au préscolaire et du « *liv eskolè inik* » (texte scolaire unique) au premier cycle ; l'obligation d'administrer aux examens officiels les matières portant sur l'éducation esthétique et artistique, l'éducation physique et sportive et l'initiation à la technologie et aux activités productives (matières délaissées par les agents du système scolaire dans l'application du curriculum officiel prescrit depuis 1979) ; la révision des coefficients affectés aux matières, dont le créole, aux examens officiels et la transformation curriculaire des programmes des 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> cycles. Ces mesures constituent autant de chantiers du système éducatif haïtien dont l'actuel Cadre d'orientation curriculaire constitue le socle depuis plus de trois années à l'horizon d'Haïti 2054. En 2023, l'UNESCO-BIE vient de soumettre pour analyse par les parties prenantes un rapport d'État sur le Curriculum<sup>4</sup>. Ce dernier a examiné les réformes éducatives et curriculaires en Haïti en se fondant sur une approche globale du curriculum.

Ces éléments de transformation du curriculum exigent un alignement curriculaire dans le sens où « *l'alignement curriculaire est un enjeu d'une grande importance, car diverses études internationales montrent qu'il a un effet majeur pour pouvoir observer des effets dans la*

---

<sup>2</sup> MENFP (2020).

<sup>3</sup> MENFP (2022).

<sup>4</sup> Charland (2023).

*direction des transformations souhaitées, et notamment en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves ».*<sup>5</sup>

Ce pilotage ne saurait s'obtenir sans un cadre d'évaluation des apprentissages. En effet, diverses études et expériences internationales font le point sur l'importance de définir une politique d'évaluation<sup>6</sup>. Cette politique d'évaluation doit être issue d'un document-cadre qui spécifie l'architecture du système et les principes qui le guident ; un document qui délimite les contours et paramètres de l'évaluation scolaire (les pourquoi, quoi, par qui, comment, et quand) et qui lie les résultats à des actions/interventions. Bref, un document qui permettra de créer des synergies pour maximiser l'efficacité, la crédibilité, l'utilisation et l'impact de l'évaluation.

L'introduction de réformes pour améliorer la gouvernance du MENFP est au cœur du Plan décennal d'éducation d'Haïti<sup>7</sup>, et fait partie aussi des objectifs du projet Promesse<sup>8</sup>, financé par la Banque Mondiale, lequel fait le point sur l'importance pour Haïti d'avoir un politique d'évaluation, et de développer un cadre d'évaluation qui établisse les paramètres de base de cette politique.

Les chapitres qui suivent reviennent sur le contexte politique, social et la gouvernance du système éducatif haïtien, les principes et lignes directrices pour les évaluations éducatives en Haïti, les fondements théoriques et professionnels du cadre national d'évaluation des apprentissages, le développement des capacités comme stratégie de mise en œuvre de ce cadre national d'évaluation des apprentissages et sur le plan de mise en œuvre du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti.

## **2. Contexte politique, social et gouvernance du système éducatif**

Les trente dernières années ont vu s'aiguiser les oppositions et contradictions sociales, avec un affaiblissement des liens et des anciennes formes de solidarité. L'instabilité politique chronique a culminé dans une grave crise institutionnelle. Dans le même temps, la collaboration entre société globale, famille et école s'est érodée au point que les finalités

---

<sup>5</sup> Squires (2012).

<sup>6</sup> European Commission (2018a, 2018b) ; MENFP (2021) ; Saint-Pierre, R (2023b) ; OECD (2013) ; UNESCO-IIEP (2023) ; UNESCO-UIS (2019).

<sup>7</sup> MENFP (2020).

<sup>8</sup> World Bank (2022).

poursuivies et les valeurs proposées tendent à diverger. Le monde scolaire subit le contrecoup de cette évolution. Son image s'est fortement dégradée et la concurrence que lui font les médias et réseaux sociaux ajoute à l'hétérogénéité, si ce n'est à l'opposition des processus de socialisation. Le système scolaire est encore en transition pour sortir de la massification et atteindre une vraie démocratisation.

## 2.1. Un système sous tension

La situation actuelle soumet le système éducatif à une tension entre deux forces opposées. D'un côté, il y a une action volontariste du MENFP visant à la modernisation de ses structures propres et à une plus grande efficacité de sa gestion du système, notamment par une connaissance plus exacte de la réalité des écoles et un pilotage plus directif de celles-ci. Cette action touche donc aussi à des volets d'organisation, d'administration interne et de fonctionnement des établissements publics et privés. Elle englobe un volet de réforme curriculaire et linguistique dont le succès dépendra largement de la reconquête de crédibilité et d'autorité par le ministère, tant auprès de ses administrés que de l'opinion publique.

D'un autre côté, la dégradation chaque jour plus grande de la situation sécuritaire dans la région métropolitaine de la capitale, dans la quasi-totalité du département de l'Ouest, dans le Bas-Artibonite et les marches du Plateau Central met en jeu le fonctionnement du système scolaire et l'existence même de nombre de ses composantes. Nombre d'établissements scolaires privés ont dû fermer, soit à cause de leur localisation dans des quartiers à risque, soit en raison de difficultés budgétaires et financières soit encore de la chute brutale de leurs effectifs.

Pour les établissements publics, on peut supposer que, hormis au plan budgétaire, leur situation n'est pas différente. Les professeurs et cadres scolaires sont eux aussi victimes des violences urbaines et rurales. L'exode vers l'étranger représente une réponse alternative à leur détresse et s'accélère. On ne dispose d'aucune donnée méthodiquement collectée sur le devenir scolaire des élèves déplacés. Les parents qui le peuvent les font partir à l'étranger. Des familles originaires de ville de province les y envoient. Cette situation a un impact désastreux sur la santé physique et psychologique de ces jeunes et sur leurs capacités d'apprentissage et leur motivation à l'étude.

Pour préparer l'avenir, le MENFP va de l'avant au niveau conceptuel et décisionnel, mais à celui des ressources humaines et des infrastructures de terrain, il paie le prix fort à la tragédie actuelle. L'école haïtienne va connaître un recul dont elle mettra du temps à se relever. Le

défi de l'heure est de préserver l'existant tout en introduisant une dose absorbable d'innovations.

## 2.2. Situation actuelle de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages en milieu préscolaire et scolaire haïtien est marquée essentiellement par son caractère empirique, routinier et non uniformisé.

### 2.2.1. Évaluations au préscolaire

L'éducation préscolaire est destinée aux enfants de 3 à 5 ans et n'est pas obligatoire.<sup>9</sup> Elle vise avant tout à leur offrir les prérequis nécessaires pour entrer à l'école fondamentale à 6 ans. Selon le Bureau de gestion de l'éducation préscolaire (BUGEP) ces écoles sont plus de 11.759 réparties sur tout le territoire national, accueillant 62% des enfants de cette tranche d'âge. Aujourd'hui, même si ce sous-secteur est reconnu, l'Etat garde une présence très faible sur le terrain.<sup>10</sup>

Des observations récentes menées par le BUGEP<sup>11</sup> au sujet des pratiques courantes d'évaluation en salle de classe dans le préscolaire ont révélé des modalités d'intervention variées et parfois inadaptées. Le bulletin scolaire existe sous des formats incomplets et hétérogènes avec des incohérences d'un établissement à un autre. Pour l'évaluation des apprentissages, de petits tests individuels sont administrés en classe, soit en français soit traduits en créole. Ils s'intéressent davantage aux acquisitions cognitives et formelles qui ne reflètent pas forcément des éléments observables. Suivant l'établissement, les critères varient entre les indicateurs qualitatifs basés sur des réalisations de l'enfant et des indicateurs quantitatifs axés sur un système de notation chiffrée allant jusqu'à 10.

En plus des examens administrés aux enfants de cinq ans au début du deuxième trimestre de la dernière année préscolaire, les décisions d'admission en première année fondamentale sont souvent basées sur les performances du candidat en lecture, écriture et calcul, matières censées être enseignées aux deux premières années du cycle fondamental. Enfin les conditions de passation de ces épreuves demeurent jusqu'ici discriminatoires et non inclusives.

Davantage d'unification des pratiques éducatives et des directives claires du MENFP pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire, amélioreront cet état de chose. Déjà, par

---

<sup>9</sup> MENFP (2020).

<sup>10</sup> Baussan (2013).

<sup>11</sup> BUGEP-MENFP (2022).

l'adoption d'un curriculum pour l'enseignement préscolaire à partir de 2014, le MENFP a marqué un tournant vers de nouvelles orientations innovantes. Il importe maintenant de le faire appliquer au niveau national.

### **2.2.2. Evaluations à l'école fondamentale et au secondaire**

#### *Evaluations en salle de classe dans les deux premiers cycles de l'école fondamentale (1<sup>e</sup>-4<sup>e</sup> année et 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année)*

En milieu urbain moyen et aisé, des classes de trente à soixante élèves fonctionnent sous la conduite d'un maître unique, avec parfois un assistant et un superviseur lorsque sont juxtaposées des classes de même niveau. Ces enseignants ont généralement une formation pédagogique de base certifiée. Les objectifs sont explicites et la progression prédéfinie. Les évaluations formatives y sont pratiquées avec une fréquence variable et se font par écrit dès la troisième année. S'y ajoutent les évaluations sommatives, selon la périodicité fixée par le MENFP. Dans les meilleures écoles privées urbaines, elles peuvent aussi avoir une dimension formative. Ces évaluations, routinières dans leur conception et leur déroulement, présentent une forte hétérogénéité d'une école à l'autre, car la qualité de l'enseignement et l'alignement sur le curriculum officiel demeurent relatifs à la qualification des maîtres et aux conditions matérielles de travail. Ces dernières sont généralement corrélées à l'insertion socio-économique des établissements et des familles, d'où un approfondissement des écarts existant entre ces écoles privées, le secteur public et le milieu rural.

#### *Evaluations en salle de classe dans le troisième cycle de l'École Fondamentale (7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année)*

Ce cycle de trois années cible en principe des élèves de 12-14 ans. Toutes les observations et rapports s'accordent sur la quasi disparition de l'évaluation formative en salle de classe.<sup>12</sup> Restent donc uniquement les évaluations sommatives, au nombre de quatre par an, en temps normal, selon les prescrits du calendrier scolaire. La promotion en classe supérieure, théoriquement basée sur la moyenne arithmétique des quatre contrôles, est largement déterminée par les résultats des épreuves de fin d'année.

---

<sup>12</sup> « Au troisième cycle fondamental, les enseignants et chefs d'établissements scolaires se soucient peu des évaluations formatives, critériées et diagnostiques. Ils adoptent le principe d'une évaluation sommative basée sur des critères normatifs de réussite. Ces derniers varient d'une école à l'autre » (Saint-Pierre, R. 2023, p. 12).

Evaluations en salle de classe en classe terminale ou NS4 (4<sup>e</sup> année du nouveau secondaire)

Dans quelques établissements privés, pour les matières à fort coefficient comme les mathématiques et la physique, par exemple, il se pratique quelques évaluations formatives, à la discrétion des professeurs. Celles-ci sont quasiment absentes des classes de lycées fortement atteintes par l'absentéisme des enseignants. Les évaluations sommatives suivent la périodicité fixée par le ministère dans la mesure où la situation socio-politique le permet. Elles partagent les mêmes caractéristiques que celles de la 9<sup>ème</sup> AF.

Contrôles et épreuves varient numériquement et qualitativement avec les établissements scolaires et à l'intérieur de ceux-ci, selon les niveaux et les enseignants. Chacun d'eux définit et choisit ses objectifs et outils d'évaluation. « (...) les acteurs qui opèrent au niveau de l'offre scolaire sont très nombreux et utilisent chacun sa propre méthode d'évaluation des apprentissages. Ainsi les seuls tests standards développés pour mesurer les acquis des élèves sont ceux administrés par l'État... ».<sup>13</sup>

Néanmoins, ce sont toujours les savoirs, pas les savoir-faire ni les savoir-être qui sont testés. Une forme de pondération des évaluations est assurée par le chef d'établissement. Il n'y a généralement pas de rétroaction qui amènerait le professeur à ajuster ses méthodes et l'élève à bénéficier de retombées formatives. Et toujours se posent le problème des critères et des types de notation et de la comparabilité des bulletins scolaires entre les établissements, en raison de l'inégalité de leur niveau académique (même s'il n'existe pas de classement officiel) et de la diversité des rubriques figurant dans ces livrets scolaires.

Tout ceci renvoie à la nécessité d'œuvrer à la diffusion d'une véritable culture d'évaluation appelée à remplacer la conception négative dominante, qu'il s'agisse d'apprécier l'apprentissage par des élèves ou le rendement et l'efficacité de professionnels à leur poste de travail. Ce sera aussi l'occasion de redresser certaines pratiques d'évaluation qui participent à la production de redoublants et d'élèves suragés.

Pour nombre d'écoles privées, les évaluations périodiques ont d'abord un intérêt financier, le droit de passer les épreuves et l'obtention du bulletin scolaire servant d'abord à faire pression sur les parents pour qu'ils honorent leurs engagements financiers. Hormis dans les premiers cycles du fondamental dont les maîtres ont intégré l'évaluation à leur pratique régulière, les

---

<sup>13</sup> MENFP-GTEF (2010).

autres professeurs y voient majoritairement une corvée dont leur fonctionnement routinier se passerait volontiers.

Il en va de même pour les élèves. De ce fait, seuls les motivent vraiment les épreuves dont les notes figureront sur le bulletin scolaire. Les parents, pour leur part s'intéressent assez peu aux bulletins intermédiaires, n'accordant de véritable importance qu'à celui porteur de la décision de passage en classe supérieure ou à la certification finale.

### **2.2.3. Les examens de certification réalisés par l'État.**

Ils sont regroupés en fin d'année scolaire à des dates fixées par le calendrier du MENFP et viennent couronner le cycle fondamental et le cycle secondaire. L'inscription au second requiert la présentation de l'attestation de réussite au premier. La participation aux examens officiels est aussi conditionnée par le versement sur un compte dédié à cela d'un montant variable, relativement élevé en regard des faibles revenus de la majorité des familles. (jusqu'à 2000 gourdes pour le bac permanent en 2021). Fort opportunément le ministère a ouvert depuis deux ans la possibilité pour les admis d'obtenir et de légaliser leur diplôme en ligne, tarissant ainsi une source de tracasseries et de corruption.

#### Examens à la fin du cycle fondamental ( 9AF)

Placé au terme des trois premiers cycles de l'école haïtienne, l'examen de 9<sup>ème</sup> AF est avec celui de fin d'études secondaires l'une des deux évaluations d'État connues du public en raison de leurs répercussions . Son encadrement légal est faible : seul l'article 15 du décret du 30 mars 1982 s'y arrête spécifiquement, faisant, de fait, du Ministre la seule instance décisionnelle en la matière. Par suite, il a connu de nombreuses variations dont certaines l'ont occasionnellement écarté du plan d'études du troisième cycle fondamental.

Cet examen se déroule sur trois jours et portera sur dix matières à partir de 2024 au lieu de sept jusqu'alors. C'est un examen écrit, conçu davantage selon le programme de la 9<sup>ème</sup> année que selon celui du 3<sup>ème</sup> cycle fondamental. Sa préparation et son organisation relèvent conjointement de la DEF et du BUNEXE. Les épreuves, choisies le matin même à partir de prototypes, peuvent varier d'un département à l'autre, de manière aléatoire.

La correction décentralisée est effectuée sous la responsabilité de la DEF, du BUNEXE et des Directions Départementales d'éducation (DDE). Chaque feuille subit une notation unique par un correcteur dont le choix est censé répondre aux exigences spécifiées par les textes réglementaires. Le succès à cette évaluation donne droit à une certification nationale, le Diplôme de fin d'études fondamentales, ouvrant l'accès au secondaire technique ou général et

à quelques catégories d'emplois sur le marché du travail. En situation d'échec le choix est entre le redoublement et l'abandon.

Examens à la fin du cycle secondaire (NS4),  
diplôme de fin d'études ou baccalauréat

Cette évaluation est placée au sommet de la pyramide scolaire haïtienne et constitue l'aboutissement des quatre années du cycle secondaire. Elle fait l'objet d'un encadrement légal strict : loi du 27 mars 1907 créant le baccalauréat ; arrêté du 26 septembre 1935 le réglementant ; loi du 12 septembre 1963 réorganisant les filières ; circulaire d'allègement de 1997 ; arrêté présidentiel du 26 mars 2007 instaurant le baccalauréat permanent et en 2015 décret établissant le bac unique avec ses quatre filières.

Cet examen annuel de quatre jours, fixé normalement à la fin de juin ou au début de juillet, a parfois été reculé de plusieurs semaines en raison des perturbations de l'année scolaire par la pandémie du COVID-19 ou des troubles politiques. Sa préparation, son organisation et son administration se font selon les mêmes modalités que celles de celui de la 9<sup>ème</sup> AF, donc dans un partage des responsabilités entre Direction de l'enseignement secondaire (DES), BUNEXE et Directions départementales d'éducation (DDE).

Les copies d'examen font l'objet de deux corrections dont la moyenne arithmétique établit la note définitive. Une troisième correction a lieu en cas d'écart supérieur à vingt points entre les corrections précédentes. L'absence de transparence et les rumeurs circulant sur le choix et l'intégrité des personnels altèrent négativement la perception de ces examens par l'opinion publique. De plus, les réserves exprimées sur l'aptitude des épreuves de 9<sup>ème</sup> AF à refléter la réalité des apprentissages et de l'enseignement gardent toute leur pertinence au vu de la diversité de sujets (de niveau théoriquement équivalent) d'un département géographique à l'autre, la décentralisation des corrections et l'absence de pondération à l'échelle nationale.

En cas d'échec, il y a possibilité de reprise. A cette fin, le Bac permanent, à la périodicité variable est pris en charge par le BUNEXE et ses services départementaux et relèvera du Centre permanent d'évaluation (CEPEV), créé par arrêté ministériel en date du 2 juin 2022, lorsque son existence sera effective.

Ces examens d'État sont des indicateurs relatifs de l'efficacité du système à l'échelle nationale. La politique d'évaluation inspirée par le cadre d'évaluation devra porter remède à cette déficience. En plus de la variation des textes par départements, « *la diversité des conditions d'administration d'un département à l'autre rend inadéquates les comparaisons*

*des performances à travers les départements géographiques. La signification des résultats de l'ensemble du système est ainsi biaisée. »<sup>14</sup>*

Et quant à la validité de ces mesures, « la base des examens [est] bien le dénominateur commun de ce qui a été « vu » par un échantillon d'écoles au cours de la dernière année du cycle, temps scolaire souvent tronqué (depuis 1986) par la crise politique. »<sup>15</sup> Ce choix inspiré par un souci de justice et d'équité fait des notes obtenues un reflet peu fiable du niveau véritable des élèves et ôte aux examens nationaux de 9<sup>ème</sup> AF toute fonction de régulation des apprentissages. Enfin, dans le tableau des résultats sont inclus sous l'unique rubrique des "ajournés" les élèves ayant effectivement échoué aux épreuves et les inscrits qui ne s'y sont pas présentés. Ce biais, sans doute léger autrefois, a vraisemblablement un impact plus important et non mesuré ces dernières années à cause des déplacements de population occasionnés par l'insécurité.

#### Perception sociale des évaluations nationales

Les examens officiels ont considérablement perdu de leur crédibilité et de leur prestige auprès de l'opinion publique, à cause de scandales passés de fraude et de corruption. Mais majoritairement pour ceux qui y sont soumis, les diplômes obtenus conservent une valeur d'échange car ils donnent encore accès à certains postes et aux examens d'admission des universités locales. Il y a de ce fait attente des mesures constructives s'inscrivant concrètement dans la durée.

#### Influence de la situation socio-politique sur le déroulement des examens d'Etat

Tout jugement sur les examens d'Etat devra intégrer des indicateurs contextuels appartenant à ce registre. Ils sont d'abord d'ordre politique lorsque, en fonction des circonstances, les décideurs adoptent des mesures particulières : modification de coefficients de quelques matières, « Bac allégé », « programmes à minima », etc. pour éviter des échecs massifs, générateurs potentiels de tensions sociales. Dans cette situation, l'Etat ne parvient pas à se fixer de manière crédible un pourcentage de réussite à obtenir par des améliorations dans les processus de formation et d'évaluation.

Le niveau organisationnel souffre aussi d'interférences de nature et d'origine politique différente (choix de surveillants, de responsables de siège et même de correcteurs). De plus,

---

<sup>14</sup> SNAEPT (2007).

<sup>15</sup> Idem.

les menaces sur les examens d'État comptent au nombre des armes des luttes de pouvoir depuis 1986. La montée en puissance de la violence armée depuis les cinq dernières années et l'absence de sécurité publique ont eu quelques effets aisément identifiables :

- Pour les évaluations en milieu scolaire, interruptions, report de date, non-respect du nombre et de la périodicité prévue, allègement des contenus ; baisse des exigences par souci de justice, accroissement des écarts entre établissements et de la non-comparabilité de leurs résultats.
- Cessation d'activité pour les écoles détruites ou occupées par les gangs, entraînant la déscolarisation et parfois l'abandon à eux-mêmes d'enfants des quartiers contrôlés par les bandes armées. Pour certains depuis près de cinq ans.
- En dehors des listes de formation de classe enregistrées au ministère, il n'existe aucune garantie de la sauvegarde des résultats des élèves par quelque moyen, traditionnel ou de technologie moderne, pour la majorité des écoles victimes.
- Pour les évaluations par l'État, souci d'accorder le niveau avec le nombre moyen de jours de classe (autour de cent jours de perdus en 2023) et perte de motivation en raison des incertitudes sur leur tenue effective (jusqu'à un jour avant le bac en 2023) avec addition de peur et de stress lorsque l'accès au siège d'examen n'est pas garanti.<sup>16</sup>
- Les données pour un rapport comparatif entre nombre d'inscrits et nombre effectif de participants au fil des années récentes sont encore attendues.

### **2.3. Complexité et hétérogénéité du système de formation des enseignants**

Toute recherche et tout projet d'intervention dans le domaine de l'évaluation doit prendre en compte les connaissances et les compétences de ceux qui en sont les agents, autrement dit leur préparation à l'accomplissement de cette tâche spécifique. En effet, la mise en œuvre des évaluations d'apprentissage est inévitablement affectée par le niveau de formation des enseignants sur qui elle repose. A défaut de données sur la question, qui auraient été collectées à l'échelle nationale avec précision et rigueur, l'examen du système de formation des enseignants apportera un éclairage intéressant.

Le système de formation des enseignants en Haïti est composé de plusieurs institutions. Pour les enseignants du fondamental (premier et deuxième cycle), leur formation se déroule principalement dans les Ecoles normales d'instituteurs (ENI), qui peuvent être publiques ou privées. Les ENI forment aussi des enseignants pour le niveau préscolaire. On les appelle des écoles normales de jardinières d'enfants (ENIJE).

---

<sup>16</sup> Depuis juin 2022, par décision ministérielle, des lieux de substitution sont offerts aux élèves qui ne peuvent se rendre à leur siège d'examen en raison de la violence de gangs.

Une expérience de Formation initiale accélérée (FIA) a également été mise en place, mais elle a duré seulement trois années. Le Centre de formation pour l'école fondamentale (CFEF) est une autre institution qui forme des enseignants pour le fondamental. Il accueille les diplômés de fin d'études secondaires pour une durée de trois ans. Les élèves-maîtres qui le fréquentent reçoivent une formation à la fois académique (d'une durée de deux années) et professionnelle (d'une durée d'une année de spécialisation).

Le CFEF forme deux catégories d'enseignants : polyvalents et bivalents. Les polyvalents sont des enseignants destinés à enseigner à l'école fondamentale de base (1ère à 6ème AF) et les bivalents, ceux qui sont appelés à enseigner deux disciplines au 3ème cycle (7ème à 9ème AF). Cette orientation se fait à la fin de la deuxième année d'études au CFEF. Cependant, dans la pratique on retrouve beaucoup des diplômés du CFEF enseignant au secondaire.

Les universités publiques en région (UPR) et les instituts d'enseignement supérieur (IES) jouent également un rôle dans la formation des enseignants, couvrant à la fois le fondamental complet et le secondaire. L'école normale supérieure (ENS) se concentre sur la formation des enseignants qui se retrouvent à enseigner au troisième cycle, alors qu'ils ont été formés prioritairement pour enseigner au secondaire.

En son article 3 alinéa 2, l'arrêté du 21 mars 2014 fixant le Statut particulier des personnels éducatifs du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) identifie les « *personnels enseignants de l'enseignement fondamental - y compris des deux dernières classes du préscolaire -, secondaire, technique et professionnel. Les personnels enseignants occupent des emplois de catégories A ou B selon le niveau d'enseignement où ils exercent et leur niveau de formation initiale* ». <sup>17</sup>

En conformité avec le susdit article, il existe différents groupes d'enseignants dans le système éducatif haïtien. Les Normaliens sont ceux qui ont réussi les examens officiels du MENFP de fin d'études normales avec option enseignement fondamental (1er et 2e cycles) et de fin d'études normales avec option jardinière d'enfants. Ils sont détenteurs d'un diplôme d'instituteur. Les Capistes (détenteurs d'un certificat d'aptitudes pédagogiques - CAP) sont ceux qui ont échoué aux examens officiels, mais ont suivi une formation. Les Recrutés sont des enseignants sans formation spécifique en enseignement. Les CEFEFIENS sont des diplômés du CFEF qui ont passé trois (3) années d'étude et rédigé un rapport à la suite d'une (1) année de stage dite année de probation. Le dernier groupe est constitué de ceux ayant

---

<sup>17</sup> MENFP (2014).

obtenu une licence en éducation ou un diplôme en enseignement par le biais de l'école nationale supérieure (ENS), des universités publiques de région (UPR) ou des Instituts d'enseignement supérieur (IES).

Par ailleurs, en ce qui concerne le profil des enseignants des Écoles normales d'instituteurs (ENI), il y a lieu de souligner que le profil dans certains centres de formation initiale laisse à désirer. En effet, on retrouve des enseignants qui n'ont que le Bac II comme dernier diplôme académique. Cette catégorie représente 11% du personnel enseignant de l'enquête.<sup>18</sup> De plus, 70% du personnel enseignant ont au plus une licence. Enfin, 90% des enseignants qui travaillent au niveau des institutions de formation initiale sont essentiellement à temps partiel. Donc, il va sans dire que le temps consacré à l'encadrement des étudiants est très restreint contrairement aux 10% qui ont des temps pleins.

Le plan d'étude des Institutions de formation initiale, fixé par la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP), contient 49 cours et l'horaire hebdomadaire est de 30 heures. Pourtant, du côté des Écoles normales, le nombre d'heures hebdomadaires moyen varie entre 15 et 25 pour une moyenne de 25 cours environ pour un nombre moyen de 3 années de formation (les Universités publiques en région ayant elles-mêmes 4 années de formation). Enfin, le programme de formation est sanctionné par les examens officiels et/ou la présentation d'un mémoire ou d'un rapport de stages.

En ce qui concerne les contenus des programmes de formation adressés aux futurs enseignants du secondaire, chaque université ou institution d'enseignement supérieur applique le curriculum de son choix dans le cadre de ses programmes de formation. Une analyse curriculaire a démontré l'importance de procéder aux améliorations suivantes:

- Mettre à jour le curriculum de 1989;
- Renforcer l'application rigoureuse du curriculum par les directeurs d'écoles normales;
- Uniformiser les programmes d'études dans les facultés des sciences de l'éducation;
- Assurer une prise en charge des institutions de formation initiale par la Direction de la formation et du perfectionnement.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, comme discipline d'enseignement, le curriculum de 1989 prévoit son enseignement en 2<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup> années, à raison d'une

---

<sup>18</sup> MENFP-MAECD-UNESCO (2021).

heure par semaine. Compte tenu du fait de la multiplicité et la variabilité des programmes des écoles normales (ENI et ENIJE), seulement 40 heures de formation sont dispensées aux étudiants pour boucler leur programme.

Cependant, en 2019, la Direction de la formation et du perfectionnement. a fait circuler un document de cadrage pour l'enseignement de la discipline « mesure et évaluation des apprentissages » qui contient l'ensemble des contenus à enseigner. Les contenus indiqués sont en conformité avec les contenus qu'on devrait enseigner aux étudiants inscrits à ce niveau de formation initiale. Ce document a servi de cadre référentiel aux concepteurs d'examens officiels.

La Direction de formation et du perfectionnement est responsable de la gestion de la formation des enseignants pour le fondamental. Elle régleme la formation initiale, prescrit le curriculum, organise les examens officiels et délivre les diplômes de fin d'études normales. Pour les enseignants formés dans les universités ou les instituts d'enseignement supérieur, les programmes sont déterminés par les doyens et les directeurs pédagogiques, sans véritable instance du MENFP spécifiquement chargée de cette tâche.

Dans le cadre de l'élaboration d'un plan de formation continue à l'endroit des enseignants et des directeurs d'écoles, financée par l'Agence française de développement (AFD), l'IHFOSED (Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation), en 2021, a réalisé un état des lieux de l'offre de la formation continue en organisant un focus group avec les opérateurs officiels se trouvant sur la liste de la Direction de la Formation et du Perfectionnement.

Cet exercice a permis de constater qu'en dehors des universités possédant une faculté de sciences de l'éducation dont cinq universités privées et dix universités publiques en région et deux instituts spécialisés en formation des enseignants, il existe 15 opérateurs officiels de formation continue. Treize de ces acteurs rencontrés ont noté qu'ils interviennent souvent sans l'analyse de besoins de formation.

Ils ont aussi déclaré, en majorité, qu'ils n'ont pas un catalogue de formation au sens propre du terme, sinon des modules élaborés spécifiquement à la demande et selon les besoins exprimés par le public demandeur. Pour ces responsables d'institutions, les programmes de formation offerts sont en règle générale des programmes sur mesure élaborés pour répondre à une manifestation d'intérêt et/ou un appel d'offres.

Ils participent à la mise en œuvre des études de renforcement, de planification scolaire pour les directeurs – enseignants et dans l'élaboration des outils didactiques pour les disciplines. Généralement, ce sont des formations non certifiées. D'autres responsables d'institutions de formation précisent que leur champ de spécificité se situe dans le management de l'école, une offre de formation axée sur l'administration de l'école (avec 8 modules certifiés).

La Direction de la formation et du perfectionnement, organisme d'État qui gère la formation continue en Haïti, dans le cadre de l'opérationnalisation du Plan décennal d'éducation et plus spécifiquement du Plan national de formation des enseignant.e.s et des personnels d'encadrement (PNF/EPE), a élaboré les grandes orientations du plan de formation continue des agents du système. À travers les objectifs fixés, il vise à améliorer et à consolider les aptitudes des personnels par rapport aux nouveautés en éducation ; professionnaliser les intervenants directs et indirects de l'enseignement fondamental : enseignants, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques, inspecteurs et formateurs. Il cherche à établir une culture de base commune aux agents de l'éducation ainsi qu'une plate-forme de compétences professionnelles relatives à l'exercice de leur fonction.

Pour réaliser ses objectifs de formation continue, elle part de cinq principes fondamentaux : le principe d'organisation modulaire avec des unités de 45 heures de formation, le principe de réflexivité qui veut qu'il y ait retour sur l'action, le principe du transfert qui permet la duplication des formations, le principe de la cohérence qui exige la complémentarité entre la formation initiale et la formation continue et enfin le principe d'individualisation qui implique un parcours différencié en fonction des besoins réels des fonctionnaires. Sur cette base un canevas sur l'élaboration des modules est déjà mis à la disposition des opérateurs de formation continue dans le sous-secteur.

La Direction de la formation et du perfectionnement dispose aussi des modules de formation visant à aider les enseignants à développer les compétences nécessaires pour l'exercice de leur fonction, tout en travaillant sur l'élaboration d'une politique de formation à distance. Cependant, cette direction n'effectue pas l'évaluation des formations dispensées.

Les Écoles fondamentales d'application centre d'appui pédagogique (EFACAP) et les universités publiques en région sont aussi des institutions publiques de formation continue en Haïti. Elles sont peu mobilisées tant par les Partenaires techniques et financiers (PTF) que par le MENFP.

## 3. Principes et lignes directrices pour les évaluations éducatives en Haïti

### 3.1. Principes de base et règles déontologiques

L'évaluation des apprentissages fait partie des lacunes et défis récurrents du système éducatif haïtien. Le Cadre d'orientation curriculaire<sup>19</sup> stipule en effet que le changement des pratiques évaluatives est l'une des conditions essentielles de la réussite des élèves et qu'il est le principal levier d'une transformation du métier d'enseignant. En rapport avec les faibles taux de réussite aux examens nationaux, le Pacte national<sup>20</sup> en arrive également à l'observation suivante :

*« bon nombre d'élèves subissent en fin de compte des épreuves sur des contenus qui ne leur ont pas été enseignés. La question est alors de savoir quels mécanismes et dispositifs mettre en place pour une évaluation efficace des connaissances et des compétences des élèves à tous les niveaux du système éducatif haïtien » (p. 151).*

C'est dans un tel contexte que le cadre d'évaluation actuel prend toute son importance. L'atteinte des objectifs du cadre d'évaluation se fonde d'une part, sur le développement des capacités et compétences de tous les intervenants en éducation et d'autre part, sur le respect de principes fondamentaux en matière d'évaluation. Les deux sont indissociables et nécessaires à l'accomplissement des objectifs du cadre. Il ne sert à rien de développer les capacités en matière d'évaluation si celles-ci ne reposent pas sur des principes et valeurs bien établies. De même, les intentions généreuses derrière ces principes risquent de demeurer lettres mortes si les capacités et les compétences pour les mettre en œuvre ne sont pas au rendez-vous.

Les principes à la base de l'évaluation des apprentissages se déclinent en trois grandes catégories que sont la justice, la qualité et la transparence. Voici une brève définition de chacun de ces principes :

---

<sup>19</sup> MENFP (2022).

<sup>20</sup> MENFP (2010).

- **Le principe de justice.** L'évaluation doit se faire en assurant un traitement égal et non biaisé, qu'il s'agisse de l'évaluation des apprentissages des élèves, mais aussi du personnel enseignant et du fonctionnement des établissements. La justice en matière d'évaluation est autant matière de droits et obligations que de « justesse ». En effet, pour fonder l'évaluation sur des principes de justice, celle-ci doit faire également preuve de justesse, c'est-à-dire d'exactitude. Autrement dit, la justice et la justesse de l'évaluation sont solidaires avec les principes de la qualité de l'évaluation. Une évaluation des apprentissages qui ne fait pas preuve de rigueur ne peut être juste. Le principe de justice nécessite de prendre en considération deux principes sous-jacents : l'égalité et l'équité.
  - Le principe d'égalité. Celui-ci repose sur l'équivalence des conditions d'évaluation pour tous. Il suppose une égalité de traitement, tant dans les conditions d'enseignement et d'apprentissage que d'examen. Une certaine uniformité est requise dans les conditions d'évaluation afin que celles-ci soient justes pour tous. Ceci étant, égalité ne signifie pas nécessairement équité.
  - Le principe d'équité. Si l'on admet facilement qu'une évaluation juste se fonde sur des exigences égales pour tous, il faut cependant reconnaître que, dans certains cas particuliers, ce principe doit être ajusté pour assurer un certain équilibre dans le traitement de l'évaluation. Il existe en effet des situations particulières où valeurs d'égalité et d'équité doivent être harmonisées. C'est le cas lorsque la personne évaluée présente un handicap qui, si celui-ci n'est pas un obstacle au développement de ses compétences, limite sa capacité à les démontrer au même titre que la majorité des personnes évaluées. Pour des raisons d'équité, c'est-à-dire pour assurer que toutes les personnes évaluées aient des chances égales de démontrer leurs accomplissements, des accommodements pourront être prévus pour les individus malentendants, handicapés visuels ou moteurs ou présentant des défis cognitifs identifiés préalablement. Dans toutes ces situations, le principe d'équité s'accordera avec le principe d'égalité pour assurer que ces personnes reçoivent les accommodements qui permettront d'obtenir une juste évaluation de leurs apprentissages.
- **Le principe de qualité.** Une évaluation de qualité est nécessaire pour répondre aux valeurs de justice, d'égalité et d'équité. En effet, si l'évaluation des apprentissages ne donne pas de telles assurances, ces principes ne peuvent être honorés. Il est généralement reconnu que toute évaluation doit répondre aux critères de qualité suivants :
  - La fidélité. Plus les enjeux de l'évaluation sont élevés, plus les procédures d'évaluation doivent être rigoureuses. La rigueur s'exerce d'abord dans la conception et la rédaction d'un outil de mesure. Des questions mal formulées, des critères mal définis, créent de l'ambiguïté qui ne permet pas de mesurer l'apprentissage de l'élève correctement. La rigueur permet d'assurer la fidélité des résultats, c'est-à-dire que ceux-ci ne sont pas affectés indûment par l'outil employé ou par la personne qui évalue. Dans le premier cas, l'on parlera de fidélité d'équivalence, dans le second cas de fidélité inter-juges. Bref, lorsque l'évaluation est faite avec rigueur, la décision prise quant à l'apprentissage de l'élève devrait être constante. Par exemple, la promotion d'un élève au degré suivant ne devrait pas être

affectée ni par les moyens utilisés pour l'évaluer (épreuve écrite, examen oral, observation en classe), ni par le degré de sévérité ou de complaisance de l'enseignant qui évalue.

- **La validité.** Lorsque le score total ou le résultat à un examen est représentatif de ce qui est mesuré, on dit de ce score ou de ce résultat qu'il est valide. Ceci suppose que le score ou la note attribuée puissent être interprétés comme la somme d'un tout cohérent. Par exemple, dans un examen de mathématiques comportant de nombreux problèmes écrits, la capacité de compréhension en lecture peut interférer avec la démonstration des capacités en mathématiques, ce qui peut faire en sorte que le score total n'est pas représentatif uniquement des capacités en mathématiques. Les mêmes difficultés se produisent lorsque l'élève est pénalisé pour des fautes d'orthographe dans un examen d'histoire ou de géographie. Dans des situations de ce genre, il est difficile de porter un jugement clair : quelle décision prendre lorsque, d'une part, un élève rate la note de passage parce qu'il a fait des fautes d'orthographe dans son examen de géographie et lorsque d'autre part, un élève rate la note de passage par la même marge, mais sans faire de fautes d'orthographe ? Devraient-ils, l'un comme l'autre, échouer leur examen de géographie alors que les raisons de leurs échecs sont bien différentes ? Pour éviter ce genre de dilemme, il est préférable que les scores soient homogènes, c'est-à-dire qu'ils mesurent une dimension bien précise de l'apprentissage.
- **La transparence.** Les procédés de l'évaluation doivent être connus avant, pendant et après une période d'examen. Avant un examen, la nature, la date, les objectifs et contenus d'apprentissage doivent avoir été annoncés. Pendant l'examen, les directives doivent être claires sur la longueur ou les caractéristiques attendues de chaque réponse ainsi que sur la notation de chaque question en termes de nombre de points ou de critères d'acceptation de la réponse. Enfin, après l'examen, la copie corrigée de l'élève doit pouvoir être accessible, comme dans le cas d'une demande de révision de notes ou simplement à des fins d'apprentissage. Il peut être utile que l'élève revoie sa copie ou discute des résultats d'évaluation avec l'enseignant, soit pour alimenter sa réflexion sur ses forces et ses faiblesses, soit pour recevoir un feedback constructif. Ceci ne signifie pas que tous les examens doivent toujours être rendus publics. C'est le cas notamment des examens d'Etat dont le contenu doit demeurer confidentiel sauf dans le cas de demandes officielles de révision de note.

Ces principes visent à assurer que le jugement porte sur les preuves d'apprentissage les plus objectives possibles. Même s'il est difficile d'éliminer toute subjectivité du jugement d'évaluation, il importe d'en réduire l'incidence le plus possible. C'est pourquoi l'évaluation des élèves doit être de qualité, se faire dans la transparence et donner lieu à des résultats valides et fidèles. Ce sont des conditions essentielles pour que le résultat de l'élève soit le fruit de son travail et ne soit pas affecté par des facteurs externes non pertinents.

Aux conditions à éviter, s'ajoutent aussi toutes celles où l'évaluation est employée à des fins inappropriées, telles que récompenser ou punir un comportement en classe, encourager la participation active ou l'assiduité. Ces pratiques d'évaluation sont à bannir. Le comportement en classe, les habitudes de travail de l'élève doivent être rapportées séparément et ne pas entacher l'évaluation des matières du programme d'études. D'autres modes de sanction et de remédiation sont à envisager, car les problèmes de comportement, l'attitude et la motivation de l'élève font partie d'une toute autre sphère d'intervention de l'enseignant.

Enfin, le respect des principes est essentiel pour que les évaluations soient crédibles pour tous les détenteurs d'enjeux : les élèves au premier plan, leurs parents, mais aussi l'administration scolaire dans son ensemble. La crédibilité de l'évaluation scolaire est primordiale pour assurer la confiance du public dans le système d'éducation.

Les principes de l'évaluation scolaire composent une éthique qui encadre l'exercice de la profession enseignante et contribue à définir un code de déontologie dans lequel figure un certain nombre de devoirs et d'obligations en matière d'évaluation. Voici une liste non exhaustive de ces devoirs et obligations<sup>21</sup> :

- Un devoir de bienveillance. L'évaluation scolaire doit s'effectuer en veillant au bien de l'élève : sa sécurité, son estime de soi, son développement et son orientation.
- Un devoir d'efficacité. L'évaluation scolaire doit être bien faite selon des standards reconnus.
- Un devoir de transparence. L'évaluation scolaire doit permettre aux personnes évaluées de comprendre les raisons de l'évaluation et des décisions qui en découlent.
- Un devoir d'honnêteté. L'évaluation scolaire doit se faire dans un souci de vérité, car la personne évaluée a droit à cette vérité.
- Un devoir de loyauté. L'évaluation scolaire doit se faire dans un esprit de confiance mutuelle.
- Un devoir de modestie. L'évaluation scolaire doit faire preuve de souplesse et se remettre elle-même en question lorsqu'il le faut.

L'arbitrage de ces devoirs et obligations n'est pas toujours chose facile. Par exemple, faire preuve de bienveillance et de transparence envers un élève en situation d'échec requiert de la délicatesse. L'évaluation scolaire peut être source de dilemmes et lorsque des cas difficiles se

---

<sup>21</sup> Hadji (1997) ; Laveault (2005).

présentent, il est important pour les enseignants de pouvoir compter sur les collègues et sur les personnes en position d'autorité pour obtenir conseil.

L'articulation de ces principes d'évaluation et le respect des devoirs et obligations qui en découlent permettent de définir la dimension professionnelle de l'évaluation pour le corps enseignant de la façon suivante :

*L'évaluation est une composante de l'exercice de la profession qui permet à l'enseignant de mieux connaître l'élève et les effets de sa pratique d'enseignement afin de mieux s'acquitter de son engagement envers les élèves et leur apprentissage et d'agir de manière compétente et responsable dans une éthique de service et de respect envers l'élève.<sup>22</sup>*

### **3.2. Alignement avec le programme d'études**

Tout le long de son parcours scolaire, un élève sera guidé par différents enseignants aux pratiques pédagogiques variées. Que l'élève soit ainsi exposé à une diversité de méthodes d'enseignement est bénéfique, car elles lui permettent de développer des stratégies d'apprentissage diversifiées. De plus, le principe largement reconnu de la liberté académique repose sur la reconnaissance de la compétence professionnelle de l'enseignant et sur sa capacité à faire les bons choix en matière d'approches pédagogiques pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Ceci étant acquis, la liberté académique ne s'étend pas au choix des contenus d'apprentissage, ceux-ci étant définis dans le programme d'études et le curriculum scolaire. Chaque enseignant est tenu d'enseigner le programme officiel pour assurer la progression harmonieuse de tous les élèves à l'intérieur du parcours scolaire. S'écarter trop fortement des objectifs d'apprentissage officiels risque de faire en sorte que les élèves entreprennent les niveaux scolaires suivants sans avoir nécessairement les prérequis nécessaires. C'est pourquoi l'alignement sur le programme d'études haïtien est une restriction acceptable de la liberté académique et une condition nécessaire au bon fonctionnement du système éducatif national.

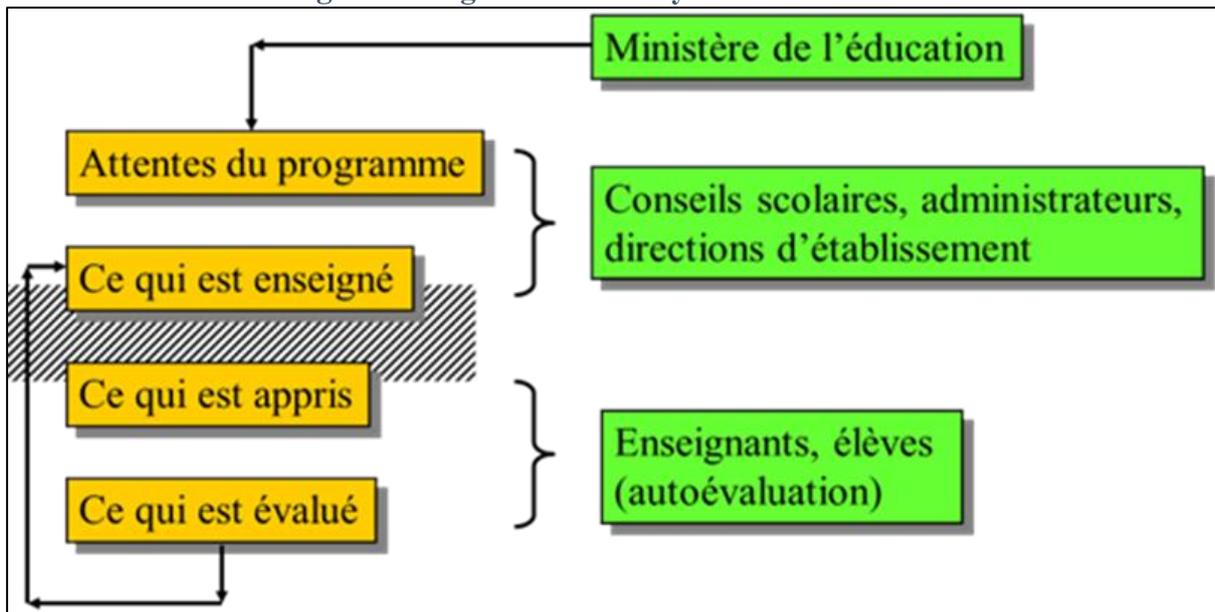
L'alignement du système éducatif est une responsabilité collective que l'enseignant partage avec ses pairs, mais aussi avec les intervenants à tous les niveaux du système d'éducation. Looney constate que « *Dans les systèmes socialement alignés, les institutions et les acteurs travaillent ensemble pour définir les défis et envisager des plans d'action alternatifs* »<sup>23</sup>. C'est ce qu'illustre la Figure 1. Au départ, on retrouve le Ministère chargé de définir clairement et

<sup>22</sup> Laveault (2005).

<sup>23</sup> Looney (2011).

de diffuser les attentes du programme. Par la suite, c'est aux juridictions locales et aux administrateurs scolaires de s'assurer de la transmission et de la bonne compréhension des attentes au niveau des enseignants. Finalement, ce sont les enseignants qui alignent enseignement et évaluation sur les programmes d'études afin que les élèves aient une idée claire des attentes envers eux et soient en mesure de s'autoévaluer.

Figure 1. Alignement d'un système d'éducation



Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine d'un alignement déficient :

- Un contenu d'apprentissage inapproprié
- Des exigences inadaptées (trop ou pas assez élevées)
- Une matière mal assimilée ou insuffisamment intégrée : pédagogie peu différenciée, stratégies inefficaces
- Une évaluation institutionnelle non valide

Par contre, les bénéfices d'un bon alignement sont importants :

- En salle de classe, un bon alignement assure que tous les élèves, à chaque niveau scolaire, ont l'opportunité de faire les apprentissages qui les préparent à réussir aux niveaux suivants.
- Au niveau du système scolaire, un bon alignement assure une certaine cohérence entre les enseignants et entre les établissements. Il fait en sorte que le passage de l'élève d'un niveau à un autre, mais aussi d'un établissement à un autre, se fasse plus aisément.

La collaboration entre enseignants est particulièrement cruciale pour lever tous les doutes et les incertitudes sur ce qu'il faut évaluer et sur les niveaux d'exigence. La «modération sociale» ou «harmonisation» décrit ce travail de collaboration entre enseignants qui partagent leur interprétation du programme d'études et leurs idées en matière d'évaluation. Il est souhaitable que de telles pratiques soient de plus en plus répandues en Haïti non seulement pour améliorer l'alignement avec le programme d'études, mais aussi pour favoriser le développement professionnel de tous. Cette concertation entre enseignants peut avoir lieu en tout temps :

- En début d'année au moment de la planification de l'enseignement ;
- En cours d'année pour rectifier si nécessaire la planification des apprentissages et choisir les stratégies pédagogiques les plus efficaces pour faire progresser les élèves en fonction des attentes du programme et ce, particulièrement pour ceux qui ont accumulé un retard scolaire.
- En fin d'année, à l'approche des examens officiels, la concertation entre enseignants permet de s'assurer que les élèves ont réalisé les apprentissages prévus au programme d'études et que l'enseignement les a bien préparés aux examens.

L'alignement a été décrite par l'OCDE comme un facteur important de réussite d'un système d'éducation.<sup>24</sup> Plusieurs outils sont à la disposition des autorités scolaires pour assurer que le parcours de l'élève concorde avec les attentes du programme de formation à chaque niveau successif. C'est le cas en particulier des examens officiels. Cependant, ceux-ci interviennent en fin de parcours et il est alors trop tard pour rectifier l'alignement. En plus des examens officiels et du travail de collaboration entre enseignants, les directions d'établissement et les juridictions scolaires peuvent faire appel aux services d'inspecteurs ou de conseillers pédagogiques pour les assister dans cette démarche.

L'alignement obligatoire sur le programme d'études n'exclut pas la possibilité que l'enseignant introduise des objectifs d'enrichissement lorsque les objectifs d'apprentissage de base ont été acquis. Par ailleurs, lorsqu'un élève a accumulé de nombreux retards dans ses apprentissages essentiels et qu'il est devenu évident qu'il n'est plus en mesure de suivre le programme officiel, il est possible de concevoir des dérogations temporaires en développant un plan d'intervention pour rattraper les retards scolaires et mettre l'élève à niveau. Ces dérogations nécessitent des ressources et servent à éviter le redoublement scolaire lorsqu'il est

---

<sup>24</sup> OECD (2013).

possible d'adapter les objectifs d'apprentissage aux besoins des élèves qui, pour une raison ou l'autre, n'ont pas tous les prérequis.

## **4. Fondements théoriques et exigences professionnelles du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti**

L'évaluation des apprentissages des élèves peut s'exercer de différentes façons selon les objectifs poursuivis, les domaines à évaluer, les fonctions de l'évaluation. En salle de classe, l'enseignant dispose d'une grande marge de liberté dans la façon de conduire l'évaluation des apprentissages pour autant que celle-ci demeure conforme aux principes définis antérieurement dans le Chapitre 3. Le présent chapitre décrit les options qui se présentent pour mieux définir et améliorer la pratique de l'évaluation en salle de classe.

L'évaluation des apprentissages des élèves permet à l'enseignant de réguler son enseignement en fonction des besoins des élèves et d'adapter sa pratique en fonction des résultats. Elle est également une occasion d'apprentissage pour ceux-ci. L'information que les évaluations scolaires procure aux enseignants, leur permet de développer leurs capacités réfléchir sur leurs activités professionnelles, y porter attention et à améliorer la qualité et l'efficacité de leur pratique.

Puisque l'évaluation est appelée à jouer plusieurs rôles dans l'enseignement et dans l'apprentissage, il est normal que les instruments et les méthodes utilisées soient diversifiées. Par exemple, il est difficilement envisageable qu'une seule forme d'instrument puisse répondre à une si grande variété de besoins et de situations d'évaluation. C'est le cas des examens papier-crayon qui s'avèrent limités lorsqu'il s'agit de rendre compte des compétences de l'élève.

La diversité des outils d'évaluation est non seulement nécessaire pour répondre à des besoins et des situations variées, mais elle est également souhaitable pour des raisons d'équité. En effet, chaque élève possède des dispositions particulières pour démontrer ses apprentissages. Certains seront plus à l'aise avec certains types d'examen écrit, à réponse élaborée ou à choix de réponses, alors que pour d'autres le stress aux examens ne leur permettra pas de réussir aussi bien que dans l'exécution d'un travail de recherche seul ou en groupe. Bref, il est bon que les modalités d'évaluation ne soient pas toujours les mêmes et que les preuves d'apprentissage recueillies soient nombreuses et de natures différentes.

L'évaluation des apprentissages se fait généralement en trois temps :

- La collecte de preuves d'apprentissage au moyen de différents outils de mesure et d'observation
- Le jugement d'évaluation sur les preuves recueillies
- La prise de décision

## 4.1. Les preuves d'apprentissage

La collecte de preuves, d'évidences ou de traces d'apprentissages est la première étape du processus d'évaluation. La qualité du jugement d'évaluation et de la prise de décision dépend de la pertinence de celles-ci. Pour que le jugement repose sur des preuves solides, celles-ci doivent présenter les propriétés suivantes :

- Elles doivent être représentatives de la tâche à accomplir pour démontrer un apprentissage.
- Elles doivent être récentes, c'est-à-dire que lorsque plusieurs preuves sont disponibles pour le même apprentissage, on accordera la priorité aux plus récentes.
- Elles doivent avoir été obtenues par une diversité de moyens. Elles sont plus crédibles lorsque l'élève a pu démontrer son apprentissage de plusieurs façons.
- Elles doivent être disponibles en nombre suffisant. Il est risqué de fonder le jugement sur une seule preuve d'apprentissage. De plus, dans les situations où un ou plusieurs élèves ont été dans l'impossibilité de fournir des preuves pour des raisons valables, il est préférable d'avoir en réserve des alternatives jugées équivalentes.

En résumé, l'enseignant doit pouvoir fonder son jugement d'évaluation sur un nombre adéquat de preuves d'apprentissage représentatives, récentes, échantillonnées à des moments différents et dans des conditions variées. Il est donc préférable de les suréchantillonner pour pouvoir choisir celles qui seront les plus aptes à soutenir le jugement de l'enseignant.

Toutefois, le suréchantillonnage, même s'il est préférable à son contraire, le sous-échantillonnage, devra être utilisé avec modération pour que le temps consacré à l'évaluation ne devienne pas excessif.

### 4.1.1. Taxonomies des objectifs d'apprentissage

Le choix des preuves d'apprentissage dépend également de la nature des apprentissages en jeu et plus particulièrement du niveau cognitif visé par les objectifs du programme d'études. C'est pour répondre à ce besoin que différentes taxonomies d'objectifs cognitifs ont été développées. En effet, il a été très fréquemment observé que les enseignants limitent l'évaluation aux niveaux cognitifs les moins élevés, tels que les connaissances nécessitant un simple rappel. Or, c'est une chose de connaître une règle (p.ex. l'accord du participe passé en

français), c'en est une autre que de l'utiliser correctement (p.ex. dans une dictée ou une production écrite). Nous dirions que, dans le premier cas, il s'agit d'un objectif de connaissance et dans le second cas, d'un objectif d'application.

Les taxonomies sont des systèmes de classification des objectifs cognitifs qui permettent aux concepteurs des programmes d'études de communiquer aux enseignants les attentes en matière d'approfondissement des apprentissages. L'enseignant doit tenir compte du niveau taxonomique des attentes du programme tant dans son enseignement que dans le choix des traces d'apprentissage qui permettront de déterminer si les attentes ont été atteintes. Les taxonomies sont donc des outils de communication qui jouent un rôle crucial dans l'alignement des apprentissages et de l'enseignement avec les exigences du programme. Elles permettent d'utiliser une terminologie standardisée pour communiquer les attentes : ainsi, les niveaux taxonomiques des objectifs cognitifs que sont la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation dans la taxonomie de Bloom<sup>25</sup> possèdent une signification similaire pour tous les enseignants.

D'autres taxonomies plus récentes, mais aussi plus complexes, ont été développées récemment et sont à la disposition des enseignants<sup>26</sup>. L'Annexe 1 en présente quelques exemples. Le choix d'une taxonomie plutôt qu'une autre relève de considérations utilitaires. L'important c'est que la taxonomie sensibilise les enseignants aux objectifs d'apprentissage de niveaux cognitifs supérieurs pour faire en sorte que l'évaluation aille au-delà des apprentissages de connaissance lorsque c'est ce qui est réellement visé dans le programme de formation.

Pour que les objectifs d'apprentissage ne se limitent pas à l'acquisition de connaissances, les programmes d'études mettent aussi l'accent sur des objectifs d'acquisition de compétences. L'approche par compétence vise à réduire la fragmentation des apprentissages, un reproche souvent fait aux programmes d'études fractionnés en multiples objectifs cognitifs peu intégrés entre eux. L'intégration des apprentissages peut mettre en jeu plusieurs objectifs d'apprentissage de niveaux cognitifs variés et peut aussi inclure les savoirs-être ou autres capacités-clés. Elle vise à développer la capacité de l'élève à mobiliser les connaissances et les habiletés nécessaires pour résoudre des problèmes complexes ou réaliser des performances ou des productions faisant appel à une variété de savoirs et de capacités cognitives.

---

<sup>25</sup> Bloom (1956).

<sup>26</sup> Anderson & Krathwohl (2001) ; Stiggins et al. (2004).

### 4.1.2. L'approche par compétence

Les taxonomies décrivent des apprentissages bien ciblés qui ont besoin, une fois maîtrisés, d'être intégrés aux apprentissages antérieurs, transférés à des situations nouvelles et mobilisés dans des situations qui les requièrent. Par exemple, pour conduire un véhicule automobile, il ne suffit pas de connaître uniquement le code de sécurité routière, le fonctionnement du véhicule ou d'avoir réussi un test d'acuité visuelle. Cette compétence nécessite la mobilisation et l'intégration de toutes ces capacités. Il en va de même de nombreux apprentissages scolaires qui, s'ils ne donnent pas lieu à l'acquisition de nouvelles compétences, peuvent demeurer lettre morte.

L'approche par compétence nécessite des adaptations, tant au niveau de la pédagogie que de l'évaluation. Elle vise particulièrement à assurer la mobilisation des apprentissages réalisés et leur transfert à des situations nouvelles<sup>27</sup>. En effet, un apprentissage qui ne va pas au-delà du contexte bien spécifique dans lequel il a été vu en classe est de bien peu d'utilité. L'approche par compétence ne remplace donc pas l'apprentissage de savoirs conceptuels ou procéduraux nouveaux, elle les complète en proposant à l'élève des tâches qui lui permettront de les mettre en pratique régulièrement.

- L'évaluation des compétences se fait à travers les performances observables ou les productions de l'élève. Elle a été diversement appelée « évaluation directe », « évaluation alternative », « évaluation fondée sur la performance » ou « évaluation authentique »<sup>28</sup>. Voici les caractéristiques communes de ce type de test :
- Utilise de tâches ouvertes
- Met l'accent sur les processus mentaux supérieurs
- Utilise des stratégies en contexte
- Nécessite des problèmes complexes impliquant plusieurs types de performance et beaucoup de temps
- Performance individuelle ou de groupe
- Laisse parfois la place aux choix de l'élève

Ce type de test nécessite que l'élève démontre sa compréhension dans des contextes appliqués, procéduraux et ouverts. Voici quelques exemples de situations d'évaluation qui répondent à une ou plusieurs de ces caractéristiques :

<sup>27</sup> Scallon (2015) ; MENFP (2022).

<sup>28</sup> Baker, O'Neil & Linn (1993).

- Portfolio
- Étude de cas
- Mémoire de fin d'étude
- Laboratoire
- Stage
- Projet
- Jeu de rôle
- Simulation
- Jeu de simulation
- Exposé

Parmi les situations d'évaluation précédentes, certaines, plus que d'autres, mettent l'accent sur le caractère d'authenticité des tâches à réaliser. Celles-ci visent précisément à refléter les domaines d'expérience de vie de l'élève pour que ses apprentissages soient signifiants, motivants et mieux adaptés à sa réalité quotidienne<sup>29</sup>.

Quelles que soient les situations d'évaluation utilisées dans une approche par compétences, celles-ci font appel à une mesure critériée pour porter un jugement sur la performance ou la production de l'élève. Une évaluation globale au moyen d'un score numérique ou d'une lettre, basée sur une impression subjective, n'est pas recommandée. Même accompagnées d'un commentaire ou d'une rétroaction, ces pratiques globales ne permettent pas à l'élève d'orienter sa production ou sa performance vers des cibles concrètes d'apprentissage. Pour être à la fois justes, transparentes et constructives, les tâches d'évaluation doivent être accompagnées d'un nombre restreint de critères bien définis, permettant de spécifier les niveaux de rendement attendus et de communiquer le tout à l'élève au moyen des grilles d'observation ou de notation qui seront utilisées pour l'évaluer.

Des exemples de travaux d'élèves peuvent être utilisés pour clarifier les attentes et illustrer différents niveaux de rendement. Ces exemples de travaux ou « copies types » permettent non seulement à l'enseignant de mieux évaluer des performances ou productions complexes, mais aussi de communiquer plus clairement aux élèves ses attentes et celles du programme

---

<sup>29</sup> Wiggins & McTighe (2005).

d'études<sup>30</sup>. Les copies types sont donc utiles à toutes les étapes de l'évaluation d'une production ou d'une performance complexe :

- Avant de commencer la tâche d'évaluation. Elles servent à communiquer les niveaux de performance attendus.
- Pendant l'exécution de la tâche. Elles fournissent à l'élève les repères servant à surveiller la progression de la tâche et s'assurer que rien n'est omis.
- Après l'exécution de la tâche. Dans le cas d'une évaluation sommative, elles servent à évaluer le résultat final et à noter l'élève. Dans le cas d'une évaluation formative, elles permettent de fournir un feedback descriptif et détaillé sur les critères les moins bien réussis.

De telles situations d'évaluation peuvent nécessiter beaucoup de temps au niveau de la planification et de l'encadrement, notamment lorsqu'une performance doit être évaluée individuellement pour chaque élève. Les grilles d'observation servent à noter les performances et productions de l'élève mais aussi à conserver une trace de ce qui a été fait. La préparation d'une grille d'observation détaillée peut prendre du temps à concevoir, mais elle peut être utilisée année après année. De plus, une grille d'évaluation commune peut être développée pour harmoniser les exigences d'évaluation entre enseignants de même niveau ou de la même matière.

### 4.1.3. Instruments de mesure

Les enseignants peuvent avoir recours à plusieurs types d'instruments de mesure pour recueillir des preuves d'apprentissage. Le choix dépend de plusieurs considérations pratiques : l'organisation scolaire, la nature des apprentissages à évaluer, l'importance de l'enjeu, le temps disponible pour la préparation, l'administration et la correction, entre autres. De plus, différents types d'épreuves mettent en jeu des capacités différentes et des aptitudes particulières tant de la part de l'élève que de l'enseignant. Par exemple, comme le démontre la Figure 2, l'élève passe beaucoup plus de temps à écrire qu'à lire dans un examen à réponse ouverte. Par effet miroir, c'est tout l'inverse du côté de l'enseignant : celui-ci passe plus de temps à lire dans un examen à réponse ouverte que dans un examen à choix de réponse.

La rédaction de questions à choix de réponse peut prendre beaucoup de temps, surtout s'il s'agit d'apprentissages de niveaux cognitifs supérieurs. Par contre, la correction est plus objective et prend moins de temps. La création ou l'utilisation d'une banque d'items déjà

---

<sup>30</sup> Laveault & Bourgeois (2014)

existante peut contribuer à amortir ou alléger la tâche de préparation de questions de ce type, mais celles-ci ont des limites, notamment au niveau de l'évaluation des compétences. De plus, que les questions soient préparées par l'enseignant ou proviennent de sources externes, commerciales ou ministérielles, il est crucial de s'assurer qu'elles mesurent bien les objectifs d'apprentissage poursuivis en classe.

Figure 2 : Comparaison entre questions à choix de réponse et à réponse ouverte

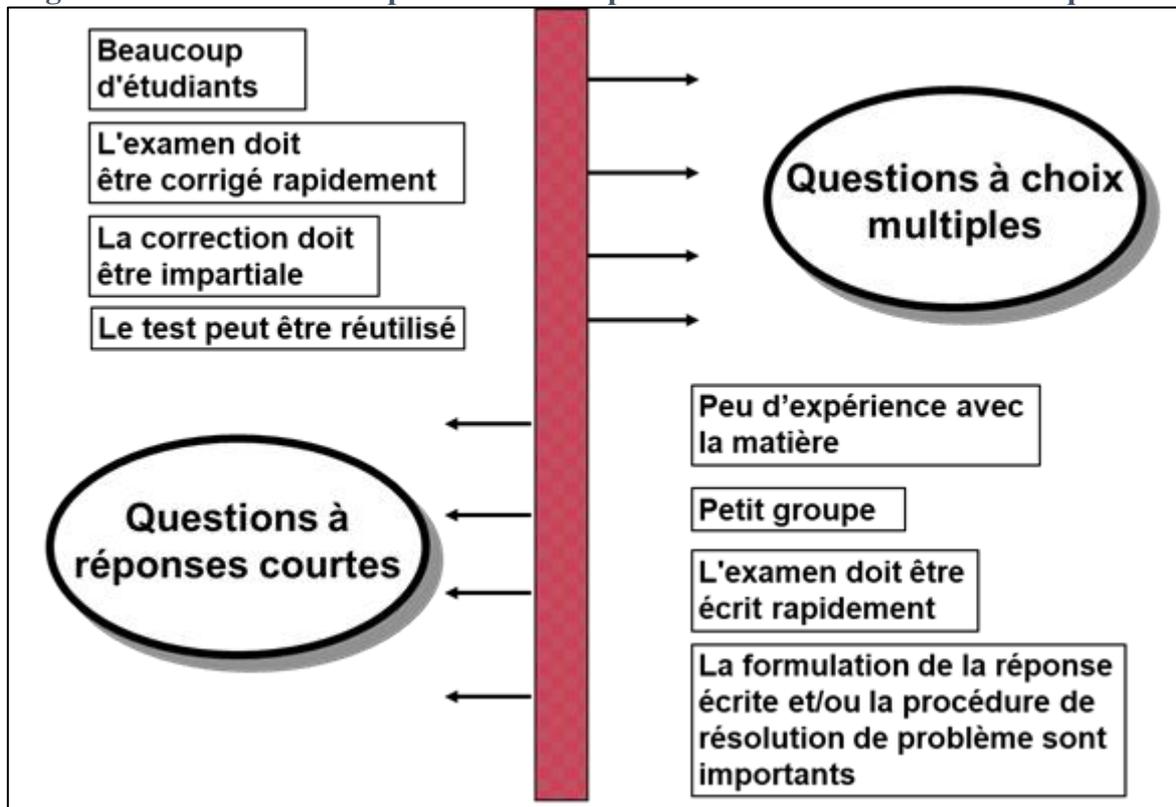
Choix de réponse	Réponse ouverte
<p>1- L'étudiant <i>choisit la réponse</i> parmi plusieurs.</p> <p>2- <i>Beaucoup</i> de questions.</p> <p>3- <i>Beaucoup</i> de temps passé à lire.</p> <p>4- Correction <i>objective</i>.</p> <p>5- Prend du temps à <i>rédiger</i>.</p> <p>6- Questions <i>précises</i>.</p> <p>7- L'étudiant peut <i>deviner</i>.</p> <p>8- <i>Peu</i> de marge de manœuvre.</p>	<p>1- L'étudiant <i>exprime la réponse</i> en ses propres mots.</p> <p>2- <i>Peu</i> de questions.</p> <p>3- <i>Beaucoup</i> de temps passé à écrire.</p> <p>4- Correction <i>subjective</i>.</p> <p>5- Prend du temps à <i>corriger</i>.</p> <p>6- Questions <i>globales</i>.</p> <p>7- L'étudiant peut "<i>bluffer</i>".</p> <p>8- <i>Beaucoup</i> de marge de manœuvre.</p>

Il peut être préférable d'avoir recours à des questions à réponse ouverte, surtout s'il est difficile de générer des choix de réponses crédibles et surtout si l'enseignant est en début de carrière ou enseigne une nouvelle matière à un niveau qui lui est moins familier. Les questions à réponse élaborée permettent, pour leur part, d'évaluer le développement de la solution ou du raisonnement menant à la réponse pour lesquels des crédits partiels peuvent être accordés. Elles prennent peu de temps à développer, mais la correction est plus exigeante et laborieuse, car une grille d'évaluation spécifiant les critères d'évaluation peut devoir être élaborée. De plus, le temps de correction peut être allongé lorsque l'enseignant ajoute un feedback détaillé à l'élève donnant à celle-ci une valeur formatrice.

Le choix d'un format de question met donc en jeu toute une série de considérations parmi lesquelles l'enseignant doit choisir. La Figure 3 résume certains de ces enjeux et les choix que peut faire l'enseignant. Règle générale, il n'est pas recommandé à un enseignant en début de carrière de rédiger des questions à choix multiples. La rédaction de leurres plausibles exige une certaine expérience avec les élèves et avec les difficultés qu'ils rencontrent avec la

matière. Il est préférable de débiter par des questions à réponses courtes, quitte à retenir les mauvaises réponses les plus fréquentes des élèves pour générer des choix plausibles dans les examens à choix multiples des années suivantes.

**Figure 3. Considérations à prendre un compte dans le choix d'un format de question**



L'organisation scolaire peut jouer un rôle dans les choix possibles d'outils de collecte de résultats. Le calendrier scolaire et l'organisation des horaires, la disponibilité des locaux peuvent faciliter l'administration simultanée du même examen préparé par un collectif d'enseignants. Pour éviter la tricherie ou la transmission du contenu de l'examen entre les classes, les épreuves doivent être administrées en même temps sans possibilité de communication entre les élèves. C'est une option dont la mise en œuvre nécessite toutefois des aménagements au niveau des locaux et du calendrier scolaire.

Peu importe l'outil de mesure employé, il est important d'informer l'élève du contenu qui fera l'objet d'une évaluation et des niveaux d'exigence attendus pour réussir. La date, la nature de l'examen, les conditions de réalisation doivent être connues suffisamment à l'avance pour permettre à l'élève de se préparer adéquatement. Dans les situations où ces renseignements ne sont pas communiqués ou à chaque fois que le temps de préparation n'est pas suffisant, il est

difficile de déterminer si le résultat reflète bien les apprentissages de l'élève ou le manque de communication ou de préparation à l'examen. Il va également sans dire que l'examen ne devrait pas utiliser des formats inhabituels de question, ni porter sur des apprentissages nouveaux, mal maîtrisés car non consolidés ou trop récents.

La conception et la rédaction d'examens et autres instruments de mesure des apprentissages scolaires sont des compétences professionnelles de l'enseignant qui s'acquièrent avec l'expérience. Pour cette raison, elles sont souvent abordées sommairement et de manière plutôt théorique en formation initiale des enseignants. Ceci étant dit, peu importe son degré d'avancement dans ce domaine, l'enseignant doit s'efforcer d'éviter une série d'erreurs malheureusement trop fréquentes :

- Jugements subjectifs : effet de halo, stéréotypes, ordre de correction
- Standards mal définis
- Test mal construit
- Test qui couvre une petite partie de la matière
- Test qui porte sur de la matière non pertinente
- Test axé sur un seul type de capacité (p.ex. connaissances)
- Ambiguïté au niveau de l'item (plusieurs sens possibles)
- Contaminations entre les questions (p.ex. une question fournit des indices pour en réussir une autre).

## 4.2. Le jugement d'évaluation

Il existe fondamentalement deux méthodes pour fonder un jugement d'évaluation :

- Le jugement relatif fonde son appréciation des résultats d'apprentissage sur la comparaison des élèves entre eux ou à un groupe de référence, comme par exemple, le groupe-classe, l'école ou autre. Le jugement relatif est à la base de l'évaluation normative, car celle-ci repose sur la comparaison à une *norme*, par exemple une moyenne ou une médiane. Cette dernière peut être trompeuse, car elle dépend du degré d'aptitude du groupe de comparaison. Avec les mêmes résultats ou preuves d'apprentissage, un élève brillera dans un groupe faible, alors qu'il sera considéré tout juste adéquat dans un autre plus fort. L'évaluation normative est utile pour assigner des élèves à un groupe particulier (p.ex. un groupe d'élèves en difficulté ou au contraire, talentueux) ou pour comparer les résultats de différents établissements lorsque l'on dispose des résultats à une épreuve uniforme au niveau national. En d'autres circonstances, la comparaison des moyennes des classes de différents enseignants ayant fondé leurs appréciations à partir de preuves d'apprentissage différentes est risquée et n'est pas recommandée.
- Le jugement absolu fonde son appréciation sur le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage, sans égard au groupe d'appartenance. Il consiste non pas à

comparer les élèves entre eux, mais à vérifier que chaque élève a atteint les cibles d'apprentissage fixées par le programme de formation. Pour formuler un tel jugement, les critères de réussite et le seuil de performance doivent être clairement définis pour déterminer si, à partir des résultats d'apprentissage obtenus, l'élève atteint les objectifs ou cibles d'apprentissage prévus au programme.

Des deux méthodes de jugement, le jugement absolu est à privilégier en salle de classe car il favorise l'alignement de l'évaluation sur les objectifs des programmes d'études. Il repose sur une évaluation dite « critériée » qui nécessite une grande précision tant au niveau de la spécification du domaine des apprentissages que des critères servant à les évaluer.

Essentiellement, ces critères ou « standards » sont de deux natures :

- Le seuil de performance. C'est le seuil de réussite prédéterminé pour considérer qu'une cible d'apprentissage a été atteinte. Ce seuil dépend en partie du niveau scolaire auquel l'élève est parvenu. Par exemple, en début d'apprentissage, on acceptera que l'élève réussisse 50% des problèmes d'addition sans retenue, alors que plus tard, ce seuil aura été relevé à 90%.
- La condition d'acceptation de la performance. Elle fournit des précisions sur les conditions de la réussite. Par exemple, dans le cas d'une division avec reste, la condition d'acceptation pourra être que le quotient soit exact avec une précision d'une ou de deux décimales.

L'un des facteurs les plus importants à prendre en considération dans le choix des outils de mesure et d'évaluation, est la fonction pour laquelle on souhaite utiliser le jugement d'évaluation en vue de la prise de décision. On regroupe les fonctions de l'évaluation scolaire en trois grandes catégories :

- L'évaluation sommative. Celle-ci vise à dresser le bilan des apprentissages de l'élève à des périodes régulières. Lorsque ce bilan est utilisé pour accorder des crédits qui conduisent à l'obtention d'un diplôme, l'évaluation sommative est qualifiée de « certificative ». Étant donné les enjeux importants de l'évaluation certificative, les exigences de rigueur dans la collecte de preuves d'apprentissage et dans le jugement d'évaluation sont très élevées. C'est le cas par exemple pour des examens de fin d'année préparés par un enseignant ou une équipe d'enseignants ou pour les examens officiels.
- L'évaluation formative ou soutien d'apprentissage. L'évaluation est formative lorsqu'elle est conçue dans le but de soutenir l'apprentissage, en régulant soit l'enseignement, soit l'activité de l'élève. Comme elle ne comporte pas d'enjeux de certification, elle est plus spontanée et moins formelle que l'évaluation certificative. La collecte de preuves d'apprentissage est moins instrumentée, c'est-à-dire qu'elle peut se faire à partir d'échanges et de conversations avec l'élève. Voici la définition d'évaluation formative donnée par le *International Symposium on Assessment for Learning* : « L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des

pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. »<sup>31</sup>

- **L'évaluation en tant qu'apprentissage.** Si l'évaluation permet à l'enseignant de réguler et d'améliorer sa pratique, il en va de même pour l'élève et son apprentissage. L'évaluation, notamment l'autoévaluation et l'évaluation mutuelle avec des pairs, fait partie des habiletés cognitives qui contribuent à l'autonomie de l'élève et à sa réussite. Les élèves qui développent cette capacité savent mieux anticiper les attentes, comprennent mieux les exigences et ont développé une meilleure compréhension de leurs propres manières d'apprendre (savoir métacognitif). Ils ont acquis, grâce à l'évaluation et au développement de leur capacité à s'autoévaluer, une plus grande autonomie cognitive et une résilience face aux difficultés d'apprentissage. Ils développent un sentiment d'efficacité personnelle qui fait en sorte qu'ils persévèrent plus longtemps devant les difficultés qui se présentent.

Chacune de ces fonctions de l'évaluation scolaire est importante et mérite une attention particulière de la part de l'enseignant et de l'élève. Leur utilisation et leur coordination nécessitent quelques explications qui sont développées dans les sections suivantes.

#### **4.2.1. L'évaluation sommative**

L'évaluation sommative sert à préparer le bilan des apprentissages à des périodes plus ou moins fixes et prédéterminées et c'est la seule fonction d'évaluation scolaire qui permette de noter l'élève, c'est-à-dire de laisser une trace, une note, dans le dossier scolaire. Il est donc crucial que les élèves soient dûment préparés à fournir des preuves d'apprentissage pour une évaluation de ce type. Celle-ci doit porter sur des apprentissages achevés ou en grande partie déjà maîtrisés par les élèves, ce qui exclut les apprentissages en cours ou vus trop récemment. Le but, le contenu ainsi que le moment de l'épreuve ou de l'examen ne devraient pas constituer une surprise et être déjà familiers à l'élève. L'évaluation sommative doit porter sur des apprentissages pour lesquels les élèves ont eu l'opportunité de se préparer adéquatement. Bref, le résultat de l'élève ne doit pas être affecté par des facteurs autres que la maîtrise des objectifs d'apprentissage prévus au programme officiel. C'est pourquoi la préparation et l'administration d'une épreuve à vocation sommative requièrent de la rigueur et une attention particulière quant à son alignement avec le programme d'études et avec l'enseignement récent.

---

<sup>31</sup> Allal & Laveault (2009).

L'évaluation sommative recueille des preuves, généralement variées et diversifiées, sur le degré d'accomplissement des objectifs d'apprentissage des élèves. Le résultat, un score total ou une note, constitue une somme qui cumule une grande variété de mesures de toutes sortes. Ce score total ne sert véritablement qu'à établir un bilan car sur le plan de l'interprétation, un même score total peut être obtenu de différentes manières par des élèves qui présentent des lacunes différentes. C'est pourquoi le score total ne peut servir véritablement à autre chose et n'est que de peu d'utilité pour soutenir l'apprentissage.

En plus de noter les élèves, l'évaluation sommative permet aussi à l'enseignant de faire le point régulièrement sur la progression de son groupe-classe et d'identifier les aspects de la matière qui feront l'objet d'un approfondissement ou d'une révision pour l'ensemble des élèves. Ceci nécessite de sa part une analyse plus poussée des résultats, notamment au niveau des questions, items, tâches qui ont été moins bien réussies par l'ensemble de la classe. Donc, lorsqu'elle fait l'objet d'une réflexion approfondie, l'évaluation sommative permet à l'enseignant de réguler son enseignement et d'identifier les élèves qui n'ont pas acquis tous les prérequis pour assurer une progression harmonieuse des apprentissages. L'enseignant pourra approfondir sa réflexion en ayant recours à l'évaluation formative et en fournissant à ces élèves des opportunités de récupération. De cette manière, l'évaluation formative qui fait suite à une évaluation sommative peut aider les élèves en difficulté d'apprentissage à ne pas accumuler de retard scolaire et à mieux se préparer aux examens suivants.

Les résultats de l'évaluation sommative doivent pouvoir être généralisables, c'est-à-dire indépendants de l'enseignant ou du groupe-classe. Il existe un risque réel que les épreuves à vocation sommative soient calquées uniquement sur l'enseignement et les exercices vus en classe et que les résultats n'aient qu'une faible portée au-delà du groupe-classe. C'est une raison supplémentaire pour que l'enseignant s'assure de l'alignement des tâches d'examen sur le programme de formation.

Plus l'évaluation sommative est importante dans le calcul du résultat annuel de l'élève, plus les enjeux sont élevés, plus il est préférable que les outils de mesure soient préparés avec soin ou en collaboration avec les enseignants œuvrant au même niveau ou dans la même matière. Une seule évaluation de qualité est de loin préférable à une multitude de quizz, mini tests empruntés à des manuels scolaires ou rédigés à la hâte. Trop de tests ou d'examens à vocation sommative peuvent réduire indûment le temps d'enseignement et le temps utile à l'évaluation formative pour remédier aux difficultés d'apprentissage. On préférera mettre l'accent sur la rédaction d'un plus petit nombre d'épreuves qui fourniront des résultats solides et

comparables. Bref, il est préférable d'évaluer moins mais d'évaluer mieux lorsqu'il est question d'évaluation sommative. La direction d'établissement peut jouer un rôle de leadership pour faciliter et rendre plus professionnel le travail des enseignants, œuvrant seuls ou en collaboration, en matière d'évaluation sommative.

La collaboration entre enseignants peut être étendue de la conception des examens ou autres instruments de mesure, au jugement d'évaluation, particulièrement lorsqu'il s'agit de noter des performances (p.ex. une prestation artistique, etc.) ou des productions complexes (p.ex. une composition écrite). L'implication de plusieurs enseignants est d'autant plus nécessaire lorsque la compétence à évaluer fait appel à des apprentissages enseignés par des titulaires différents. La correction par plus d'un enseignant rend aussi les notes plus crédibles et plus rigoureuses et elle contribue à réduire la subjectivité chaque fois qu'une grille d'évaluation doit être employée. Lorsqu'elle n'est pas possible pour l'ensemble des élèves, cette collaboration peut être réservée aux cas frontières en situation d'échec et lorsqu'un doute raisonnable est permis. Pour que ce genre de collaboration soit possible, les enseignants et les directions d'école doivent pouvoir collaborer et mettre en place des mécanismes d'assistance mutuelle. La collaboration entre établissements est également à envisager en matière d'évaluation sommative, donnant encore plus de crédibilité aux évaluations des élèves et à la comparabilité des résultats entre les écoles.

L'enseignant peut aussi être appelé à administrer et à gérer des épreuves qu'il n'a pas contribué à préparer ou encore qui lui sont dictées par le Ministère ou d'autres autorités scolaires. Il s'agit souvent d'examens standardisés dont les conditions d'administration doivent être les mêmes pour tous les répondants. Lorsque c'est le cas, l'enseignant doit faire tout ce qui est en son pouvoir pour ne pas déroger aux conditions d'administration ou pour signaler toute entrave à la procédure prescrite qui pourrait avoir un impact sur l'interprétation des résultats.

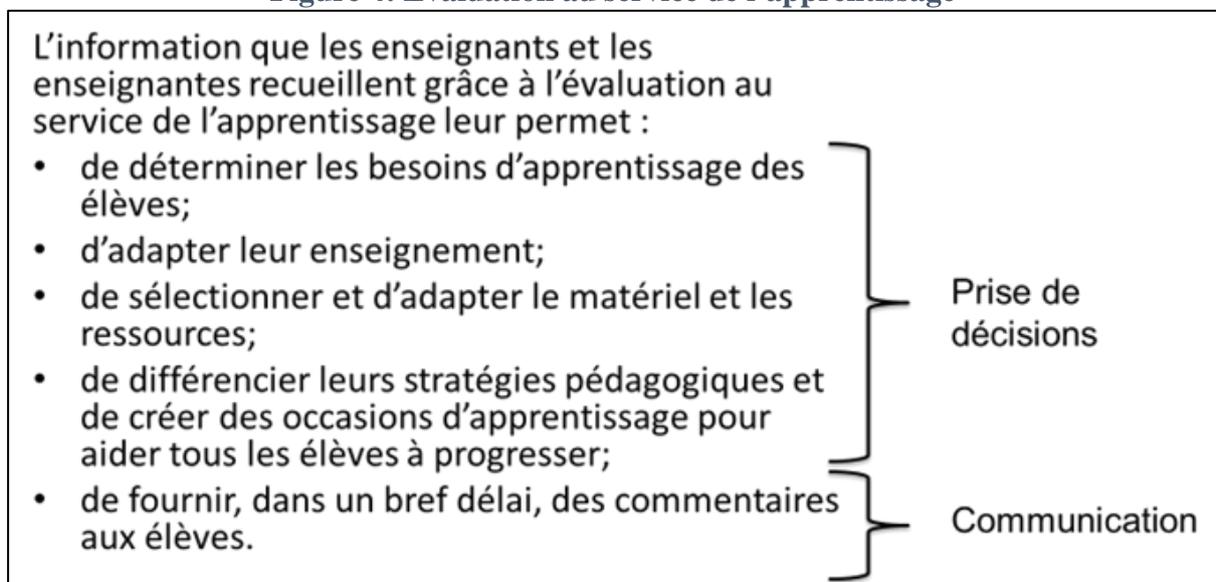
En Haïti, les examens suivants ont cours et requièrent l'attention particulière des enseignants :

- Examens d'États (9AF, BAC)
- Evaluation Nationale des Apprentissages (ENA)
- Evaluations internationales

### 4.2.2. L'évaluation formative

Lorsqu'en matière de pratiques pédagogiques et d'enseignement, la prise de décision fondée sur l'évaluation augmente significativement la probabilité de parvenir à la bonne décision quant à la progression des apprentissages de l'élève, il est possible d'affirmer que l'évaluation est formative. Des améliorations pédagogiques sont possibles sans procéder forcément à de nouvelles évaluations à chaque fois, mais dans bien des circonstances, les résultats d'évaluation permettent d'attirer l'attention, tant de l'enseignant que de l'élève, sur des facteurs d'amélioration dont ils n'étaient pas conscients. La Figure 4 illustre l'articulation entre prise de décision en matière d'évaluation au service de l'apprentissage et communication avec l'élève :

**Figure 4: Évaluation au service de l'apprentissage**



Source : Ministère de l'éducation de l'Ontario, février 2010.

L'évaluation formative est une compétence professionnelle exigeante qui fait appel à toutes les capacités de l'enseignant que ce soit en termes d'évaluation ou en termes de pédagogie, de théories de l'apprentissage, de didactiques des matières et de motivation scolaire. Elle est intimement maillée avec l'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève.

L'évaluation formative se distingue de l'évaluation sommative de nombreuses façons, mais dans certaines occasions, la démarcation peut être mince et la différence entre les deux plus formelle que réelle. C'est le cas notamment lorsque l'enseignant revient sur les résultats d'un examen pour approfondir la compréhension des résultats avec un ou plusieurs élèves. Dans la

pratique, une fonction ne chasse pas l'autre et les deux sont censées se supporter mutuellement, le but final étant l'apprentissage de l'élève.

Il existe donc une continuité entre les deux fonctions, mais aussi des délimitations importantes à clarifier dans l'esprit des enseignants et des élèves. Même si l'évaluation formative s'est avérée comme l'un des facteurs contribuant le plus à l'apprentissage des élèves<sup>32</sup>, sa mise en application dans la pratique soulève de nombreux défis et nécessite de la patience et de la persévérance, l'acquisition de nouvelles compétences et habitudes de travail en classe, tant de la part de l'enseignant que des élèves<sup>33</sup>. Voici les conditions à prendre en considération pour que l'évaluation soit véritablement formative.

- Continuité dans le temps. Tel qu'indiqué dans la définition, l'évaluation formative est continue, c'est-à-dire qu'elle peut s'exercer en tout temps. Dans la pratique, une évaluation continue implique un éveil, une vigilance et une curiosité constante envers l'enseignement et l'apprentissage. Tant l'enseignant que l'élève sont appelés à porter une attention accrue aux activités d'apprentissage, à ce qui va ou ne va pas et à ce qui pourrait être mieux fait.
- Pratiques réflexives. L'évaluation formative développe et supporte les pratiques réflexives, tant de l'enseignant que de l'apprenant et fait en sorte que leurs jugements ne se fondent pas uniquement sur l'intuition mais sur une réflexion à partir d'observations en classe ou d'autres données pertinentes.
- Habitudes et habiletés d'apprentissage. L'observation régulière de la capacité d'organisation de l'élève, de son assiduité, de sa capacité à travailler de manière autonome ou en équipe, de faire preuve de leadership font partie des informations qui permettent à l'enseignant de mieux juger des capacités intellectuelles et habitudes d'étude de l'élève et d'en tenir compte pour favoriser ses apprentissages.
- Le feedback. Il est étroitement associé à l'évaluation formative. Cependant, tous les feedbacks à l'élève ne sont pas nécessairement formatifs ou constructifs. Les feedbacks les plus efficaces fournissent une rétroaction descriptive et détaillée à l'élève<sup>34</sup>. Les feedbacks correctifs consistant à fournir à l'élève la solution ne favorisent ni l'autonomie et la persévérance de l'élève, ni ne l'incitent à une saine réflexion. Il peut être préférable de demander à l'élève de réviser une solution imparfaite ou de la perfectionner en le guidant plutôt qu'en lui fournissant le modèle de la bonne réponse. De la même manière, les encouragements, les félicitations, l'aide non sollicitée ou les reproches font intervenir le feedback dans le registre des émotions sans nécessairement contribuer aux améliorations souhaitées au plan cognitif. L'élève développe davantage son sentiment d'efficacité personnelle s'il triomphe d'une difficulté par lui-même. Parfois même, il faut choisir de retenir le feedback à l'élève, le temps que celui-ci fasse ses propres efforts. Le feedback sur les résultats et l'activité de l'élève constitue l'un des outils le plus souvent invoqué pour améliorer l'apprentissage. Les feedbacks les plus efficaces portent sur la méthode de travail et sur l'autorégulation de l'activité cognitive de l'élève. Or, les feedbacks de ce genre

---

<sup>32</sup> Hattie (2012).

<sup>33</sup> Laveault & Allal (2017).

<sup>34</sup> Brookhart (2010).

nécessitent de la part de l'enseignant beaucoup plus d'analyse et de réflexion, mais à terme, ce travail contribue à accroître l'autonomie de l'élève.

- **Motivation.** La motivation de l'élève est au cœur de la réussite scolaire et l'évaluation formative peut grandement y contribuer et réciproquement. Pour que l'élève porte attention à la réalisation de ses tâches, réfléchisse et prenne conscience de ce qu'il fait et de pourquoi il le fait, l'évaluation doit pouvoir faire appel à la motivation intrinsèque de l'élève, c'est-à-dire faire en sorte que l'élève s'intéresse à l'activité d'apprentissage en elle-même et non aux récompenses extérieures (points, notes). Pour développer la motivation intrinsèque, l'évaluation formative doit présenter à l'élève des défis à sa mesure, créer des situations et lui fournir des feedbacks qui développeront son sentiment d'efficacité personnelle et son autonomie<sup>35</sup>. Capitaliser uniquement sur la motivation extrinsèque, les récompenses extérieures, n'est pas de nature à favoriser des apprentissages en profondeur, car sont privilégiés alors des comportements qui visent le moindre effort. Il est donc préférable de ne pas accorder de note pour des activités d'apprentissage à des fins formatives car celles-ci peuvent constituer des obstacles à la prise de risque. Elles ont en effet tendance à mettre l'erreur hors-la-loi. En début d'apprentissage, il est important que l'élève puisse réaliser ses apprentissages sans crainte de faire des erreurs ou de perdre des points.
- **Collaboration et co-régulation.** L'évaluation formative requiert beaucoup d'attention de la part de l'enseignant et de l'élève et la collaboration, tant entre enseignant et élève qu'entre élèves, est de nature à rendre les pratiques quotidiennes d'évaluation formative plus faciles à gérer. L'autoévaluation et l'évaluation mutuelle entre élèves ne s'improvisent pas. Pour que celles-ci deviennent formatives et soutiennent l'apprentissage, elles doivent faire elles-mêmes l'objet d'un apprentissage. Par exemple, un élève doit apprendre à aider l'un de ses pairs non pas en lui donnant la solution qu'il a lui-même trouvée, mais en l'aidant à découvrir la bonne réponse par lui-même. Les élèves peuvent apprendre progressivement des techniques de questionnement ou de feedbacks efficaces qui contribueront à rendre l'évaluation mutuelle plus aidante.
- **Maîtrise des prérequis.** La maîtrise des prérequis est l'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire. Elle est au cœur de la pédagogie de la maîtrise et de l'évaluation formative telle que définie à l'origine par Bloom<sup>36</sup>. Avant d'entreprendre une nouvelle séquence d'enseignement et d'apprentissage, il est nécessaire de s'assurer que tous les élèves ont une maîtrise suffisante des prérequis. Des quizz, des exercices de révisions ou de petits tests non notés (« tests de maîtrise ») pourront fournir à l'enseignant un aperçu du degré d'acquisition des prérequis et lui permettre d'y apporter les ajustements.
- **Évaluation de performances complexes.** Les projets et les tâches de longue durée nécessitent une évaluation aux étapes cruciales de leur réalisation afin d'éviter des dérives trop importantes. Il est donc parfois nécessaire que l'enseignant s'assure de la bonne progression d'un projet ou d'une tâche complexe avant qu'une erreur ne devienne trop difficile à corriger. L'évaluation soutien d'apprentissage permet de s'assurer du déroulement fluide d'une tâche s'échelonnant sur une longue période (p. ex. des projets liés à la formation professionnelle, une production écrite ou un laboratoire de longue durée).

---

<sup>35</sup> Bandura (2003).

<sup>36</sup> Bloom (1968).

- Grille d'observation, liste de vérification. L'évaluation des compétences nécessite l'examen de performances ou de productions complexes. Pour les évaluer, l'enseignant a recours à des listes de vérification et à des grilles d'évaluation globales ou analytiques. Ces outils sont utilisés pour noter les élèves lorsqu'il s'agit d'évaluation sommative, mais ils peuvent également être employés dans le cadre d'une évaluation formative. Par exemple, la liste de vérification permet de s'assurer que tout est en place aux étapes cruciales de réalisation d'un projet pour en favoriser la continuité et fournir un feedback préliminaire. De même, les grilles d'évaluation, particulièrement les grilles analytiques, peuvent être employées pour dresser un profil de performance en fonction des critères d'observation (voir point suivant).
- Profil de performance. Le profil de performance permet de fournir un feedback plus détaillé qu'un score unique. Il décrit différents niveaux de rendement selon des catégories d'intérêt. Par exemple, suite à la correction d'une dictée, chaque élève peut dresser son profil en fonction de différentes catégories d'erreur d'orthographe lexicale (mots nouveaux, mots usuels) et d'erreurs d'orthographe grammaticale (accord du nombre, du genre, conjugaison de verbes, etc.). Un tel profil de notes sensibilise chaque élève aux types d'erreurs sur lesquelles faire porter ses efforts. Un feedback de l'enseignant peut également être ajouté à chaque critère selon les besoins.

### 4.2.3. Évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation soutien d'apprentissage requiert la mise en place de nombreuses conditions favorables telles que celles qui ont été décrites précédemment en plus de l'implication de l'élève de façon autonome ou en collaboration avec ses pairs. Il ne suffit pas de demander à un élève d'en aider un autre, ou de faire en sorte que chaque élève évalue le résultat de son travail par lui-même au moyen d'une grille d'observation. Toutes ces activités d'évaluation formative ne vont pas de soi et ne vont pas contribuer automatiquement à améliorer l'apprentissage.

Évaluation formative ou pas, les élèves s'autoévaluent et se forment une opinion sur la qualité de leur travail ou sur leurs capacités de réussite. Les élèves comparent spontanément leurs travaux entre eux ainsi que les notes qu'ils reçoivent. Ceci étant dit, ces pratiques ne sont pas forcément constructives. Lorsque l'élève finit par craindre les mathématiques (« mathophobie ») parce que ses résultats sont décevants, l'autoévaluation de ses capacités en mathématiques n'est pas constructive. Le même phénomène se présente lorsqu'un élève ne sait pas comment donner un feedback constructif et bienveillant qui va au-delà de fournir la réponse exacte sans d'autres efforts d'explication. La complexité de l'évaluation soutien d'apprentissage nécessite du temps pour sa mise en œuvre et une période de familiarisation et d'entraînement avant que l'on puisse en tirer profit.

C'est dans le but de distinguer les stratégies d'évaluation formative des défis associés à leur développement et à leur prise en charge par l'élève que Earl<sup>37</sup> a voulu différencier l'évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning*) de l'évaluation soutien d'apprentissage (*assessment for learning*). L'évaluation en tant qu'apprentissage fait référence aux capacités que l'élève doit développer pour devenir un apprenant capable d'autoréguler son apprentissage de façon constructive en tirant profit de l'évaluation de ses résultats<sup>38</sup>. La mise en place de stratégies d'enseignement visant à développer ces capacités prend du temps et nécessite des efforts réguliers tant de la part des élèves que des enseignants. L'évaluation en tant qu'apprentissage est facilitée dans les conditions suivantes :

- Elle est facilitée lorsque des objectifs d'évaluation en tant qu'apprentissage sont intégrés à la planification des objectifs d'apprentissage dans chaque matière, de sorte qu'à chaque occasion d'apprendre, l'élève ne fait pas qu'apprendre la matière au programme, mais aussi « apprend à apprendre ».
- Elle se développe mieux lorsque l'évaluation en tant qu'apprentissage ne se limite pas qu'à un nombre limité d'enseignants ou de matières, mais est généralisée uniformément à l'ensemble de la formation de l'élève, à tous ses enseignants et dans toutes les matières, favorisant ainsi l'acquisition d'une variété de stratégies.
- Elle est mieux comprise lorsque l'enseignant est lui-même un exemple d'autorégulation des apprentissages lorsqu'il réfléchit à voix haute en solutionnant un problème ou en donnant une leçon. L'enseignant est sans doute le meilleur modèle d'autorégulation des apprentissages et d'évaluation en tant qu'apprentissage à la disposition des élèves.
- En interrogeant les élèves, l'enseignant peut jouer un rôle proactif en employant un questionnement dynamique qui encourage la réflexion et non la précipitation pour produire une réponse. Il doit encourager tous les élèves à ne pas craindre de répondre aux questions en leur accordant le temps nécessaire.
- L'enseignant peut inviter les élèves à réfléchir individuellement et collectivement aux critères qui serviront à les évaluer et à les utiliser pour faire des commentaires constructifs.
- L'enseignant peut encourager les élèves à s'entraider, tout en offrant des défis stimulants, tant pour l'aidant que pour la personne aidée. Par exemple, on peut faire en sorte qu'un élève qui en aide un autre lui porte assistance en gardant les mains derrière son dos pour l'obliger à expliquer la bonne réponse et à verbaliser la solution plutôt que de faire le problème à la place de l'élève qu'il est censé assister.

---

<sup>37</sup> Earl (2003).

<sup>38</sup> Stiggins (2001); Hadji (2012).

### 4.3. La prise de décision

L'enseignant est en mesure de prendre une décision fondée sur les résultats d'évaluation une fois franchies les étapes de l'échantillonnage des preuves d'apprentissage (mesure) et du choix de la méthode de jugement (évaluation). Si la prise de décision suit les étapes précédentes dans le temps, en pratique, l'enseignant ou les intervenants dans le milieu scolaire ont habituellement, dès le départ, une idée précise du genre de décision qu'ils souhaitent prendre et des raisons pour lesquelles ils font appel à un type particulier d'instrument de mesure ou de jugement d'évaluation.

Tel qu'illustré dans les Figures 5 et 6, les choix effectués aux étapes qui précèdent la prise de décision sont fortement influencés par la nature des décisions auxquelles elles vont servir et notamment par la fonction privilégiée de l'évaluation. Par exemple, si le but est de réaliser une évaluation sommative, l'enseignant voudra échantillonner une grande variété de preuves d'apprentissage pour réaliser le bilan quantitatif le plus représentatif possible afin de bien noter l'élève. Par contre, dans le cadre d'une évaluation formative, les preuves d'apprentissage sont davantage qualitatives et circonscrites à un apprentissage bien délimité dont l'on souhaite suivre la progression afin d'y apporter le soutien nécessaire.

Figure 5. Étapes menant à la prise de décision en évaluation sommative

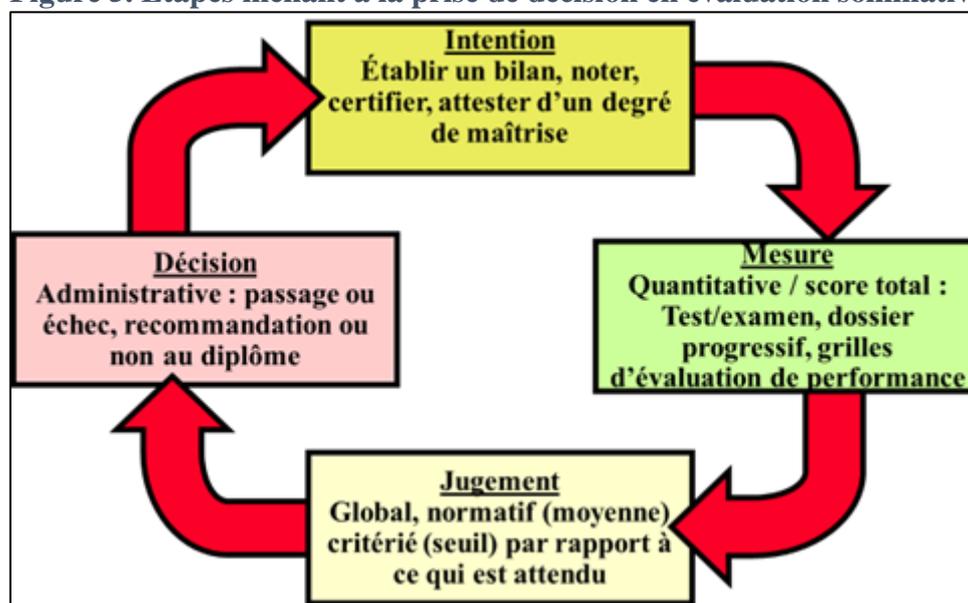
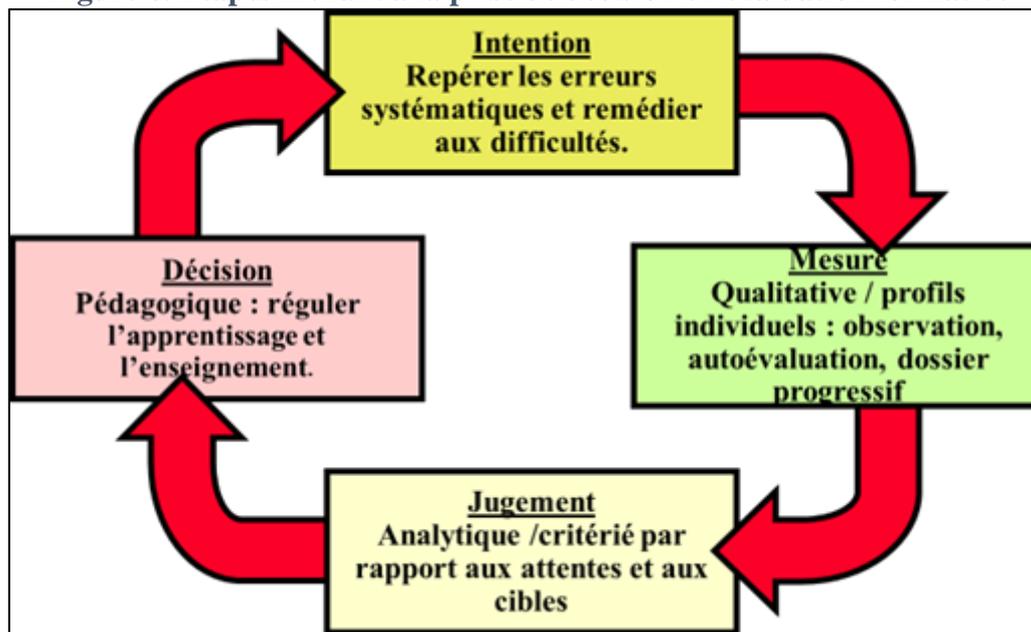


Figure 6. Étapes menant à la prise de décision en évaluation formative



Il peut s'avérer risqué de ne pas procéder de façon congruente, même si des exceptions sont envisageables. Par exemple, on peut difficilement concevoir que l'enseignant pourra offrir la même qualité de rétroaction lorsque la mesure des apprentissages s'étend à un vaste échantillon. Ce n'est pas impossible, mais ce peut être laborieux et inutilement long et complexe. Bref, on peut dire que les étapes qui mènent à la prise de décision se supportent les unes les autres et qu'avec l'expérience, certaines des voies qui conduisent à la prise de décision s'avèrent plus propices que d'autres.

#### 4.4. Le bulletin scolaire

Le bulletin scolaire constitue le témoignage officiel de l'apprentissage de l'élève et des multiples efforts pour en rendre compte au moyen de l'évaluation. C'est un outil de communication très important en matière d'évaluation certificative. Il joue plusieurs rôles légaux et potentiellement constructifs :

D'abord, il permet d'attester de la progression des apprentissages de l'élève suite aux évaluations sommatives faites en classe par l'enseignant. Il sert à reconnaître les crédits nécessaires à l'obtention d'un diplôme et renseigne l'élève et ses parents ou tuteurs légaux quant à la bonne progression des apprentissages. En cas de changement d'école, le relevé des notes apparaissant au bulletin peut également renseigner de futurs maîtres sur la scolarité de l'élève et sur sa maîtrise des éléments importants du programme officiel.

Ensuite, le bulletin scolaire fait partie du plan de communication de l'école. Il permet à l'école, ainsi qu'aux enseignants, de mobiliser les parents dans l'encadrement des élèves. Ceux-ci jouent un rôle important dans la motivation et la persévérance des élèves.

Dans le cadre d'une étude internationale sur les bulletins scolaires, l'Inspection générale de l'éducation nationale de France<sup>39</sup> a identifié un certain nombre de facteurs à prendre en considération pour que les bulletins scolaires jouent leur rôle de manière efficace :

- Les bulletins scolaires doivent avoir une finalité claire : soit rendre compte de la progression d'apprentissage d'un élève, soit résumer les réalisations de l'élève à une certaine période. Différents bulletins peuvent être élaborés pour répondre à des objectifs distincts. Par exemple, le portfolio des réalisations de l'élève peut accompagner le bulletin pour présenter aux parents des exemples de travaux de l'élève.
- Les bulletins scolaires ne peuvent pas rendre compte de manière exhaustive des détails très fins d'une progression d'apprentissage. Des décisions doivent être prises quant aux compétences qui doivent être déclarées prioritairement et quant à la manière dont elles doivent être structurées dans le relevé de notes.
- La transmission des informations utiles sur les changements qualitatifs et quantitatifs survenant dans le développement des compétences à des fins d'orientation et de certification nécessite de faire des choix. Il s'avère particulièrement difficile de rendre compte des compétences transversales et des compétences-clés surtout lorsqu'elles sont acquises dans des disciplines enseignées par des enseignants différents et validées dans des contextes qui ne sont pas nécessairement identiques aux situations utilisées pour les apprendre. Elles soulèvent la question de savoir qui doit les évaluer et comment.

Le même système de bulletin ne peut pas être utilisé à la fois pour la communication interne et externe. La manière dont les informations sur les résultats des élèves sont transmises dépend du destinataire de la communication : parents ou tuteurs, élèves ou autres enseignants ou professionnels de l'éducation. Le destinataire est également à prendre en considération dans le choix du niveau de langage utilisé pour rédiger le bulletin.

Dans les cas où le bulletin scolaire est utilisé pour communiquer avec les parents ou tuteurs, il est important qu'il soit rédigé en évitant le jargon pédagogique et en utilisant un niveau de langage qui fait en sorte que l'élève le comprenne suffisamment pour l'expliquer et en rendre compte par lui-même à ses parents ou tuteurs légaux. L'élève peut profiter de l'occasion fournie par le bulletin pour présenter des exemples de travaux qu'il a réunis dans un portfolio. Le bulletin scolaire peut également servir à préparer une rencontre entre l'enseignant et l'élève et ses parents ou tuteurs légaux.

---

<sup>39</sup> IGEN (2007).

Le format du bulletin, sa présentation et son contenu reflètent les valeurs du cadre d'évaluation et du système d'éducation. Parmi les options à considérer dans la conception du bulletin, voici les plus importantes :

Les commentaires inscrits au bulletin. Les enseignants peuvent être invités à écrire des commentaires personnalisés dans le bulletin. De tels commentaires peuvent servir à fixer des objectifs d'amélioration entre chaque publication du bulletin. L'élève peut également s'engager par écrit envers ces objectifs. Le bulletin peut être le début et non la fin d'une conversation constructive sur l'engagement de l'élève.

Le choix d'un système de notes (pourcentages, valeurs numériques, code alphabétique ou autre). Il n'est pas neutre. Le choix de valeurs numériques est séduisant car il donne l'illusion de précision et d'exactitude. Ces valeurs peuvent être trompeuses lorsqu'elles s'accompagnent des moyennes de groupe qui sont impossibles à comparer d'une école à l'autre car elles se fondent sur des groupes et des outils de mesure différents. Un élève au-dessus de la moyenne dans un établissement pourrait ne pas se classer aussi bien dans un établissement où la compétition entre élèves est plus forte et où les exigences ne sont pas les mêmes. Le bulletin scolaire ne doit pas encourager de telles comparaisons entre élèves ou entre établissements, mais se fonder principalement sur le programme d'études. La principale question à laquelle le bulletin scolaire doit répondre est la suivante : l'élève a-t-il atteint les objectifs d'apprentissage prévus au programme et peut-il procéder normalement aux étapes suivantes de sa formation ?

Présentation uniforme ou standardisée. En plus du système de notes, la présentation et le contenu du bulletin scolaire peuvent être plus ou moins standardisés ou personnalisés. Le choix d'un format ou l'autre se fait selon les objectifs de communication. Le principal avantage des formats standardisés est qu'ils répondent mieux aux besoins de transférer les résultats entre écoles. Toutefois, cet avantage ne tient plus lorsqu'il existe un système informatisé et centralisé du dossier de l'élève qui permet une communication interne de son dossier. Des variations du format du bulletin peuvent parfois mieux refléter les besoins du milieu dans lequel se trouve l'école. Standardisé ou personnalisé, il est crucial qu'un certain nombre de renseignements soient prescrits dans tous les bulletins peu importe leur forme finale pour couvrir les besoins considérés essentiels.

## 4.5. Indicateurs de réussite du système éducatif et du cadre d'évaluation

L'apprentissage est incontestablement l'indicateur le plus important de la réussite de l'élève, mais aussi de celle du système d'éducation qui l'encadre. La réussite des élèves ne dépend pas uniquement de leurs capacités individuelles et de leur motivation. Elle résulte également de la mise en œuvre de conditions éducatives qui favorisent le développement du plein potentiel de chaque élève. C'est ainsi qu'en matière d'évaluation scolaire, les compétences des enseignants et l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques sont reconnues comme cruciales, tout comme la qualité et l'efficacité de l'administration scolaire à tous les niveaux, ce qui inclut mais ne se limite pas, à l'évaluation régulière du programme de formation, des directions d'établissement et des professionnels de l'éducation. Bref, il est important de reconnaître que l'élève n'est pas le seul responsable de sa réussite et que le système d'éducation qui l'accompagne a un rôle important à jouer à cet égard qui mérite d'être évalué.

Pour que les résultats d'apprentissage jouent pleinement leur rôle d'indicateurs permettant d'évaluer les différentes composantes de l'organisation scolaire, encore faut-il que ceux-ci répondent aux exigences de qualité déjà mentionnées. Cette question est fondamentale, car on ne saurait tenir compte des résultats d'apprentissage des élèves dans l'évaluation des enseignants ou des écoles si ceux-ci ne sont ni valides ni fiables.

La qualité des évaluations de rendement scolaire n'est cependant pas une condition suffisante pour évaluer les autres composantes du système éducatif. En effet, l'interprétation du rendement scolaire doit être accompagnée d'indicateurs contextuels pour assurer que celle-ci soit juste et équitable<sup>40</sup>. Par exemple, on ne saurait avoir les mêmes attentes pour un établissement scolaire situé dans une zone extrêmement défavorisée ou pour un enseignant qui débute sa carrière. Dans un cas comme dans l'autre, des indicateurs de contexte viennent compléter et nuancer l'évaluation faite à partir des indicateurs de résultats d'apprentissage des élèves. Bref, avant d'utiliser les résultats d'apprentissage des élèves pour évaluer les différentes composantes du système éducatif, il faut s'assurer que des indicateurs contextuels ont été mesurés et pris en compte dans le jugement d'évaluation, qu'il s'agisse des enseignants, de leurs pratiques pédagogiques, des établissements et des directions d'établissement, pour ne mentionner que ceux-là.

---

<sup>40</sup> Gaudreau (2001a, 2001b).

L'évaluation des élèves ne saurait aussi se limiter aux seuls résultats d'apprentissage. L'école, en effet, n'est pas qu'un lieu d'apprentissage, c'est un lieu de formation citoyenne, de socialisation et de transmission de la langue et de la culture haïtienne. Il est donc normal que les résultats d'apprentissage des élèves, mais aussi l'atteinte des objectifs comportementaux nécessaires à la réussite scolaire, figurent parmi les indicateurs de réussite du système éducatif. Il existe donc des indicateurs contextuels qui aident à donner du sens au rendement individuel de chaque élève. Parmi ces indicateurs, on retrouve les habiletés intellectuelles et les habitudes de travail ou encore les compétences transversales et les capacités-clés. Celles-ci sont évaluées séparément et n'entrent pas dans le calcul de la note des matières au programme. Elles servent par contre à nuancer le jugement d'évaluation de l'enseignant et à le guider dans la prise de décision. C'est ainsi qu'on ne jugera pas, ni n'interviendra de la même façon, lorsqu'un élève n'atteint pas le seuil de réussite dans différentes matières au programme à cause de problèmes d'assiduité ou parce qu'il n'a pas développé les habiletés de socialisation requises pour le travail en classe.

Peu importe la situation d'évaluation en jeu, celle-ci doit se fonder sur des résultats d'apprentissage validés et sur des indicateurs contextuels appropriés afin de pouvoir les interpréter et les expliquer correctement. L'évaluation scolaire doit permettre d'accroître notre compréhension du fonctionnement du système d'éducation à tous les niveaux. Elle ne constitue pas la fin, mais le début d'un processus visant à réguler le système éducatif et à informer la prise de décision en vue de l'élaboration de plans d'amélioration fondés sur des données.

#### **4.6. Synergies à développer**

Les systèmes d'éducation forment des ensembles complexes. Le budget de l'éducation représente l'un des postes budgétaires les plus importants d'un État et ne serait-ce que pour des raisons financières, il est important de s'assurer que les ressources investies en infrastructures et en capital humain atteignent leurs objectifs et fournissent les résultats escomptés. Parallèlement, il importe de recueillir les données qui permettront d'assurer le suivi des décisions et de s'assurer de leur efficacité dans la réussite des élèves.

Les indicateurs de rendement d'un système scolaire sont multiples et il est important que les différents départements, équipes et instances décisionnelles travaillent en collaboration. Pour assurer le bon fonctionnement d'un système scolaire, il ne suffit pas d'accumuler des données pour le décrire, mais il importe aussi de les analyser pour mieux le comprendre et proposer

des plans d'amélioration réalistes. Bref, l'évaluation scolaire est efficace lorsqu'elle augmente la probabilité de prendre de bonnes décisions à n'importe quel niveau de l'organisation.

La mise en correspondance de données de sources diverses permet de développer les synergies nécessaires à l'accroissement de l'efficacité du système. Par exemple, un faible taux de réussite en géométrie à un examen national de mathématiques de 10<sup>e</sup> année peut avoir plusieurs causes et explications. Si le taux est sensiblement le même pour les garçons et les filles ou pour les élèves de différentes régions, il faut chercher la cause dans des facteurs qui affectent tous les élèves. On peut remettre en question l'examen lui-même (trop difficile ou inapproprié ?), la qualité de l'enseignement ou du matériel pédagogique. Si le taux est faible pour la première fois, il serait préférable d'attendre pour voir si ce faible taux est anecdotique ou s'il relève d'une tendance lourde. S'il a été faible pendant plusieurs années, il faut songer au développement professionnel des enseignants de 10<sup>e</sup> année ou à tout le moins, bien expliquer les exigences du programme en géométrie.

Bref, peu importe le problème que l'on cherche à résoudre, il n'est pas suffisant d'accumuler des données que l'on ne parvient pas à expliquer. Il faut d'abord formuler des hypothèses préliminaires sur ce qui sera fait à partir de ces données et quelles personnes seront en charge de leur analyse, de la prise de décision et de sa mise en œuvre. Enfin, tout changement dans le système d'éducation mobilise les efforts de nombreux intervenants et détenteurs d'enjeux d'où l'importance pour les données recueillies d'être transparentes et accessibles aux personnes compétentes.

Pour parvenir à l'utilisation optimale des ressources pour le suivi et l'amélioration du système éducatif, voici quelques initiatives à mettre en œuvre dans le cadre évaluatif pour développer les synergies nécessaires et en faciliter l'implantation :

- Assurer la cohésion du système éducatif et faire en sorte que les représentations des intentions soient partagées à tous les niveaux et que les efforts soient concertés et ciblent des objectifs communs.
- Maintenir un équilibre entre évaluations internes et externes, chacune répondant à des besoins différents et faisant appel à des exigences spécifiques de validité et de fidélité.<sup>41</sup>
- Articuler et coordonner évaluations-bilans et évaluations continues afin d'intégrer l'évaluation formative dans un cadre global d'évaluation qui vise ultimement à développer un meilleur contrôle et une plus grande autonomie à tous les niveaux du système éducatif et ultimement chez l'élève.

---

<sup>41</sup> McColskey & McMunn (2003).

Sur ces questions, l'OCDE<sup>42</sup> a publié une série de recommandations faites à partir de la vérification des systèmes d'évaluation scolaire de plusieurs pays membres. Pour qu'un cadre d'évaluation du système éducatif puisse contribuer à l'élaboration des stratégies pour améliorer le système, voici les principales orientations de l'action publique recommandées par l'OCDE :

- Aligner le cadre d'évaluation avec les buts pédagogiques et les objectifs d'apprentissage des élèves
- Assurer des liens avec la salle de classe et s'appuyer sur le professionnalisme de l'enseignant
- Promouvoir l'homogénéité au niveau national tout en laissant place à la diversité à l'échelle locale
- Articuler les diverses composantes du cadre d'évaluation
- Placer les élèves au centre du cadre d'évaluation
- Soutenir les initiatives visant à renforcer les capacités d'évaluation
- Faire participer les parties prenantes et les professionnels à la conception et à l'application des stratégies d'évaluation

## **5. Développement des capacités en évaluation comme stratégie de mise en œuvre du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti**

En Haïti, un système éducatif complexe et diversifié requiert une gouvernance attentive et une planification minutieuse pour assurer une éducation de qualité pour tous. Les chapitres précédents nous ont plongés au cœur des principes, des bases théoriques, et des outils de l'évaluation des apprentissages. Ce chapitre explore un élément fondamental de la mise en œuvre de ces principes : le développement des compétences des acteurs de l'éducation en matière d'évaluation.

Le chapitre débute en soulignant les défis multiples auxquels fait face le système éducatif haïtien, allant de la complexité de sa gouvernance à la diversité de ses acteurs, comme décrit dans le Chapitre 2. Ces défis soulignent l'importance cruciale d'une gouvernance robuste et éclairée pour guider efficacement le développement des compétences en évaluation. Ainsi, dans la première section de ce chapitre, les rôles et responsabilités de chaque acteur clé dans

---

<sup>42</sup> OCDE (2013).

le système éducatif sont délimités, mettant en lumière le rôle essentiel que joue une gouvernance solide dans l'orientation du développement des compétences en évaluation.

La section suivante se concentre sur les stratégies de développement de ces compétences. Il s'agit d'examiner comment ces compétences, essentielles au succès du CNEA, peuvent être développées et renforcées. L'évaluation des apprentissages va au-delà de la simple administration de tests ; elle englobe la conception d'épreuves pertinentes, l'interprétation éclairée des résultats et leur utilisation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Cette section propose donc des méthodes et approches concrètes pour le développement des compétences, permettant à chaque acteur, des enseignants aux décideurs politiques, de jouer un rôle actif et efficace dans la mise en œuvre du CNEA, en accord avec les orientations fondamentales du "Cadre d'Orientation Curriculaire pour le système éducatif haïtien".

## **5.1. Gouvernance de la formation continue**

### **5.1.1. Le contexte institutionnel de la formation continue**

Le sous-secteur de la formation est régi, à date, par les dispositions de l'article 18 du décret de juin 1989 portant sur l'organisation du ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports, actuellement appelé ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). La Direction de la formation et du perfectionnement (DFP) est cette instance technique et administrative ayant la compétence nationale pour la gestion dudit sous-secteur. En matière d'autorisation de fonctionnement, d'inspection et d'évaluation du fonctionnement des établissements de formation des enseignants, la compétence est partagée entre la DFP, la Direction de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et les Directions départementales d'éducation. Cette compétence partagée s'exerce à travers un service déconcentré appelé Service d'animation pédagogique (SAP) qui est le prolongement départemental de la DFP.

La formation continue<sup>43</sup> s'adresse aux personnels éducatifs en poste et n'ayant aucune qualification. Le programme est offert en deux volets de deux ans chacun. Il comporte un volet professionnel (pédagogie générale, didactique générale, évaluation des apprentissages<sup>44</sup>, éléments de didactique de la discipline ou de la filière enseignée et l'utilisation des TICE) et un volet disciplinaire (math, français, sciences, lecture, filière professionnelle, TIC/TICE) offert hors institution de formation (prérequis cependant à l'épreuve de certification).

---

<sup>43</sup> MENFP (2016).

<sup>44</sup> Un ajout du panel d'experts

L'enseignant ayant accumulé un ensemble d'acquis dans un domaine donné sur la base d'expériences en milieu de travail peut bénéficier d'une équivalence pour une partie ou la totalité des cours à suivre, après la validation de ces acquis, une fois adoptée une réglementation en la matière.

En ce qui concerne l'évaluation des personnes formées (sanction des études, certification, évaluation des performances), la nouvelle politique définit « *la certification des enseignants comme un outil de l'État pour le contrôle de la pertinence de la formation dispensée dans les structures de Formation des Enseignants, la qualité des extrants des dites institutions en regard des standards définis : profil d'entrée, référentiel métier, référentiel de compétence, programme et plan d'études, profil d'entrée et profil de sortie d'une part et d'autre part pour attester cette formation par l'octroi du Permis d'Enseigner (PE)* » .

Au-delà de la certification, pour permettre aux enseignants et aux personnels d'encadrement d'améliorer leur niveau de performance tout le long de leur carrière, il leur est offert la possibilité de se former davantage ou de se spécialiser à long terme. Ces formations sont données dans les structures de formation existant dans le pays et seront homologuées quand elles seront suivies dans des institutions reconnues dans le développement de la carrière des enseignants et personnels d'encadrement.

La politique nationale de formation des enseignants et des personnels d'encadrement<sup>45</sup> promeut la modernisation du système de formation en préconisant l'identification des besoins, la détermination des compétences disciplinaires et professionnelles à installer, des types d'évaluation pour assurer l'efficacité interne et externe de la formation. Quatre aspects du système de formation doivent donc être pris en compte :

- Le diagnostic de la formation ;
- La demande de formation ;
- L'offre de formation ;
- Le suivi des actions de formation.

---

<sup>45</sup> MENFP (2018).

Dans ces conditions, la formation doit :

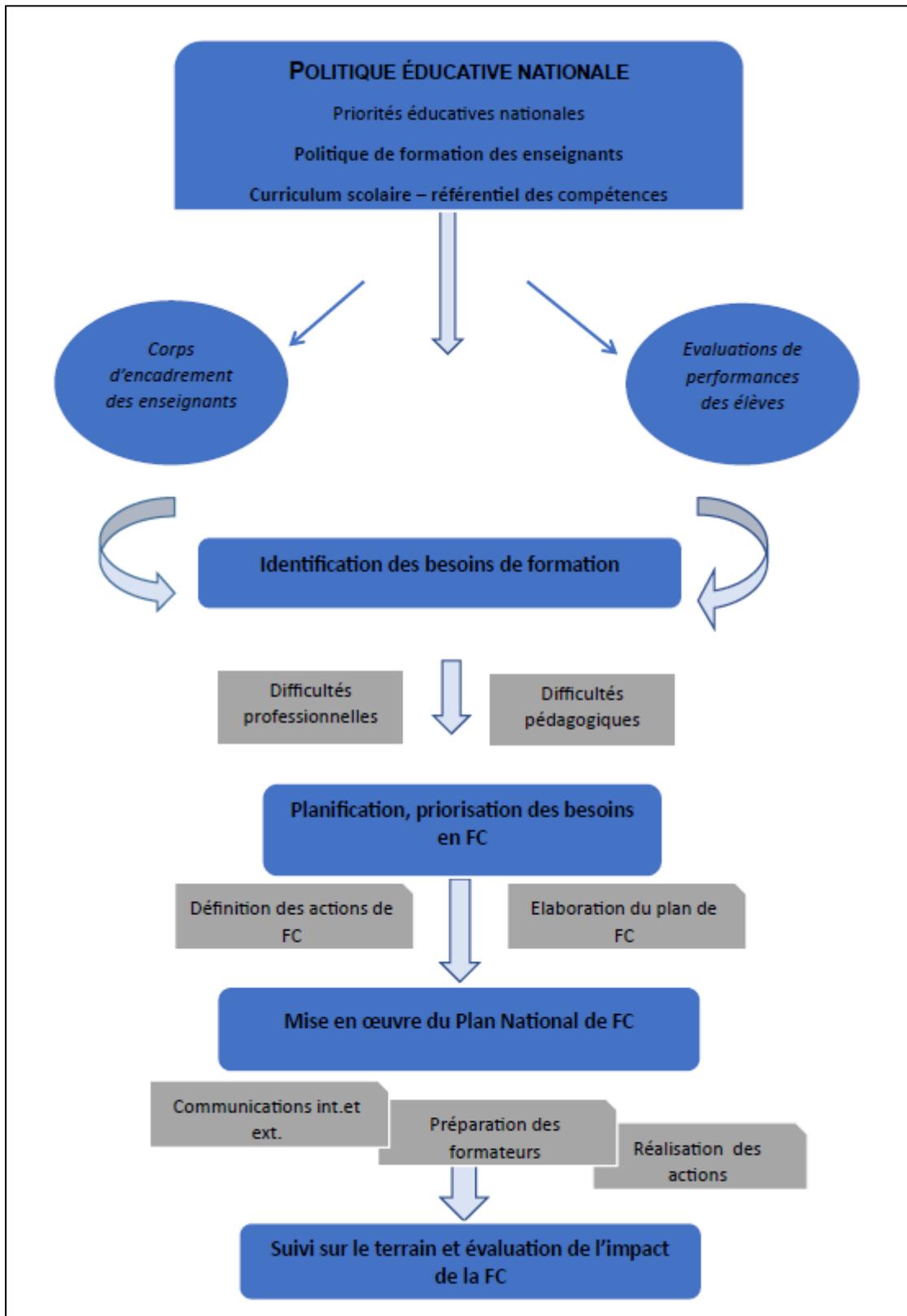
- Être ouverte à une multitude de stratégies de mise en œuvre en harmonie avec les valeurs et les finalités des différents ordres d'enseignement ;
- Laisser une large place à la fois à la formation des formateurs et à la recherche-action. Il est aussi essentiel de promouvoir la mise en réseau dans le système de formation.

Cette prescription issue de la politique nationale de formation continue des enseignants et des personnels d'encadrement implique un divorce avec l'ancien modèle de formation qui faisait de la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP) l'agence de conception et d'opération des séances de formation continue sans aucune étude diagnostique du niveau académique et professionnel des enseignants. Dans ce modèle, les Services d'administration pédagogique jouent le rôle d'organiseurs logistiques des programmes de formation. Le nouveau modèle proposé ci-dessous induit une participation effective de tous les acteurs de la chaîne de formation continue. La Figure 7<sup>46</sup> caractérise ce nouveau modèle de formation continue des enseignants.

---

<sup>46</sup> Extrait de L'évaluation des capacités des institutions de formation initiale des enseignants du fondamental et du secondaire en Haïti (2014). Étude financée par MAECD/ MENPF/UNESCO/SOFRECO. Document inédit.

Figure 7 : Modèle de formation continue des enseignants.



### 5.1.2. Les rôles et responsabilités des acteurs dans la gouvernance de la formation continue

La gouvernance du système de formation dans le secteur de l'éducation est caractérisée par la faible capacité du MENFP à assurer son pilotage et à exercer ses fonctions de contrôle et de régulation, en raison notamment de l'absence institutionnelle des mécanismes de coordination et de contrôle dans les pratiques gestionnaires. Un manque d'articulation est aussi noté entre les différentes instances publiques et non publiques qui assurent la formation continue des enseignants.

La nouvelle politique de formation des enseignants et des personnels d'encadrement prescrit la redéfinition du dispositif de Gouvernance en termes d'assurance qualité, d'homologation des programmes de formation, et de certification. La nature organisationnelle de ce dispositif aura un impact sur la mise en œuvre de la formation continue. Cette dernière sera effectuée selon un modèle déconcentré plaçant les Directions départementales de l'éducation (DDE) au cœur du dispositif de coordination de la formation au niveau départemental.

Ces directions départementales accompagneront les opérateurs de formation publics et privés dans leurs activités de préparation de leur planification annuelle en vue d'assurer la cohérence nécessaire et le respect des orientations définies par le ministère. Elles devront également assurer les tâches de gestion, de coordination et de suivi des actions de formation organisées à l'échelle du département scolaire.

Les directions départementales se chargeront d'expédier chaque année à toute firme recrutée et à une Cellule d'appui à la formation (CAF)<sup>47</sup> avant la rentrée scolaire, un tableau récapitulatif de la planification annuelle des activités de formation à mettre en œuvre par les différents opérateurs intervenant dans le département.

L'entrée dans les programmes de formation continue est conditionnée à la passation de *tests diagnostiques* dont les résultats indiqueront le niveau auquel l'agent bénéficiaire pourra entrer en formation continue.

Ces tests diagnostiques seront échelonnés suivant les compétences attendues de chaque niveau de formation. Autrement dit, les X premiers items porteront sur les compétences visées au niveau 1 de la formation continue (c'est-à-dire celles de la 6<sup>e</sup> année fondamentale) ; un

---

<sup>47</sup> Elle est composée des représentants de la DG du MENFP, de la DEF, de la DES, de la DFP et des DDE concernées et des experts extérieurs concernés par la formation continue.

nombre Y d'items visera à vérifier les compétences prévues au niveau 2 de la formation continue (c'est-à-dire celles de 9<sup>e</sup> année fondamentale et d'autres compétences professionnelles) ; un nombre Z d'items évaluera les compétences prévues au niveau 3 de la formation continue (c'est-à-dire celles de la formation initiale). Ainsi les seuils de compétences de chaque agent pourront être aisément identifiés avant son entrée dans tout programme de formation continue.

L'administration de ces tests est de la seule compétence des directions départementales de l'éducation. Les modalités d'administration, de correction de ces tests ainsi que de l'établissement des classements des résultats à ces tests sont de la responsabilité de la Cellule d'appui à la formation. Tout agent souhaitant démarrer un programme de formation continue doit passer ces tests. Il s'adressera à son directeur d'école ou directement à son département scolaire pour remplir un formulaire d'inscription et sera avisé de la date de passation des épreuves. Les directions départementales, après proclamation des résultats, délivreront aux agents concernés un certificat attestant la passation de ces tests et mentionnant le niveau de formation continue qu'ils doivent entreprendre. Dans tous les cas, le parcours de formation entrepris par chaque agent sera discuté et finalisé en coordination avec des représentants de la Cellule d'appui à la formation.

Les opérateurs de formation habilités à intervenir dans le cadre de la formation continue seront accrédités par la Direction de la formation et du perfectionnement après analyse de leur dossier. L'indispensable démarche « qualité » oblige à définir les conditions d'homologation des organismes de formation publics et non-publics (ex. centres, instituts) et à développer une méthodologie d'évaluation.

Les niveaux d'accréditation varieront en fonction de la qualité du dossier soumis par les organismes de formation. Il est donc possible qu'un organisme reçoive l'accréditation d'assurer la formation continue au niveau 1 ou aux niveaux 1 et 2 ou aux niveaux 1 et 2 et 3 ou à tous les niveaux.

Le Tableau 1 identifie les acteurs/partenaires, les rôles et les responsabilités de chacun d'eux

**Tableau 1: Rôles et responsabilités des acteurs dans la formation des enseignants**

Acteurs et partenaires	Rôles	Responsabilités
<b>MENFP</b> <b>/DG/</b> <b>DFP/</b> <b>DEF/</b> <b>DES/</b> <b>CEPEV/</b> <b>DDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Orienteur</li> <li>❖ Régulateur</li> <li>❖ Certificateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Définit l'orientation stratégique de la formation</li> <li>❖ Élabore le manuel de procédures</li> <li>❖ Définit le cadre d'intervention des DDE</li> <li>❖ Met en place des mécanismes de suivi, d'évaluation et de régulation</li> <li>❖ Réalise le suivi – évaluation de la mise en œuvre</li> <li>❖ Forme les concepteurs d'évaluation et de tests nationaux</li> <li>❖ Organise des ateliers d'informations à l'endroit des décideurs politiques</li> <li>❖ Évalue les formateurs et les organismes de formation</li> <li>❖ Évalue la mise en œuvre</li> <li>❖ Supervise la coordination générale de la formation</li> <li>❖ Supervise la formation</li> <li>❖ Identifie des besoins en formation</li> <li>❖ Propose à la DFP les réajustements souhaitables</li> <li>❖ Valide la formation</li> <li>❖ Certifie la formation</li> </ul>
<b>FIRME (S)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Concepteur</li> <li>❖ Évaluateur</li> <li>❖ Opérateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Assure la gestion pédagogique de la formation</li> <li>❖ Certifie la formation ( premier niveau)</li> <li>❖ Planifie dans les moindres détails les sessions de formation</li> <li>❖ Développe les modules de formation</li> <li>❖ Respecte les normes et procédures de formation</li> <li>❖ Évalue les apprentissages réalisés par les participants</li> <li>❖ Établit les dossiers des formateurs et des personnels en formation</li> </ul>
<b>DDE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Coordination</li> <li>❖ Communication</li> <li>❖ Suivi et évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Assurer la coordination générale de la formation</li> <li>❖ Assurer une campagne d'informations de la communauté et des parents</li> <li>❖ Coordonne les activités de formation au niveau du département</li> <li>❖ Établit la planification annuelle des activités de formation</li> <li>❖ Organise la gestion logistique et financière des activités de formation</li> <li>❖ Assure le suivi des actions de formation sur le terrain</li> <li>❖ Vérifie le respect des normes et procédures établies</li> <li>❖ Évalue la mise en œuvre de la formation</li> <li>❖ Dresse les rapports financiers et pédagogiques de chaque action de formation</li> <li>❖ Établit les dossiers des formateurs et des personnels en formation</li> </ul>

<b>Enseignants, responsables d'établissements scolaires (directeurs), Concepteurs d'évaluation et de tests nationaux</b>	❖ Participants	❖ Participe activement à la formation ❖ S'engage à être ponctuels et assidus ❖ Fait preuve d'autonomie dans l'apprentissage ❖ Agit de façon constructive sur le déroulement des activités de formation
--	----------------	---

## 5.2. Développement des compétences en évaluation des apprentissages

Dans cette section, les concepts introduits dans les chapitres précédents sont approfondis en se concentrant spécifiquement sur le développement des compétences en évaluation des apprentissages. Ce segment sert de guide pour les différents acteurs de l'éducation, en leur offrant des tableaux de développement des compétences adaptés à leurs rôles respectifs, des futurs enseignants aux décideurs politiques. Chaque profil est ainsi habilité à comprendre, mettre en pratique et promouvoir les principes de l'évaluation des apprentissages, en alignement avec les orientations fondamentales du Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien.

Dans l'esprit de ce dernier, cette section s'efforce d'intégrer des principes clés tels que l'éducation inclusive, l'équité et l'innovation pédagogique dans le processus d'évaluation. L'objectif est de s'assurer que les acteurs éducatifs sont non seulement capables d'appliquer les principes du Cadre national d'évaluation des apprentissages, mais aussi de les aligner avec les objectifs stratégiques et les valeurs éducatives de Haïti. Ces principes sont essentiels pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, promouvoir l'équité dans l'éducation et préparer les élèves à s'engager de manière productive dans une société en évolution rapide et interconnectée.

En adoptant une approche holistique et intégrée, cette section vise à renforcer la capacité des acteurs éducatifs à évaluer de manière efficace et juste, tout en favorisant un environnement d'apprentissage qui respecte et valorise la diversité culturelle et sociale en Haïti.

Le Tableau 2 offre un plan pour mettre en œuvre la formation initiale des enseignants en évaluation d'apprentissages.

**Tableau 2. Plan de mise en œuvre des formations en évaluation d'apprentissage**

**FORMATION INITIALE**

PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<b>FUTURS ENSEIGNANTS</b>	Préparer les futurs enseignants à intégrer des compétences d'évaluation des apprentissages alignées avec les valeurs du cadre d'orientation curriculaire dès le début de leur carrière	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Principes et valeurs du CNEA</li> <li>● Application des principes d'équité, d'inclusion, et d'innovation dans l'évaluation des apprentissages</li> <li>● Techniques d'évaluation adaptées à la diversité des besoins des élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cours théoriques complétés par des études de cas pratiques</li> <li>● Simulations et jeux de rôles pour appliquer les techniques d'évaluation dans des contextes diversifiés</li> <li>● Utilisation de ressources numériques pour une pédagogie innovante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluation formative continue avec des retours constructifs</li> <li>● Portfolios d'évaluation pour suivre le progrès et l'application des connaissances</li> <li>● Stages en milieu scolaire avec feedback spécifique sur les compétences en évaluation</li> </ul>

**FORMATION CONTINUE**

PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<b>ENSEIGNANTS</b>	Améliorer les compétences des enseignants en évaluation des apprentissages, renforcer leur compréhension des besoins individuels des élèves, y compris ceux avec des besoins spéciaux, et les aider à adapter leurs méthodes pédagogiques en conséquence	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Principes et valeurs du CNEA</li> <li>● Utilisation des technologies d'évaluation et des outils numériques</li> <li>● Adaptation des évaluations aux divers contextes d'apprentissage</li> <li>● Stratégies d'évaluation adaptées aux élèves avec des besoins spéciaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ateliers pratiques : création et utilisation de grilles d'évaluation</li> <li>● Travaux de groupe et discussions pour partager des stratégies d'évaluation inclusives</li> <li>● Simulations et jeux de rôles pour pratiquer l'évaluation dans des contextes variés</li> <li>● Formation sur les logiciels et applications d'évaluation</li> <li>● Interventions d'experts : Présentations par des spécialistes de l'évaluation pour apporter une perspective plus approfondie ou novatrice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Feedback et suivi régulier tout au long de la formation pour assurer une amélioration constante</li> <li>● À la fin de la formation, un examen ou une évaluation pratique pour mesurer les compétences acquises avec un certificat à la clé</li> <li>● Mentorat post-formation : jumelage avec un mentor ou un pair expérimenté pour soutenir l'application des compétences en salle de classe ; sessions régulières de feedback et d'échange</li> <li>● Plateformes collaboratives : Espaces en ligne pour le partage de ressources, l'échange de bonnes pratiques et le soutien continu entre pairs.</li> </ul>

PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<b>RESPONSABLES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES</b>	Superviser et gérer efficacement les évaluations des apprentissages dans leurs établissements en veillant à l'application des principes d'équité, d'inclusion, et d'innovation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Principes et valeurs du CNEA</li> <li>Gestion des évaluations dans une perspective d'équité et d'inclusion</li> <li>Stratégies pour intégrer l'innovation et les technologies d'évaluation</li> <li>Communication efficace des résultats aux différentes parties prenantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Études de cas : Analyse de situations réelles ou fictives pour illustrer les défis et les meilleures pratiques</li> <li>Exercices sur l'interprétation des données d'évaluation et leur communication</li> <li>Ateliers pratiques sur l'utilisation de technologies dans l'évaluation</li> <li>Conférences et présentations : Intervention d'experts ou de professionnels pour apporter un éclairage théorique ou pratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Feedback régulier tout au long de la formation pour s'assurer de la compréhension et de l'engagement des participants</li> <li>Test ou questionnaire à la fin de la formation pour évaluer l'acquisition des compétences et des connaissances</li> <li>Suivi post-formation : Visites régulières dans les établissements pour observer la mise en pratique des compétences acquises</li> <li>Mise en place d'une plateforme de partage et d'échange pour les responsables formés</li> </ul>
PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<b>CONCEPTEURS D'ÉVALUATIONS ET DE TESTS NATIONAUX</b>	Développer des évaluations et tests nationaux qui soient alignés sur le cadre d'orientation curriculaire et le cadre national d'évaluation des apprentissages, en	<ul style="list-style-type: none"> <li>Introduction détaillée au CNEA</li> <li>Principe et techniques de conception d'évaluations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ateliers pratiques : Sessions où les participants conçoivent des épreuves pilotes, obtiennent des retours et font des ajustements</li> <li>Discussions et groupes de travail : Échanges sur les défis et les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retours continus lors de la conception de tests pilotes pour améliorer le processus</li> <li>Tests pratiques pour évaluer la compétence</li> </ul>

<p>tenant compte de l'équité, de l'inclusion et de la diversité des apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Initiation à différents outils logiciels pour la conception de tests</li> <li>● Méthodologies pour analyser les résultats des évaluations</li> <li>● Utilisation des données pour recommander des modifications du curriculum ou des approches pédagogiques</li> </ul>	<p>meilleures pratiques de la conception d'évaluations</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Analyse critique : Revue d'évaluations existantes pour identifier les forces et les faiblesses</li> <li>● Sessions de brainstorming : Génération d'idées innovantes pour des formats d'évaluation nouveaux ou améliorés</li> <li>● Interventions d'experts internationaux : Apport d'une perspective mondiale sur la conception d'évaluations, avec des exemples d'autres cadres nationaux</li> </ul>	<p>en conception d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sessions de retour post-formation : Réunions pour discuter de l'application des compétences dans le contexte réel</li> </ul>
--	---	---	---

PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<b>INSPECTEURS</b>	Renforcer les compétences des inspecteurs pour évaluer et soutenir efficacement la mise en pratique des compétences en évaluation des enseignants dans les établissements scolaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Principes et valeurs du CNEA</li> <li>● Stratégies pour soutenir et améliorer les pratiques d'évaluation dans les écoles</li> <li>● Approches pour gérer les différences individuelles et culturelles dans l'évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ateliers pratiques et simulations d'observation de classe</li> <li>● Études de cas sur les défis de l'évaluation dans des contextes divers</li> <li>● Formation sur l'utilisation de technologies d'évaluation et de collecte de données</li> <li>● Échanges et discussions pour partager expériences et solutions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Feedback régulier et évaluation des compétences acquises</li> <li>● Suivi post-formation pour évaluer l'application des compétences dans les écoles</li> <li>● Réunions périodiques pour partager les succès et les défis rencontrés</li> </ul>

PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<p><b>DÉCIDEURS POLITIQUES ET ADMINISTRATEURS</b></p>	<p>Fournir aux décideurs politiques et administrateurs une compréhension de base de l'évaluation des apprentissages, mettant l'accent sur son importance dans l'amélioration de la qualité de l'éducation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Présentation des concepts clés de l'évaluation des apprentissages</li> <li>● Rôle des décideurs dans l'amélioration de la qualité de l'évaluation</li> <li>● Principes éthiques et de qualité de l'évaluation</li> <li>● Impact de l'évaluation sur l'efficacité de l'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Méthodes interactives et participatives telles que des présentations courtes, discussions en groupe et études de cas</li> <li>● Sessions de brainstorming pour générer des idées innovantes sur les formats d'évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Questionnaire de réaction à la fin de la session pour évaluer la pertinence de la formation</li> <li>● Suivi des décisions et politiques mises en œuvre post-formation pour mesurer l'impact des formations sur les pratiques d'évaluation</li> </ul>

PROFIL	OBJECTIF DE LA FORMATION	CONTENU DE LA FORMATION	MÉTHODES PÉDAGOGIQUES & APPROCHES	SUIVI & ÉVALUATION
<b>PARENTS ET MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ</b>	Fournir aux parents et membres de la communauté une compréhension de l'importance de l'évaluation des apprentissages et de leur rôle dans le soutien de l'éducation de leurs enfants	<ul style="list-style-type: none"> <li>● L'évaluation des apprentissages en termes simples</li> <li>● Avantages de l'évaluation pour le développement des enfants</li> <li>● Comprendre et interpréter les rapports d'évaluation (bulletins scolaires, portfolios d'évaluation, évaluations standardisées, etc.)</li> <li>● Rôle des parents dans le soutien aux apprentissages évaluatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Méthodes interactives et conviviales, telles que des discussions de groupe, des supports multimédias (vidéos, infographies pour illustrer les concepts) et des jeux de rôle</li> <li>● Sessions de Questions/Réponses et des jeux de rôle</li> <li>● Ateliers pratiques sur la lecture et la compréhension des bulletins et rapports d'évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Retours informels : Partage d'idées et des préoccupations tout au long de la formation</li> <li>● Réunions communautaires pour discuter de l'apprentissage à la maison et des défis rencontrés</li> <li>● Forum en ligne pour le partage continu d'expériences et de ressources</li> </ul>



## 6. Conditions de mise en œuvre du Cadre national d'évaluation en Haïti

L'évaluation des apprentissages joue un rôle central dans la création d'un système éducatif de qualité et équitable en Haïti. Au fil des précédents chapitres, nous avons exploré en détail les fondements, les principes, les valeurs, les lignes directrices, ainsi que les besoins spécifiques en matière d'évaluation des apprentissages. Nous avons également discuté du renforcement de la gouvernance de la formation continue et du développement des compétences de différents groupes cibles.

Le cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti (CNEA) trouve son orientation dans le Plan décennal d'éducation et de formation 2020-2030 (PDEF)<sup>48</sup> constitué de trois grands axes prioritaires qui visent la transformation du système éducatif haïtien dans une perspective d'amélioration de l'accessibilité, de l'équité et de l'efficacité interne et externe.

Ces trois grands axes concernent :

- La transformation de la gouvernance du système éducatif à tous les niveaux par le renforcement des structures organisationnelles, des capacités de gestion, de régulation et de pilotage ;
- La qualité et la pertinence par l'adoption de quatre programmes prioritaires, que sont curricula, science et technologie, développement professionnel du personnel enseignant/éducatif, et développement et évaluation des apprentissages ;
- L'accès et l'équité regroupant des éléments tels l'offre éducative (carte scolaire, construction), le mécanisme de soutien à la scolarisation, et l'éducation non-formelle, en termes de programmes prioritaires, en tenant compte des besoins spécifiques des filles en éducation et en formation professionnelle, surtout dans les milieux défavorisés et ruraux.

Le présent chapitre traite des modalités de mise en œuvre, de gestion, de communication et de suivi-évaluation du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti. Il comprend trois parties : les principes directeurs de la mise en œuvre ; le dispositif institutionnel de mise en œuvre et le plan de mise en œuvre.

---

<sup>48</sup> MENFP (2020).

## 6.1. Textes fondamentaux et principes de la mise en œuvre

Le cadre national d'évaluation nationale des apprentissages en Haïti sera mis en œuvre en intégrant les leçons tirées des expériences du passé dans l'implémentation des politiques éducatives haïtiennes. Ainsi, dans le souci d'assurer l'harmonisation des actions engagées par tous les acteurs impliqués, trois textes et un principe directeur résument la logique de sa mise en œuvre :

- Le Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF)<sup>49</sup> comme document de référence guidant les interventions du secteur éducatif ;
- Le Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054 (COC)<sup>50</sup> ;
- Les représentations départementales du MENFP (DDE, BDS, BIZ) comme entités responsables de l'opérationnalisation du CNEA ;
- L'approche participative.

### 6.1.1. Le Plan décennal d'éducation et de formation

Comme document de référence guidant les interventions dans le secteur éducatif produit sur la base d'une grande participation de tous les acteurs étatiques de l'éducation en Haïti et des membres de la société civile, le Plan décennal (PDEF) se veut être le dénominateur commun des priorités de tous les sous-secteurs de l'éducation. Son endossement par les partenaires, qui contribueront à son financement, lui confère à la fois sa crédibilité et son statut de cadre référentiel pour toute intervention dans le secteur.

Le PDEF permet au MENFP et à ses partenaires de canaliser toutes les actions et les ressources vers des objectifs bien définis. A cet effet, les interventions engagées et programmées, au titre de l'évaluation des apprentissages, par chacun des acteurs devront être cohérentes avec le cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti afin de garantir une utilisation efficace et pertinente des ressources injectées dans le système éducatif à ce titre.

### 6.1.2. Le cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054

Le Cadre d'orientation curriculaire (COC) « *trace les contours d'un système éducatif pour tous. Il présente les savoirs, les compétences et les valeurs requises pour que les enfants et les*

---

<sup>49</sup> MENFP (2020).

<sup>50</sup> MENFP (2022).

*jeunes Haïtiens soient équipés de savoirs, de compétences et de valeurs pour faire face aux défis du pays* ». <sup>51</sup> En matière d'évaluation des apprentissages, le COC, tout en adoptant l'approche par compétences (APC), comme mode organisateur des curriculums, souligne que le premier objectif des réformes curriculaires conduites en Haïti est l'amélioration de la réussite des élèves et le changement des pratiques évaluatives est l'une des conditions de cette réussite.

Il est le principal levier d'une transformation (d'une rupture) de la conception de l'enseignement et même du métier d'enseignant. *« Jusqu'ici, trop souvent, était privilégiée, l'évaluation sommative assortie de notes. Le curriculum doit donc porter ce changement et installer dans la pratique des enseignants, comme dans le fonctionnement de l'école, les trois temps de l'évaluation (diagnostic initial, évaluation formative, évaluation terminale). Ces trois temps doivent être effectifs dans le déroulement de chaque phase d'apprentissage (séance, séquence, cycle...) avec plusieurs conséquences »* <sup>52</sup> dont un changement des modalités de la préparation des classes, un principe de différenciation, l'implication de l'élève dans le processus de l'évaluation et la cohérence entre les programmes d'études et les pratiques d'évaluation (alignement curriculaire).

## **6.2. Les représentations départementales du MENFP comme entités responsables de la mise en œuvre**

Les différentes politiques mises en œuvre au MENFP l'ont été dans une logique « Top-down » liée à une conception traditionnelle de l'Etat caractérisée par une vision pyramidale et hiérarchique, une forte séparation entre les acteurs politiques et administratifs et un caractère rationnel de la mise en œuvre. Par conséquent, la politique est restée concentrée au niveau des directions techniques du bureau central du MENFP. Le manque d'implication des unités décentralisées – unités proches de la demande sociale d'éducation – a conduit à l'inefficacité des interventions, quand elles ont pu avoir lieu.

Dans le cadre de la mise en œuvre issue du CNEA, l'opérationnalisation des actions programmées sera assurée principalement par les entités décentralisées du ministère afin de garantir la cohérence du système d'évaluation pédagogique et renforcer ainsi les capacités du

<sup>51</sup> Rapport d'État sur le curriculum en Haïti dans le cadre du soutien du bureau international d'éducation de l'UNESCO à la mise en œuvre du programme décennal d'éducation et de formation (PDEF 2020- 2030) de Haïti – des curricula de qualité pour améliorer la performance d'ensemble, la gouvernance et la résilience du système éducatif haïtien. Juin 2023.

<sup>52</sup> MENFP – Coordination générale du pôle enseignement et qualité (2022, juillet). Cadre d'orientation curriculaire pour le système éducatif haïtien - Haïti 2054. Port-au-Prince, Haïti - MENFP

ministère en la matière. C'est à dire, à travers les représentations départementales du MENFP, telles que les Directions départementales d'éducation, les Bureaux des districts scolaires (BDS) et les Bureaux d'inspection de zones (BIZ).

### **6.3. L'approche participative**

La meilleure façon de garantir ce principe est l'adhésion pleine et entière de l'ensemble de la communauté éducative aux finalités qui sous-tendent le Cadre national d'évaluation et le Cadre d'orientation curriculaire postulant un changement des modalités d'évaluation, préconisant le passage d'une évaluation exclusivement sommative et conduisant à une notation globale à une évaluation référée aux compétences visées, étroitement reliée aux processus d'apprentissage et impliquant l'élève lui-même qui construit ses connaissances à travers les situations d'apprentissage. Tout en soulignant l'importance des interactions sociales dans ce processus, l'apprentissage de l'élève se construit dans un espace collectif où les relations entre pairs sont déterminantes. Cette logique de participation constituera l'objet de la concertation que devront respecter scrupuleusement tous les responsables chargés de la chaîne d'évaluation des apprentissages (les directeurs d'enseignement, les directeurs départementaux d'éducation, les responsables des bureaux de district scolaires, les inspecteurs de zone, les enseignants et les directeurs d'écoles).

### **6.4. Le dispositif institutionnel de mise en œuvre**

Le dispositif adopté pour la mise en œuvre du Cadre national d'évaluation présente une structure à trois niveaux :

#### **6.4.1. Le niveau stratégique**

Un premier niveau stratégique est le Conseil stratégique national (CSN) qui siège sous la haute supervision du Ministre, coordonné par le directeur général du MENFP et le directeur général de l'Institut national de la formation professionnelle (INFP) avec l'appui du coordonnateur général du pôle enseignement et qualité, le coordonnateur du Bureau national des examens d'État (BUNEXE), le coordonnateur de l'unité informatique du BUNEXE; le directeur de la coordination des opérations de l'INFP; le directeur de l'unité de la technologie de l'information et de la communication en éducation (UTICE) ; le coordonnateur de la Commission nationale de développement de la validation des acquis de l'expérience professionnelle (CNDVAEP) et le coordonnateur du Centre permanent d'évaluation (CEPEV) assurant le secrétariat exécutif de ce niveau chargé :

- d'assurer le respect des grandes orientations du Cadre national d'évaluation ;
- d'analyser en profondeur les besoins spécifiques en matière d'évaluation des apprentissages en Haïti en termes d'évaluation minutieuse des ressources humaines, matérielles et financières disponibles pour soutenir la mise en œuvre du cadre
- de définir les options stratégiques du plan de mise en œuvre du Cadre national d'évaluation ;
- de veiller à la conformité des interventions des responsables de la chaîne d'évaluation des apprentissages aux options retenues dans le Cadre national d'évaluation ;
- de définir le plan de communication pour la mise en œuvre du Cadre national d'évaluation en vue d'informer le public sur les progrès réalisés par l'organisation des campagnes de sensibilisation pour informer les parents, la communauté et les médias sur les résultats de l'évaluation des apprentissages et par le partage des bonnes pratiques et les réussites avec d'autres pays et organisations internationales.
- d'évaluer, annuellement, l'efficacité du cadre national d'évaluation en mettant en place un système de suivi basé sur des collectes de données sur l'application du cadre dans les écoles en vue d'identifier les domaines où des améliorations sont nécessaires et d'adapter le cadre en conséquence ;
- prévoir, sur la base des rapports d'évaluation dans le point précédent, une révision périodique triennale du cadre national d'évaluation pour s'assurer qu'il reste pertinent et efficace face aux évolutions de l'éducation en Haïti par la mise en place d'un comité de révision composé d'experts en évaluation des apprentissages, d'inspecteurs scolaires, de directeurs d'établissements scolaires, d'enseignants et de représentants des associations professionnelles et syndicales. Les modifications tiendraient compte des évolutions de l'éducation et des retours d'expérience.

Les experts en évaluation des apprentissages (individus et/ou firme spécialisée) apportent un appui du type expert-conseil en vue de faciliter la mise en œuvre du cadre d'évaluation. Ils assistent aux réunions du Conseil Stratégique National (CSN) et du Comité Technique National (CTN) sans voix délibératives.

#### **6.4.2. Le niveau tactique**

Le Conseil Technique National (CTN) est le second niveau. Il est coordonné par le Coordonnateur du CEPEV avec l'appui de ses structures techniques et administratives des directeurs du bureau de gestion de l'éducation préscolaire (BUGEP), de l'enseignement fondamental (EF), de l'enseignement secondaire (ES), des opérations de l'INFP, de la Direction de la formation et du perfectionnement (DFP) et du BUNEXE. Ce niveau aura pour mission :

- d'assurer la cohérence dans l'exécution des activités. Cette structure sera aussi chargée d'élaborer, pour l'ensemble des sous-secteurs (sauf l'enseignement supérieur) des plans d'actions nationaux conformes au cadre d'évaluation ;
- de concevoir ou ajuster le cadre national d'évaluation des apprentissages basé sur les besoins identifiés en se basant sur des consultations publiques permettant de recueillir les commentaires et les suggestions des parties prenantes afin de faire du cadre un instrument essentiel pour garantir la qualité et l'équité dans l'éducation en Haïti ;
- de former les enseignants, les directeurs, les concepteurs, les inspecteurs, les décideurs politiques, les parents et la communauté pour mettre en œuvre le cadre de manière efficace et adaptée en vue de s'assurer que chaque acteur du système éducatif comprenne son rôle dans le processus d'évaluation.

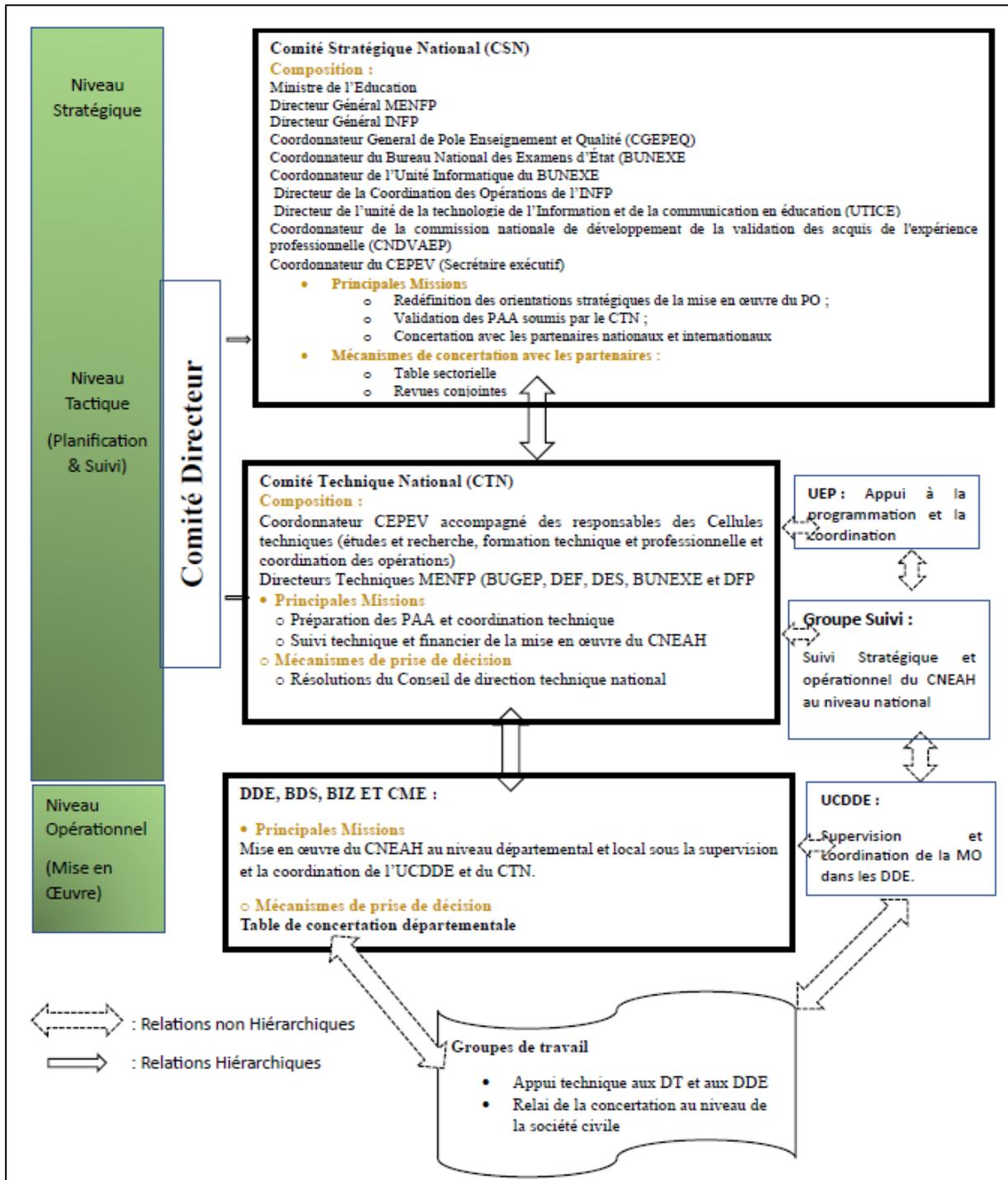
A ce niveau, l'Unité d'Études et de Programmation (UEP) apporte un appui à la programmation et à la coordination des activités. Et, par suite des résolutions du conseil de direction, un groupe d'appui interne ou externe assure le suivi stratégique et opérationnel du Cadre d'évaluation au niveau national

### **6.4.3. Le niveau opérationnel**

Un troisième niveau, opérationnel, sera composé des structures départementales (DDE – BDS – BIZ), des Commissions Municipales d'Éducation (CME) pour la gestion de proximité des écoles, des représentants des établissements d'enseignement (du préscolaire au secondaire, en passant par le professionnel) et des centres de formation. Ces structures seront responsables de l'exécution du Cadre national d'évaluation (CNEA) dans leurs départements et écoles respectifs. Les structures départementales peuvent aussi bénéficier, sous la supervision du niveau technique, de l'appui de groupes de travail ou des institutions d'enseignement supérieur ou des universités publiques en région ou des firmes spécialisées pour accomplir efficacement leur mission.

La Figure 8 montre l'organisation, le mode de fonctionnement ainsi que les missions et les mécanismes de prise de décisions dans ce dispositif institutionnel. Le Tableau 3 présente objectifs et les activités du plan de mise en œuvre du Cadre d'évaluation.

Figure 8 : Dispositif institutionnel pour la mise en œuvre du Cadre d'évaluation



**Tableau 3 : Les objectifs et les activités du plan de mise en œuvre du  
Cadre National d'Évaluation des apprentissages (CNEA)**

OBJECTIFS	SUGGESTIONS D'ACTIVITES
<p>1. Valider le cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti (CNEA)</p>	<p>1.1. Organiser un premier atelier de travail avec les parties prenantes incluant les PTF afin d'obtenir leurs appréciations et inputs du CNEA.</p> <p>1.2. Organiser un deuxième atelier de travail avec les parties prenantes des directions départementales d'éducation incluant des directeurs d'écoles publiques et privées afin d'obtenir leurs inputs et les mécanismes de mise en œuvre opérationnelle du CNEA.</p> <p>1.3. Rédiger une nouvelle version du CNEA.</p> <p>1.4. Soumettre cette nouvelle version aux autorités stratégiques du MENFP pour validation officielle finale. Cette version doit contenir une page avec les mots du Ministre.</p> <p>1.5. Démultiplier et distribuer 1000 copies de cette nouvelle version du CNEA aux cadres des Directions départementales d'éducation.</p> <p>1.6. Transmettre une copie numérique du CNEA sur les courriels des 17000 directeurs d'établissements scolaires enregistrés sur le SIGE du MENFP.</p> <p>1.7. Assurer des activités de promotion du CNEA en utilisant les canaux de la RTE.</p>
<p>2. Soutenir les milieux scolaires en évaluation des apprentissages et produire l'instrumentation sous la responsabilité du MENFP</p>	<p>2.1. Sur la base des rapports de recherche empirique, élaborer un plan de formation des agents de la chaîne d'évaluation des apprentissages.</p> <p>2.2. Élaborer des documents de référence et une instrumentation appropriée à l'application du CNEA dans les milieux administratifs et scolaires.</p> <p>2.3. Mettre en œuvre le plan de formation des agents de la chaîne d'évaluation des apprentissages en impliquant les universités et les institutions d'enseignement supérieur.</p> <p>2.4. Évaluer les programmes de formation des agents de la chaîne d'évaluation des apprentissages.</p>
<p>3. Assurer la prise en compte du cadre national d'évaluation des apprentissages dans le cadre réglementaire.</p>	<p>3.1. S'assurer, à travers le niveau opérationnel du dispositif institutionnel, que toutes les exigences du CNEA se retrouvent dans les salles de classes (cahiers de préparation, devoirs, textes d'examens) ainsi que dans les directions d'écoles (charge horaire des enseignants, sanction des études, bulletins scolaires, etc.).</p> <p>3.2. Élaborer les textes d'examens officiels en prenant en compte les directives du CNEA.</p> <p>3.2. Mettre en place un mécanisme de suivi périodique de la prise en compte de l'implantation des exigences du CNEA dans les salles de classe et les directions d'écoles.</p>

4. Prendre des moyens visant à assurer la prise en compte du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti par les partenaires.	4.1. Présenter aux différents partenaires concernés les principaux changements que le CNEA amène dans chacun des secteurs de formation (préscolaire, fondamental et secondaire). 4.2. Ajuster le CNEA aux différentes recommandations des partenaires et aux différents éléments obtenus à travers la recherche sur l'innovation en matière d'évaluation des apprentissages en Haïti.
5. Assurer l'évaluation de la mise en œuvre du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti dans les milieux scolaires.	5.1. Mettre en place de concert avec les agents du niveau opérationnel, pour le compte des niveaux stratégiques et techniques, des mécanismes d'évaluation de la mise en œuvre du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti. 5.2. Élaborer le rapport final de la mise en œuvre du cadre national d'évaluation des apprentissages en Haïti.

## 6.5. Devoir d'exemplarité des examens officiels

Parmi les objectifs et les activités du plan de mise en œuvre du Cadre national d'évaluation des apprentissages (CNEA), le point 3.2 du Tableau 3 prend une importance particulière. En effet, il est crucial que les examens officiels soient élaborés en prenant en compte les recommandations du CNEA, car ils ont une fonction et un devoir d'exemplarité. De plus, ils ont la capacité d'exercer un rôle pédagogique auprès des enseignants dans la mesure où ils servent de modèles d'évaluation sommative, notamment en donnant lieu à des résultats d'apprentissage valides et équivalents année après année pour toutes les cohortes d'élèves. Enfin, ils peuvent illustrer concrètement comment l'évaluation s'aligne sur les objectifs du programme de formation, tant au niveau de l'acquisition de connaissances que des compétences.

La crédibilité du CNEA dépend en grande partie de la mise en œuvre, tant dans les écoles qu'au niveau national, de ses recommandations en rapport avec l'évaluation certificative. Sans minimiser le rôle important joué par l'évaluation formative pour soutenir les apprentissages en salle de classe, l'impact du cadre se mesurera en grande partie à l'aune des résultats aux examens officiels.

C'est pourquoi, l'implantation du CNEA dans les classes doit se faire en synchronie avec une réforme en profondeur des examens officiels dont les lacunes ont déjà été largement documentées. Le problème étant identifié et les solutions étant déjà largement documentées, il importe maintenant de les mobiliser le plus rapidement possible, sinon les intentions généreuses du CNEA derrière l'amélioration des pratiques d'évaluation, tant sommatives que formatives, risquent de demeurer lettres mortes.

## 7. Références

- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Évaluation-soutien d'apprentissage. Prise de position formulée par la Troisième Conférence internationale sur l'Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete ed.)*. New York: Longman.
- Baker, E. L., O'Neil, H. F. & Linn, R. L. (1993). Policy and validity prospects for performance-based assessment, *American Psychologist*, 48(12), p. 1210-1218.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Baussan, J. (2013). *Stratégie de Recrutement et de Formation des Ressources Humaines pour la Petite Enfance*.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Bloom, B. S. (éd.). (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I : Cognitive domain*. New York : David McKay.
- Brookhart, S. (2010). *La Rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Chenelière Éducation.
- BUGEP-MENFP (2022). *Rapport de mission et de supervision*.
- Charland, P. (2023). *Rapport d'État sur le curriculum à Haïti*. Chaire Unesco de développement curriculaire, Université du Québec à Montréal.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning : Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks : Corwin Press, Inc.
- European Commission. 2018a. *Better learning for Europe's young people : developing coherent quality assurance strategies for school education*. [Link](#)
- European Commission. 2018b. *Quality assurance for school development : Guiding principles for policy development on quality assurance in school education*.
- Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer. Les indicateurs et les critères*. Les Éditions Logiques,
- Gaudreau, L. (2001b). *Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Les Éditions Logiques.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*. ESF éditeur.
- Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évaluatif. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 7-26
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York:Routledge.
- IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale de France). (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport No. 2007-048. Paris: IGEN.

- Laveault, D. & Allal, L. (Eds) (2017). *Assesment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation*. Cham, CH : Springer, 393 p.  
<https://www.springer.com/gp/book/9783319392097>
- Laveault, D. & Bourgeois, L. (2014). La politique d'évaluation du rendement en Ontario : un alignement qui se précise dans la persévérance et la durée, *Éducation et francophonie*, 42(3), 50-67.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Looney, J. W. (2011), "Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence", *OECD Education Working Papers*, No. 64, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/5kg3vg5lx8r8-en>
- McColskey, W. & McMunn, N. (Septembre 2003). Better Classroom Assessment in Support of Student Learning. *NCME Newsletter*, 11 (3), 2-3.
- MENFP (2022). Cadre d'Orientation Curriculaire pour le système éducatif haïtien, Haïti 2054. Coordination générale du pole enseignement et qualité (CGPEQ).
- MENFP. (2021). Rapport ANLAS Haïti. Diagnostic et recommandations pour avancer vers un système d'évaluation au service des apprentissages.
- MENFP (2020). Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) : Planifier l'éducation, préparer le futur. Haïti, Port-au-Prince.
- MENFP (2018). La politique nationale de formation des enseignant(e)s et des personnels d'encadrement (PNF/PE)
- MENFP (2016). Politique Nationale de Formation des Enseignants.es et des Personnels d'Encadrement (PNF/EPE).
- MENFP (2014). Statut particulier des personnels éducatifs du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).
- MENFP-GTEF (2010). Pour un pacte national pour l'éducation en Haïti, Rapport au président de la république.
- MENFP-MAECD-UNESCO (2021). Amélioration de la qualité de la formation des enseignants et directeurs du secteur public d'Haïti
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (février 2010). L'évaluation au service de l'apprentissage.  
<http://community.elearningontario.ca/>
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- Saint-Pierre, R. (2023b). L'évaluation au troisième cycle du fondamental. Document de travail. IHFOSED (Institut haïtien de formation en sciences de l'éducation).
- Scallon, G. (2015), *Des savoirs aux compétences. Explorations en évaluation des apprentissages*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- SNAEPT (2007). *Stratégie Nationale d'Action pour l'Éducation Pour Tous*.
- Squires, D. (2012) Curriculum Alignment Research Suggests That Alignment Can Improve Student Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 85(4), 129-135, DOI: 10.1080/00098655.2012.657723.

- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment*. Merrill Prentice Hall.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning*. Portland: Assessment Training Institute.
- UNESCO-IIEP 2023. *Utilisation des données d'évaluation des apprentissages pour la planification de l'éducation en Afrique subsaharienne : une analyse comparative*. Paris : UNESCO.
- UNESCO-UIS 2019. *Guide rapide No. 3. Mettre en œuvre une évaluation nationale de l'apprentissage*. Montréal, Canada : UNESCO.
- World Bank 2022. *Project paper on a proposed restructuring and additional grant in the amount of 90 million to the Republic of Haiti. (Projet PROMESSE)*
- Wiggins and McTighe (2006). *Understanding by Design*. Pearson: Merrill Prentice Hall

## 8. Annexe

Figure A1 : Taxonomies d'apprentissage

