

L'évaluation au troisième cycle du fondamental

DOCUMENT DE TRAVAIL

Table des matières

1.	<u>L’EVALUATION AU TROISIEME CYCLE DU FONDAMENTAL</u>	3
2.	<u>UNE DEFINITION DU CYCLE D’APPRENTISSAGE</u>	3
3.	<u>LE TROISIEME CYCLE FONDAMENTAL</u>	4
4.	<u>L’EVALUATION AU TROISIEME CYCLE FONDAMENTAL</u>	8
4.1.	<u>L’EVALUATION EN SALLE OU EVALUATION DES PRATIQUES EVALUATIVES</u>	8
4.1.1.	<u>Le cadre de référence</u>	8
4.1.2.	<u>L’approche d’évaluation des apprentissages</u>	8
4.1.3.	<u>Les fondements</u>	8
4.1.4.	<u>L’instrumentation</u>	8
4.1.5.	<u>L’utilisation des résultats et la prise de décision</u>	9
4.1.6.	<u>Les pratiques évaluatives</u>	9
4.1.7.	<u>Les modalités d’évaluation en salle de classe</u>	10
4.1.8.	<u>La qualité des instruments de mesure des apprentissages</u>	10
4.1.9.	<u>La certification</u>	11
4.2.	<u>L’EVALUATION ORGANISEE PAR L’ETAT HAÏTIEN</u>	13
4.2.1.	<u>Aspect légal de l’examen de 9^e année fondamentale</u>	13
4.2.2.	<u>Périodicité de l’examen de 9^e année fondamentale</u>	14
4.2.3.	<u>Préparation et organisation de l’examen de 9^e année fondamentale</u>	14
4.2.3.1.	<u>Préparation de l’examen de 9^e année fondamentale</u>	14
4.2.3.2.	<u>Organisation de l’examen de 9^e année fondamentale</u>	15
4.2.4.	<u>L’administration des examens</u>	15
4.2.5.	<u>La correction des copies d’examen</u>	16
4.2.6.	<u>La certification de 9^e année fondamentale</u>	17
4.3.	<u>QUALITE DES TEXTES D’EXAMEN DE 9E ANNEE FONDAMENTALE</u>	17
4.4.	<u>VALIDITE DES NOTES OBTENUS AUX EXAMENS DE 9E ANNEE FONDAMENTALE</u>	19
4.5.	<u>LE PROCESSUS DE CERTIFICATION</u>	20
5.	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	22

1. L'évaluation au troisième cycle du fondamental

En adaptant la définition de Ferrary M. (2014) in Management des ressources humaines, dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, en absence d'une politique d'évaluation devant guider le cadre de mise en œuvre pour piloter les stratégies d'évaluation des acquis scolaires, un système d'évaluation, pédagogique peut se définir comme « un système structuré et formel dont la finalité est de mesurer, évaluer et influencer les caractéristiques, les comportements et les résultats des « élèves » pour permettre la régulation du système scolaire. Le processus d'évaluation qui en découle consiste à traduire les orientations stratégiques du système éducatif « dans les critères d'appréciation des élèves afin de s'assurer que ces derniers sont évalués en fonction des compétences souhaitées ».

En Haïti, le système d'évaluation pédagogique est la résultante d'un cadre normatif légal vétuste, remontant aux années 40, soumis à l'épreuve du temps dont les variations conjuguent avec les exigences du moment et définies par le niveau stratégique, à travers des circulaires ministérielles, sur la base des données non éprouvées scientifiquement. Par exemple, les expressions de programmes minima pour les classes d'examens officiels et, conséquemment, de baccalauréats allégés ont entaché le système d'évaluation pendant une bonne dizaine d'années. D'aucuns diront que ce sont les conséquences d'un système social en crises permanentes exigeant des raccourcis administratifs et pédagogiques en vue de diminuer, par anticipation, les tensions sociales qui seraient produites en cas d'échecs scolaires. Il n'en demeure pas vrai que ces susdits raccourcis ne peuvent qu'induire des effets négatifs sur l'évaluation des cycles d'apprentissage.

2. Une définition du cycle d'apprentissage

La littérature fourmille des définitions sur les cycles d'apprentissage. Elles couvrent plusieurs aspects des domaines de l'organisation de l'école, de la planification pluriannuelle et de la conception de l'apprentissage, du travail des enseignants, de la pédagogie différenciée, du développement des compétences, du redoublement. Bref, tout ce qui facilite la réussite des élèves. (Archambault, J. (2008).

Dans le cadre de cet article, avec la transformation de tout le système éducatif adoptant l'approche par compétences comme mode organisateur des curricula, on entend par cycles d'apprentissage « des cycles d'études dans lesquels on supprime le redoublement de certaines années ». C'est-à-dire « une série d'étapes annuelles dont les programmes sont assortis de grilles horaires et des découpages disciplinaires analogues. Dans ces cursus, le redoublement d'une étape annuelle est possible, voire massif, à l'intérieur d'un même

cycle d'études ». Ce dernier portera le nom de cycle d'apprentissage quand on ajoutera une clause : *interdiction de redoubler à l'intérieur du cycle, sauf la dernière année*. (Perrenoud, 2001).

Il est évident qu'un cycle d'apprentissage ne peut durer plus d'une année. En effet, l'institutionnalisation des cycles d'apprentissages longs, dépassant deux (2) années, ont pour effet la transformation de la nature du curriculum, le travail par compétences, l'atteinte des objectifs-noyaux et l'augmentation des chances de transformation des pratiques, « de sorte que les enseignants travaillent véritablement en fonction des objectifs du cycle et d'une gestion des progressions à *flux tendu* » (Perrenoud, 1997 et 1999).

En Haïti, la répartition des apprentissages, dans le système scolaire classique, répond, peu ou prou, à cette définition. Hormis, le deuxième cycle du fondamental, d'une durée de deux années, fixée en 1997 en vue d'assurer les apprentissages fondamentaux, le cycle préscolaire, le troisième cycle du fondamental, le cycle du secondaire et le cycle du supérieur sont respectivement de trois ans, quatre ans et d'au moins trois ans.

3. Le troisième cycle fondamental

Selon le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) (1989- 1990), le troisième cycle fondamental s'adresse aux enfants de 12-14 ans. Il dure trois ans. Les objectifs généraux issus des finalités et des buts de l'éducation haïtienne visent la consolidation des acquis du cycle fondamental de base, le développement chez les jeunes, les qualités essentielles comme la créativité, l'esprit critique, l'observation scientifique et le sens de l'initiative en se basant sur une formation générale, scientifique et technique, solide et équilibrée avec la possibilité de développer des qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier. Enfin, préparer les élèves à accéder, au terme de la 9^e année fondamentale, à l'enseignement secondaire qui les mènera, après trois ans d'études complémentaires, aux différentes séries du Baccalauréat (Général et Technique).

Les principes de base qui gouvernent le curriculum du troisième cycle fondamental retiennent :

- a) la promotion des disciplines scolaires de base capables de contribuer à la formation complète de la personnalité des élèves ;
- b) les disciplines d'enseignement doivent permettre de lier la formation à l'emploi ;
- c) l'orientation des contenus du programme vers l'interdisciplinarité, par l'organisation des curricula au tour des thèmes centraux et par des approches liées à l'environnement économique, social, technique et culture immédiats et à des structures concrètes de la vie active;

- d) le développement des apprentissages sur la base de l'orientation scolaire et professionnelle devant tenir compte à la fois : i) des aptitudes spécifiques de chaque élève ; ii) des souhaits et vœux des parents ; iii) des besoins réels du monde professionnel et des perspectives nationales de développement ;
- e) Le choix des contenus et méthodes stimulant chez les jeunes, l'esprit d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de jugement, l'aptitude à la recherche et la créativité, qualités indispensables à leur intégration dans le processus de production et de développement national ;
- f) Le contenu pédagogique devant se distinguer par une réduction de l'opposition « travail manuel-travail intellectuel », par le décloisonnement des enseignements de chaque discipline grâce à l'application des connaissances et du développement des aptitudes;
- g) Le curriculum qui doit offrir des chances égales d'accès : d'une part, à des études ou des formations supérieures et d'autre part, à l'emploi, par le biais d'une formation technique et professionnelle axée sur les grands ensembles de métiers (Industrie, Gestion, Agriculture, Commerce, etc.).

Ces objectifs et principes du curriculum ont permis de définir le plan d'études pour le troisième cycle fondamental en termes de profils et de progressions pédagogiques mettant en évidence les principales qui constituent, dans leur progression et interdisciplinarité, le cadre essentiel de l'enseignement du troisième cycle fondamental.

La mise en œuvre de ce cycle d'enseignement a démontré l'existence d'un ensemble de difficultés qui ont apparu dès son expérimentation par la tenue des examens d'essai en 1997. Ajouté à ces difficultés, on peut citer : des programmes surchargés et inadaptés, sans objectifs précis, ni orientations permettant leur application ; une pédagogie frontale basée exclusivement sur la mémorisation ; un autoritarisme excessif de l'enseignant suscitant la passivité des élèves ; des promotions trop sélectives au fondamental ; des difficultés linguistiques pour une majorité d'enfants qui rentrent à l'école sans aucune expérience de la langue française ; des changements introduits dans le système éducatif sans évaluation ni contrôle (COC, 2021).

Depuis 2020, une équipe du MENFP a travaillé à la mise en œuvre du Projet NECTAR (Nouvelle Education Citoyenne et Tournée vers l'Avenir) financé par l'Agence Française de Développement (AFD) avec l'appui technique du consortium franco-haïtien constitué de France Éducation Internationale (FEI), de CANOPE et de l'Institut Haïtien de Formation en Sciences de l'Éducation (IHFOSED). Le rôle principal de ce dernier dans le cycle du projet se veut un « appui au MENFP dans la réforme curriculaire du troisième cycle de l'enseignement fondamental et secondaire ».

D'une manière particulière, il s'agit de réviser les curricula du 3^e cycle du fondamental afin de stabiliser un ensemble curriculaire cohérent pour l'école fondamentale en 9 ans et la poursuite d'étude vers le secondaire

général, tout en s'assurant de l'adéquation de ces programmes avec le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) produit par le MENFP.

Le projet vise également, de manière transversale, le renforcement des capacités du MENFP dans la gestion de projet, le pilotage des actions destinées à améliorer la qualité et la gouvernance de l'enseignement fondamental et secondaire, notamment le pilotage du déploiement des écoles fondamentales à cycle complet (décantation), de la communication autour de la réforme engagée ou encore de l'adaptation des dispositifs de formation continue et, enfin, consolider cette rénovation de l'École haïtienne en s'attachant à la qualité de l'enseignement dispensé au cours des deux dernières grandes étapes du parcours scolaire : le troisième cycle du fondamental et le secondaire.

Selon une approche méthodologique faite de changement et de continuité, adoptant l'approche par compétences (APC) comme mode organisateur du curriculum, outre certaines modifications d'adaptation des prescrits curriculaires aux différentes mutations actuelles des systèmes éducatifs et la capacité institutionnelle et gestionnaire du système éducatif haïtien, le COC, validé par le MENFP, a conservé dans son essence des objectifs généraux et le plan d'études de 1989-1990 avec certaines petites modifications dans le cursus de formation.

La figure # 1 et le tableau # 1 ci-dessous présentent respectivement l'organisation du cursus de formation et le plan d'études du troisième cycle fondamental.

Fig. 1 : organisation du cursus de formation

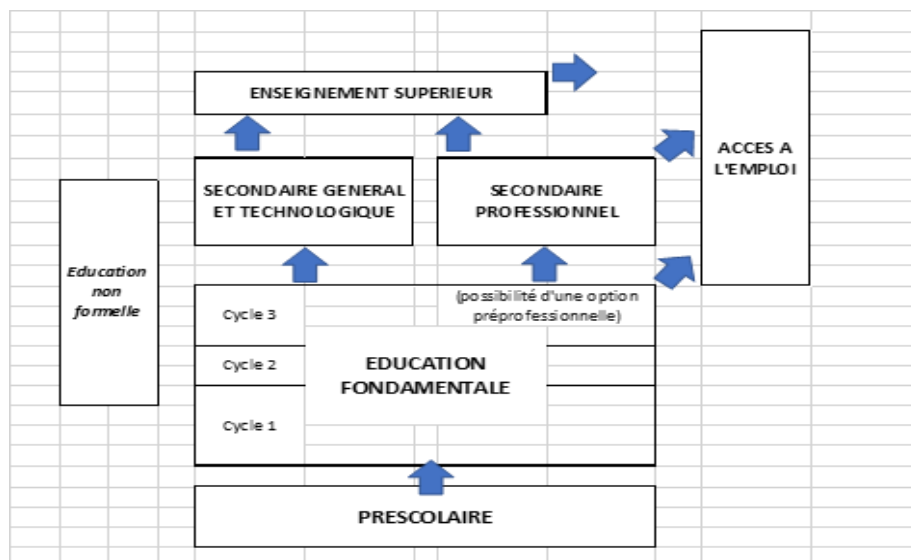


Tableau # 2 : La charge horaire par discipline du troisième cycle fondamental

ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	VOLUME HEBDOMADAIRE						
	CYCLE 1				CYCLE 2		CYCLE 3
	1 AF	2 AF	3 AF	4 AF	5 AF	6 AF	7,8,9 AF
Français	4	4	4	4	5	5	5
Créole	7	7	5	5	4	4	2
Mathématiques	5	5	5	5	6	6	5
Sciences sociales	2	3	3	3	3	3	3
Sciences expérimentales	2	3	3	3	3	2	3
Éducation esthétique et artistique	2	2	2	2	2	2	2
ITAP	1	1	1	2	2	3	3
Éducation physique et sportive	1	2	2	2	2	2	1
Anglais – Espagnol	-	-	-	-	-	-	2+2
Total	24	25	26	26	27	27	28

Source : COC (2021)

4. L'évaluation au troisième cycle fondamental

Deux (2) aspects doivent être considérés : l'évaluation en salle de classe et l'évaluation réalisée par l'état

4.1. L'évaluation en salle ou évaluation des pratiques évaluatives

4.1.1. Le cadre de référence

Comme souligné dans un des paragraphes précédents, selon le MENFP (1989-1990), le troisième cycle fondamental s'adresse aux enfants de 12-14 ans. Il dure trois ans. Il est sanctionné par un examen national de fin d'études du fondamental. La réussite à ce dernier permet l'admission au cycle du secondaire. La promotion scolaire au troisième cycle se fait sur la base d'une évaluation à la fin de chaque année scolaire, avec passage en classe supérieure après un redoublement éventuel.

Les objectifs terminaux de l'enseignement fondamental sont atteints quand l'élève obtient le Diplôme d'Études Fondamentales (option classique ou option professionnelle). Ce diplôme qualifie son détenteur pour la poursuite des études dans des établissements de niveau secondaire (lycées et collèges, écoles professionnelles du second degré).

4.1.2. L'approche d'évaluation des apprentissages

L'approche d'évaluation préconisée par le MENFP, en conformité avec le programme de 1989-1990 en vigueur actuellement, au troisième cycle fondamental, est l'évaluation axée sur les objectifs de comportement.

4.1.3. Les fondements

Cette approche s'inspire du modèle de Tyler (1950), selon lequel l'évaluation est une démarche visant à déterminer le degré d'atteinte, par les élèves, des objectifs éducatifs visés par un programme d'études et par l'enseignement qui est dispensé. Ici, les caractéristiques individuelles deviennent moins importantes et ne constituent plus le référent de l'évaluation. Celle-ci met plutôt l'accent sur la réalisation par l'élève des tâches définies par les objectifs du programme d'études appliqué par l'enseignant dans sa classe. Contrairement à l'approche psychoéducative où l'influence de l'enseignement semble limitée, l'approche d'évaluation basée sur les objectifs de comportement donne une grande place à l'enseignement. Ainsi, il revient à l'enseignant de définir de façon opérationnelle les objectifs du programme d'études appliqué et de disséquer le contenu en partie susceptible d'être mieux compris par ses élèves.

4.1.4. L'instrumentation

Les instruments de mesure développés dans le cadre de cette approche sont ceux qui fournissent des résultats directement interprétables en termes de standards de performance. Ces instruments, le plus souvent des tests ou examens, sont préparés en conformité avec les objectifs du programme et permettent de situer l'élève par rapport à ces objectifs, plus précisément par rapport à un domaine de tâches défini à partir d'une spécification des objectifs du programme d'études enseigné. La validité de l'interprétation des résultats du test ou de l'examen administré dépend de la précision avec laquelle le domaine de tâches proposées a été défini.

4.1.5. L'utilisation des résultats et la prise de décision

Dans l'approche basée sur les objectifs de comportement prédéfinis, le résultat de l'évaluation des apprentissages s'exprime généralement sous une forme dichotomique (maîtrise et non-maîtrise, objectifs atteints et non atteints, etc.) en fonction d'un seuil de réussite préalablement déterminé pour l'ensemble des élèves. Ce seuil est représenté par un résultat qui permet de classer les élèves ayant passé le test en deux catégories reflétant leur niveau de compétence relativement à un objectif ou à l'ensemble des objectifs évalués. Les décisions qui découlent de cette approche d'évaluation concernent généralement le rattrapage à organiser en faveur des élèves qui n'ont pas atteint les objectifs, le passage à la classe supérieure ou le redoublement, la certification. Ainsi, l'évaluation remplit deux fonctions : une fonction formative quand elle s'attache à aider l'élève dans l'atteinte des objectifs du programme d'études (intérêt pour les processus didactiques, analyse des stratégies d'apprentissage de l'élève et réajustement de l'enseignement) et une fonction sommative quand le but de l'évaluation concerne la promotion et la certification des élèves (intérêt pour le produit de l'apprentissage).

4.1.6. Les pratiques évaluatives

Dans la pratique de classe, l'approche d'évaluation basée sur les objectifs de comportement exigera de l'enseignant qu'il formule les objectifs pédagogiques qui seront objet d'apprentissage, qu'il les planifie dans le temps et les communique à l'élève au fur et à mesure du déroulement de l'enseignement. De plus, les exercices, les devoirs quotidiens et les examens soumis aux élèves doivent être en cohérence avec les objectifs pédagogiques sur lesquels le contenu de l'enseignement a porté. Les objectifs étant le point de départ et l'aboutissement de l'évaluation, la note finale attribuée à chaque élève doit être appuyée par une liste d'objectifs en regard desquels l'enseignant indiquera, pour l'élève, le degré de maîtrise ou d'atteinte.

Au troisième cycle fondamental, l'évaluation en salle, décrivant les pratiques évaluatives, est conçue dans son sens le plus restrictif et vise davantage une fonction d'élimination qu'une fonction de jaugeage et de diagnostic ayant pour but immédiat l'amélioration de l'enseignement. La pratique de l'évaluation formative est quasiment absente dans les salles de classe. « *L'évaluation apparaît plus comme un rituel normatif*

sécurisant que comme un outil de régulation, cognitive pour l'élève, pédagogique pour l'enseignant en ce qu'il lui permet de percevoir les apprentissages non acquis auxquels il aura à remédier » (Antonowicz et al., 2019).

4.1.7. Les modalités d'évaluation en salle de classe

Selon les calendriers scolaires, des périodes d'examen sont prévues. Une période dure au maximum huit (8) semaines. L'année scolaire comprend quatre périodes. Les examens se tiennent à la fin de chacune des périodes de l'année. Les examens de la dernière période sont considérés comme des examens de fin d'année scolaire.

Les examens sont réalisés et corrigés par les enseignants sur ordre du chef d'établissement scolaire. Au cours de la semaine consacrée aux examens des trois (3) premières périodes, le processus enseignement-apprentissage s'estompe. C'est le même cas de figure pour les examens de fin d'année (quatrième période) qui peuvent durer au minimum quinze jours.

Les données servant à constituer les résultats sont recueillies à l'aide de divers outils de mesure et d'évaluation. Tout au long de l'année, il appartient à chaque enseignant de déterminer les outils d'évaluation qui seront utilisés pour juger de l'état de l'acquisition de connaissances disciplinaires acquises des élèves qui lui sont confiés en déterminant l'écart entre les objectifs pédagogiques visés et ceux réellement atteints. À l'évidence tous les objectifs spécifiques visés dans le programme pédagogique opérationnel du troisième cycle devraient être mesurés. Il appartient à chaque enseignant de déterminer les connaissances, les objectifs pédagogiques qui seront l'objet d'une évaluation à chacune des périodes. Il en est de même des critères de mesure des apprentissages. La pondération des épreuves, variables d'un établissement scolaire à l'autre, est de la compétence du chef d'établissement scolaire.

Selon le RTI, AED et EDUCAT SA (1995), « Les pratiques d'évaluation montrent à l'évidence que l'évaluation continue est très répandue dans nos écoles. Des examens mensuels (parfois hebdomadaires dans les meilleurs des cas) et des examens trimestriels permettent de "mesurer les acquis" des élèves et d'en communiquer les résultats (consignés généralement dans un bulletin scolaire) aux parents et à l'administration. De plus en plus, les directions d'écoles se chargent elles-mêmes de l'élaboration des tests ».

4.1.8. La qualité des instruments de mesure des apprentissages

Au troisième cycle fondamental, l'instrument de mesure des apprentissages privilégié par les enseignants est l'examen comportant des items à réponse objective. Celui des items à réponse subjective ne compte que pour un pourcentage minime de la totalité des items de l'examen. Cependant, on note un léger changement pour des examens des disciplinaires à verbalisation de contenu.

De ce qui précède, les textes d'examens portent généralement sur les savoirs. Les savoir-faire et savoir-être sont presque ignorés. Selon le RTI, AED et EDUCAT SA (1995), « l'analyse de spécimens de tests révèle l'absence d'un plan établi pour structurer les tests (tables de spécifications) et une prédominance accordée aux questions de mémorisation. En outre, les questions sont souvent mal formulées et ne sollicitent pas une réponse nette et précise ; l'engouement pour les tests dits objectifs, en l'absence d'entraînement adéquat des enseignants, pénalise les élèves quand c'est la formulation des questions qui est souvent inadéquate ». Ces observations qui datent de plus d'une vingtaine d'années sont encore en grande partie dans l'écosystème des écoles du troisième cycle. De cet état de fait, les deux qualités métrologiques principales d'un instrument de mesure, découlant des théories de la mesure, la validité et la fidélité, ne sont pas respectées.

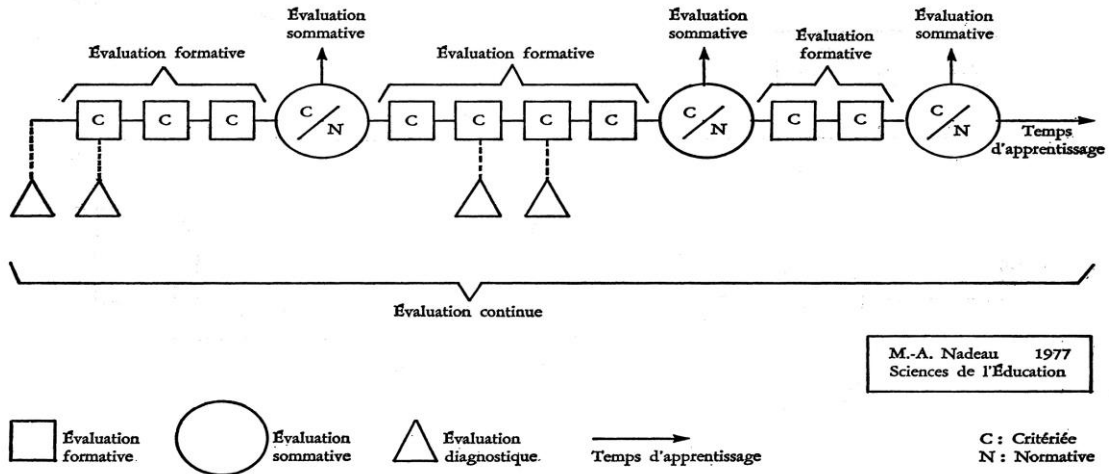
4.1.9. La certification

Au troisième cycle fondamental, la certification est l'interprétation des résultats obtenus aux différents moments d'évaluations sommatives en fonction d'un seuil de réussite (moyenne) défini dans la pratique et admis comme norme légale. Elle est la résultante « *d'un ensemble de contrôle continu traditionnel consistant à effectuer une succession de bilans micro sommatifs plus ou moins détachés les uns des autres, dont l'enseignant fait une somme (ou une « moyenne ») en fin de période de formation* » Mottier Lopez, L., Girardet, C. & Naji, T., 2021).

Nadeau, M.-A. (1978) donne une définition très explicite de l'évaluation continue. Elle est définie « comme un système qui englobe l'ensemble des évaluations de l'apprentissage réalisées sur une période donnée. En somme, l'évaluation continue intègre, dans un tout cohérent et articulé, les différentes formes d'évaluation, normative, critériée et diagnostique, ainsi que les différents systèmes d'évaluation, formative et sommative ».

La figure 2, qui suit, tirée de Nadeau, M.-A. (1978) illustre bien un modèle d'évaluation continue appliqué à un cours divisé en plusieurs séquences ou unités d'enseignement. Il est à remarquer que chaque unité ou séquence d'enseignement fait l'objet d'une évaluation sommative. La somme ou la moyenne des résultats provenant de ces évaluations sommatives partielles constituera, pour chaque étudiant, l'évaluation sommative du cours.

FIGURE 1 :
MODÈLE D'ÉVALUATION CONTINUE



Au troisième cycle fondamental, les enseignants et chefs d'établissement scolaire 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 dernières varient d'une école à l'autre : la majorité des écoles s'en tiennent encore à la moyenne traditionnellement admise de 5 sur 10. D'autres écoles, cependant, réclament 6 et même 7 sur 10 selon la classe. Dans beaucoup d'écoles, les critères de promotion en classe supérieure se ramènent à l'obtention d'une moyenne annuelle de 5 sur 10 qui prend en compte les 2 ou 3 examens (semestriels ou trimestriels). La plupart du temps, les barèmes et critères de notation des tests ou examens ne sont pas définis au préalable. La note est attribuée à partir d'une "appréciation globale" qui est entachée de subjectivité et ne garantit pas l'équité de l'évaluation. Finalement, quoiqu'il y ait une certaine amélioration dans ce sens, les copies d'examens ne sont pas en général communiquées aux élèves et les erreurs commises par l'ensemble ne sont pas utilisées pour rectifier le tir. (RTI, AED et Educat. SA, 1995).

En conclusion, l'évaluation des apprentissages au troisième cycle fondamental, en conformité avec le curriculum de 1990 élaboré selon la pédagogie par objectifs (PPO) reste très conservatrice. Dans la pratique, à l'analyse des textes d'examen, elle ne dépasse pas les simples déclarations d'intention d'adoption des principes de la PPO. Elle reflète encore la prédominance des pratiques évaluatives traditionnelles avec des relents issus des entrées curriculaires par les contenus. Elle n'applique pas dans les faits, des définitions classiques de l'évaluation des apprentissages qui consiste à poser un jugement sur la qualité des apprentissages réalisés par les élèves, à partir d'informations recueillies, sur la base de l'analyse des écarts entre les objectifs visés par le programme d'études et ceux effectivement atteints dans la salle de classe, sous la forme de résultats à des épreuves de rendement scolaire, en vue de prendre des décisions de nature pédagogique et/ou administrative (Nadeau, M.-A. , 1978 ; De Ketele, J.M., 1985).

Cependant, avec l'expérimentation du nouveau curriculum de l'école fondamentale du troisième cycle qui, axé sur l'approche par compétences (APC), a introduit les dimensions « diagnostiques » et « formative » dans les concepts opératoires d'évaluation des apprentissages, les enseignants devraient commencer à s'ouvrir à l'idée d'une évaluation qui prendrait en compte les principales composantes de la situation d'enseignement-apprentissage. Un cadre théorique existe, mais qu'en sera-t-il de la pratique de l'évaluation dans le milieu scolaire à l'occasion de la généralisation dans toutes les écoles des programmes d'études actuellement en expérimentation ?

4.2. L'évaluation organisée par l'état haïtien

L'examen a fondamentalement pour objectif de tester la valeur des candidats et la qualité de formation acquise par ces derniers (Valin, 1960). Il peut être une série d'épreuves que subit celui-ci dans une dynamique de vérification et/ou d'appréciation du niveau d'instruction ou d'aptitudes acquises. De plus, l'examen est généralement organisé en fin d'année et peut également avoir lieu à d'autres périodes du calendrier scolaire de l'école, comme en fin de trimestre ou de contrôle (De Ketele, 2014). L'examen, poursuit l'auteur, est aussi une épreuve d'évaluation avec pour fonction essentielle : la certification. C'est le résultat d'un cheminement scolaire et/ou académique du candidat qui dépend largement des résultats de son examen. D'où, le degré d'importance de l'examen tant dans sa préparation, son administration que dans sa fonction. L'examen doit être un acte planifié à l'avance, et ce, dès la rentrée académique.

Deux examens d'État sanctionnent les études prévues au terme des quatre cycles de l'École haïtienne : un au terme du troisième cycle (9^e année) et l'autre à la fin du cycle secondaire (Secondaire IV) communément appelé Examen du baccalauréat. Depuis 2015, cette appellation s'accompagne d'un qualificatif unique.

4.2.1. Aspect légal de l'examen de 9^e année fondamentale

Si les examens du baccalauréat ont eu un encadrement légal¹ strict, l'examen de 9^e année fondamentale ne tire sa légalité que de l'article 15 du décret du 30 mars 1982 stipulé ainsi : « *les sanctions des études ainsi que les modalités d'évaluation, d'orientation et d'équivalence dans les divers ordres d'enseignement susmentionnés sont définies par un acte du Ministère de l'éducation Nationale, toutes les fois que les précisions ne figurent pas au présent décret* ». Cet article délègue, implicitement, au ministre² de

¹ La Loi du 27 mars 1907 qui institue le baccalauréat. L'Arrêté du 26 septembre 1935 qui réglemente le baccalauréat haïtien. La Loi du 12 septembre 1963 qui réorganise les filières du secondaire. La circulaire de 1997 qui institue un allègement du Bac 1. Voir, Isidor, N. (2007).

² Il représente la seule autorité prévue dans le décret du 20 juillet 2005 portant organisation de l'administration centrale de l'état.

l'Éducation nationale de définir les sanctions des études ainsi que les modalités d'évaluation pour l'examen de 9^e année fondamentale. On comprendra pourquoi l'examen de 9^e année fondamentale varie tellement au fil des années au point de ne pas respecter le plan d'études du 3^e cycle fondamental.

4.2.2. Périodicité de l'examen de 9^e année fondamentale

C'est un examen d'état / officiel administré annuellement, généralement au cours du mois de juin, à tous les élèves de toutes les écoles publiques et privées reconnues par le MENFP. C'est un examen à « fort enjeu et obligatoire qui sanctionne l'achèvement des programmes de l'enseignement fondamental de 3^e cycle et fait le pont à un autre niveau d'enseignement dans le parcours du candidat ».

4.2.3. Préparation et organisation de l'examen de 9^e année fondamentale

L'organisation de l'examen de 9^e année fondamentale est prévue par la loi. En effet, l'article 16 alinéa g du décret du 5 juin 1989 donne la responsabilité d'organisation des examens nationaux aux Directions d'Enseignement. Cependant, avec la création du Bureau National des Examens d'État (BUNEXE) par décision ministérielle (No- C11 :158 du 8 décembre 1993) avec objectif d'organiser et de gérer les examens d'État à des niveaux différents : Fin d'Etudes Fondamentales, Fin d'Etudes d'École Normale d'Instituteurs (ENI), Fin d'Etudes Secondaires : Baccalauréat Classique et Technique, Formation Professionnelle, il y a eu dans les faits une séparation de tâches : les directions d'Enseignement préparent les examens et le BUNEXE organise les examens depuis l'inscription des candidats, en passant par l'organisation administrative et logistique, jusqu'à la proclamation officielle des résultats. Quant à la correction des copies d'examen, elle fait l'objet d'une opération conjointe, durant ces quinze dernières années³.

4.2.3.1. Préparation de l'examen de 9^e année fondamentale

L'Examen de 9^e année fondamentale est un examen écrit, constitué d'épreuves papier-crayon et administré en face-à-face . Tous les candidats au sein d'un département géographique donné (zone ou district scolaire), reçoivent les mêmes épreuves d'évaluation qui seraient élaborées suivant le programme de la 9^e année fondamentale du MENFP. Cependant, les épreuves peuvent varier d'un département à l'autre, d'un district ou zone à l'autre. Car, elles sont sélectionnées au hasard parmi un ensemble d'épreuves préparées chaque année à cet effet. En 2022, au minimum, il y avait 5 prototypes d'examens par matière.

L'objectif officiel de l'examen de 9^e année fondamentale est la mesure des objectifs pédagogiques (en particulier spécifiques) du 3^e cycle fondamental. Cependant, dans la pratique les objectifs mesurés sont ceux de 9^e année fondamentale.

³ Une section du présent rapport reviendra plus en détail sur la correction des copies d'examen.

La préparation de l'examen de 9^e année fondamentale suivrait les étapes suivantes :

1. Recrutement d'un ensemble de concepteurs (enseignants et cadres de la DEF) par discipline ;
2. Choix de responsables d'atelier d'élaboration des textes d'examen par discipline ;
3. Formation des élaborateurs de textes d'examen en vue de définir les orientations, les objectifs de l'examen, la planification pédagogique, les caractéristiques, les types et nombre d'items ainsi que leur poids dans l'examen, la cotation des items et le modèle de présentation. En 2022, deux journées de formation ont été organisées, par la DEF, autour des thématiques suivantes : caractéristiques pédagogiques et psychométriques d'un examen, l'utilité d'une évaluation critériée, la planification d'un examen écrit, les principes de rédaction des items d'examens, les modalités d'administration et de correction des examens.
4. Élaboration proprement dite des textes d'examens selon les orientations définies en au point 3 ci-dessus ;
5. Transmission des textes d'examen retenus à la Direction Générale du ministère de l'Éducation Nationale pour le choix définitif des textes d'examen

4.2.3.2. Organisation de l'examen de 9^e année fondamentale

Après avoir choisi les sièges et centres d'examens et leurs responsables, le nombre de surveillants et de superviseurs avec l'implication des Directions Départementales d'Éducation (10), le BUNEXE et la DEF, suivant la date fixée dans le calendrier scolaire, de concert avec la Direction Générale et le bureau du ministre, dans un communiqué de presse, informent la communauté éducative du nombre de candidats approuvés et des dispositions prises pour le bon déroulement du processus d'examens. Le jour de l'épreuve, un groupe restreint, sous la coordination du Directeur Général, choisit au hasard un lot de textes à transmettre dans un département donné, un district ou une zone scolaire donnée. Ces dernières années, l'informatique joue un rôle important dans la transmission des codes choisis aux responsables départementaux. Ce qui protège souvent le MENFP des rumeurs de fuites d'examens. Au niveau des DDE, on opère à la distribution des copies d'épreuves, sur tout le territoire, suivant un protocole défini, vers tous les centres et sièges d'examens, préalablement définis par le MENFP.

4.2.4. L'administration des examens

L'administration des examens de 9^e année fondamentale fait intervenir un ensemble d'acteurs contractuels. Elle est réalisée au cours de trois (3) journées. Elle concerne sept (7) matières obligatoires, administrées en créole et en français, à l'exception des épreuves de langue étrangère. Les matières, les cotations et les

représentations en termes de pourcentages par rapport à la note totale et la durée de chaque épreuve sont énumérées ci-dessous :

- i. Mathématiques, 180 minutes, 300 points, soient 18.75% de la note totale ;
- ii. Communication en français, 180 minutes, 300 points, soient 18.75% de la note totale ;
- iii. Communication créole, 120 minutes, 200 points, soient 12.50% de la note totale ;
- iv. Sciences expérimentales, 120 minutes, 200 points, soient 12.50% de la note totale ;
- v. Sciences sociales, 120 minutes, 200 points, soient 12.5% de la note totale ;
- vi. Langue anglaise, 120 minutes, 200 points, soient 12.5% de la note totale ;
- vii. Langue espagnole, 120 minutes, 200 points soient 12.5% de la note totale

Elle se tient dans des établissements scolaires (centres d'examens) répartis dans des sièges d'examens sur tout le territoire d'Haïti dans les directions départementales d'éducation (DDE). Une circulaire ministérielle précise quelques consignes que doivent respecter les candidates et candidats ainsi que toute autre personne impliquée dans l'organisation des examens, comme l'interdiction pour les candidats, les surveillants et les superviseurs d'utiliser le téléphone à l'intérieur des centres d'examens. Interdiction est aussi faite d'utiliser les calculatrices programmables ou autres outils de communication. « Des sanctions sont prévues pour les contrevenants, tout comme seront sanctionnés ceux qui seront impliqués dans des fraudes ou seront complices des fraudeurs ». Chaque centre d'examen est géré par un responsable de centre, des superviseurs et des surveillants. En dehors des consignes générales, ces derniers ne reçoivent aucune formation en vue de l'administration standardisée des examens. Dans la réalité, les surveillants remettent les feuilles d'examen aux candidats et se tiennent assis ou debout dans la salle d'examen pour surveiller les cas de fraude et/ou demander de faire silence en cas de bavardages qui ressembleraient à des tentatives de copiage. Tous les observateurs sont unanimes à reconnaître que les profils des superviseurs et surveillants sont variables en termes de leur appartenance aux affaires de l'école. Cette dernière crée un ensemble de biais de méthode qui ne peuvent que fausser l'interprétation des résultats à ces examens. À l'analyse, « la diversité des conditions d'administration des examens d'un département géographique à l'autre rend inadéquates les comparaisons des performances à travers les départements géographiques. La signification des résultats dans l'ensemble du système est aussi biaisée » (SNAEPT, 2007)

4.2.5. La correction des copies d'examen

La correction des copies est assurée par des correcteurs réunissant des critères suivants :

1. Posséder son certificat de fin d'études normales supérieures /certificat de fin d'études au CEFÉ et avoir trois (3) ans révolus d'expérience d'enseignement dans cette discipline ou être titulaire d'un

titre universitaire et avoir 5 ans d'expérience d'enseignement au niveau de la classe de 9^e année fondamentale.

2. Être recommandé par son directeur d'établissement
3. Être disposé à signer un code d'éthique au début des activités de correction
4. Être disponible pour participer à plein temps à la séance d'harmonisation conceptuelle prévue avant le début de la correction
5. Être disponible pour le ministère de l'Éducation Nationale pendant le déroulement du processus de la correction

La correction des copies est décentralisée. Elle est sous la responsabilité de la Direction de l'Enseignement Fondamental, des Directions Départementales d'Éducation et du BUNEXE. Elle a lieu dans des centres de correction choisis par les 10 directeurs départementaux d'éducation. Des délégués du BUNEXE apportent leur concours à la réalisation des corrections. En 9^e année fondamentale, en particulier, les inspecteurs principaux et de zone jouent un rôle prépondérant dans la correction des copies.

Un jury de correction par matière est constitué. Les textes d'examen ne sont corrigés qu'une fois par un correcteur donné. Il n'existe pas comme aux examens du baccalauréat deux jurys de correction. Pour la correction des examens du Baccalauréat, un jury assure la première correction et l'autre assure la deuxième correction. Ensuite, on calcule la moyenne arithmétique des notes obtenues. C'est cette dernière qui sera la note finale du candidat pour une matière considérée. Si pour une raison donnée, pour une matière donnée, la différence des notes obtenues par un candidat aux deux jurys révèle un écart de 20 points, alors on fait appel à un troisième correcteur « dit neutre » pour corriger les erreurs. La note finale pour cette matière sera une moyenne des trois notes obtenues. Ce genre de validation – contre validation des notes issues des corrections des copies du baccalauréat n'existe pas en 9^e année fondamentale. Il est évident que le sort d'un candidat à ces examens est laissé à la discrétion (ou aux caprices) d'un seul correcteur. Sans affirmer l'existence d'une corrélation positive significative (correction unique – réussite aux examens), on peut trouver une explication à ces haut niveaux de pourcentage de réussite des élèves en 9^e année fondamentale.

4.2.6. La certification de 9^e année fondamentale

Il est évident que l'examen de 9^e année fondamentale est un instrument de mesure normative utilisé pour une évaluation sommative dont les résultats conduisent à la certification des élèves. Les performances des candidats sont rapportées sur une note totale. L'exigence minimale pour satisfaire la norme nationale est la note de 800 sur 1600, soit 50%. Le diplôme obtenu à la fin de la 9^e année fondamentale est : le diplôme de fin d'études fondamentales (DEF). Ce diplôme assure l'achèvement des programmes d'enseignement

fondamental (1^{er}, 2^e, et 3^e cycle) et autorise le candidat à l'admission au niveau secondaire ou des filières spécifiques.

4.3. Qualité des textes d'examen de 9^e année fondamentale

Comme souligné précédemment, la DEF prépare les examens de 9^e année fondamentale. Ces derniers sont présentés sur une feuille de dimension 8 1x2 par 11 ou 14 (variable selon les années). Les items sont présentés sur deux colonnes. Pour les items à correction objective, chaque item ou groupe d'items comprend la consigne générale, les stimuli, la question posée, les options de réponse. Pour les items à correction subjective, ils présentent le problème et la ou les questions à répondre. Généralement, ce sont des items à choix multiples avec trois options de réponse ou plus, des questions ouvertes nécessitant de courtes réponses construites et la rédaction d'un court essai. Ces stimuli consistent en des textes continus, non continus et multiples.

La qualité des examens réfère à la fidélité et à la validité des examens comme caractéristiques des instruments de mesure des apprentissages.

La question de la fidélité des examens de 9^e année fondamentale ne se pose même pas. En effet, les textes étant différents d'un département d'éducation à l'autre, il sera fort difficile de déterminer un coefficient de constance des résultats au niveau national. Il serait possible de déterminer la fidélité des examens au niveau départemental. Quant à la validité des examens, le rapport portant sur la stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous (SNAEPT) questionnait déjà, en 2007, la validité des examens d'état en ces termes.

Les structures institutionnelles sur lesquelles repose annuellement la responsabilité de mener à bien les tâches récurrentes de construction intensive des tests des divers examens d'État souffrent de déficience et d'essoufflement du fait de ressources humaines limitées et de l'utilisation de procédures obsolètes et inadéquates. L'absence de standards nationaux de performances par niveaux limite la fiabilité de la conception d'examens et d'appréciation des résultats. La base des examens ne prend non plus en compte ni les compétences acquises progressivement à travers chaque cycle d'études, mais 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.

Comme un cycle à répétition, l'expression « temps scolaire tronqué » est encore valable en 2023. En effet, depuis 2017, en plus de la pandémie du covid 19, les crises socio- politiques ont toujours eu un effet sur le respect du nombre de jours de classe arrêté dans le calendrier scolaire. En moyenne, les élèves ont fréquenté l'école pendant une centaine de jours.

Une analyse beaucoup plus fine du degré d'adéquation entre les textes d'examens par discipline dans leur contenu et les objectifs spécifiques du programme devrait confirmer ou infirmer la position du rédacteur du susdit rapport. Par exemple, une analyse sommaire du texte d'examen de mathématiques, administré dans le département de l'Artibonite (plus précisément aux Gonaïves), dont le code est : **OPÉRATION**, sans aller dans l'analyse des items en termes d'adéquation contenus items – objectifs spécifiques, révèle ce qui suit :

- Une non-uniformité dans la présentation des items. Ils sont présentés tantôt en colonne, tantôt en ligne ;
- L'agencement des items n'est pas pertinent. En effet, les items ne sont pas agencés par type de questions, par ordre de difficulté ou par ordre de présentation de la discipline dans le programme de 9^e année fondamentale. On passe des items d'algèbre aux items de mesure et de géométrie. Ensuite, on revient aux items d'algèbre, etc. ;
- La longueur de l'examen n'est pas appropriée en fonction du temps alloué, du nombre de questions et du niveau des étudiants. De fait, pour un examen de 180 minutes, les 18 items de l'examen peuvent être répondus au maximum en 75 minutes et, ceci, en diminuant le facteur vitesse dans l'examen ;
- Les items de mathématiques ne sont pas pondérés⁴ ;
- Environ, seulement, 25% des objectifs spécifiques du programme allégé de 9^e année fondamentale ont été mesurés ;
- Les 9 premiers items du test ne sont que des items de connaissance ;
- L'accent mis sur des évaluations partielles qui sont souvent elles-mêmes associées à une tranche de connaissances bien particulières ;
- Comme tout examen se situant dans le courant de pensée behavioriste, l'évaluation est décontextualisée.

4.4. Validité des notes obtenues aux examens de 9e année fondamentale

Les notes obtenues par les candidats aux examens de 9^e année fondamentale ne reflètent pas le niveau réel de ces derniers pour diverses raisons. Les principales sont i) la non-validité (même de contenu) des textes au regard du respect des critères pédagogiques et psychométriques que requièrent l'évaluation des apprentissages en matière d'application de la pédagogie par objectifs (PPO). Les textes d'examen semblent

⁴ À noter que les items des autres matières sont pondérés pour le département de l'Artibonite (Gonaïves).

élaborés sans la construction d'un tableau de spécification des objectifs / de contenus. Dans le cas où ce susdit tableau aurait été élaboré, il ne prend pas en compte les objectifs de la 9^e année fondamentale dans leur relative totalité voire les objectifs du troisième cycle fondamental. À un moment où des crises à répétition conduisent à des fermetures de classe, entre 2019 à 2022, le taux moyen de réussite des candidats oscille autour de 80%. ii) L'organisation de l'administration des examens est truffée de biais de méthode non seulement à cause du personnel d'administration recruté qui est généralement étranger aux affaires de l'école, mais aussi à l'absence de standardisation du processus d'administration des examens. iii) La méconnaissance des responsables des mécanismes d'administration des tests ayant des items à réponses objectives. La correction des copies est problématique, surtout quand les correcteurs n'ont pas la qualification nécessaire pour être admis comme correcteurs. À ce sujet, Cadet, P.J.A (2006) avait déjà souligné, pour les examens du baccalauréat, que :

le MENJS faisait appel à des individus qui n'avaient rien à voir avec le métier d'enseignant pour « corriger » les copies des candidats du baccalauréat. Leur seule qualification était leur appartenance politique. Tout le monde savait cela pour l'avoir vécu. Pendant ces dernières années, les décideurs ont tenté de limiter les dégâts. Mais il y a encore malheureusement des directeurs d'école sans vergogne à faire passer pour professeurs des protégés qui n'ont rien à voir avec l'éducation.

4.5. Le processus de certification

Le processus de certification est simple. À la suite de la proclamation officielle des résultats aux examens (sommatifs) de 9^e année fondamentale, l'élève qui a réussi paiera des frais à l'inspection principale de sa juridiction pour ensuite se voir délivrer le diplôme d'études fondamentales (DEF). Cette appellation du diplôme ne correspond pas au contenu des textes d'examen. De fait, le contenu de ces examens représente, dans les faits, des contenus vus en 9^e année fondamentale. Le diplôme étant celui d'une fin de cycle, l'examen devrait être constitué d'un échantillon de comportements représentatifs de l'ensemble du troisième cycle fondamental.

En conclusion, l'examen de 9^e année fondamentale correspond avec la réalité de l'écosystème scolaire au niveau du troisième cycle. Par exemple, il se porte sur sept (7) disciplines alors qu'il aurait dû se porter sur l'ensemble des dix (10) disciplines prévues dans le plan d'études de 1989-1990. Le constat est simple, les disciplines comme a) éducation esthétique et artistique (EEA) ; éducation physique et sportive (EPS) et initiation à la technologie et aux activités productives (ITAP), la Direction de l'Enseignement Fondamental dans un souci d'équité et de justice sociale ne fait qu'élaborer des examens en adéquation avec les pratiques

d'enseignement -apprentissage des salles de classes, tout en oubliant la fonction de régulation des apprentissages.

Le Cadre d'orientation curriculaire (COC) en vigueur postule l'adoption de l'approche par compétences (APC) comme mode organisateur du curriculum du troisième cycle, les conséquences de ce choix entraînent non seulement un changement de paradigme d'enseignement-apprentissage, mais aussi un changement dans les visions, les principes, les objectifs, les fonctions, les modalités d'évaluation. Il en va de même pour les processus de correction des copies et de certification.

En ce qui concerne l'évaluation, l'adoption du paradigme socioconstructivisme qui sous-tend l'approche par compétences (APC) fait passer l'évaluation sommative décontextualisée à celle positive et authentique. En ce sens, l'évaluation devrait être placée sur continuum et ne pas être considérée comme une note discrète issue d'un examen sommatif réalisé à la fin de l'année scolaire. Ce paradigme exige une philosophie positive de l'évaluation dans son aspect continu en prenant en compte les travaux réalisés par l'élève à l'école (Portfolio, portfolio numérique, rapports d'observation et/ou d'enquêtes, notes obtenues pour les examens, etc.) et sa performance aux examens officiels réalisés par la DEF pour aboutir à une note finale qui reflètera l'ensemble des efforts fournis par l'élève tout au long de l'année scolaire (ou du cycle). Les procédures de « modération statistique » devraient permettre d'arriver à cette note finale résultante de la somme agrégée des notes de l'école et des examens officiels. Il est évident que ce changement de paradigme modifiera aussi l'administration des examens dans les salles de classe par la mise en œuvre de procédures de standardisation des tâches des responsables de centres, des superviseurs et des surveillants qui seront formés en conséquence. Il modifiera également la correction des copies d'examen. Cette dernière deviendra un processus en lieu et place d'un acte psychologique simple qui consiste à accoler une note à une performance produite à l'occasion des tensions psychologiques qui entourent tout le cérémonial des examens officiels. En ce qui concerne la correction, il faudrait trouver un mécanisme qui ferait intervenir plus qu'un correcteur dans la détermination de la note finale des élèves aux examens de 9^e année fondamentale.

Les lignes ci-dessus devraient porter à la réflexion les responsables du projet NECTAR à l'occasion de la généralisation dans toutes les écoles des programmes d'études actuellement en expérimentation. Les décisions qui émaneront de cette réflexion devraient avoir un impact sur le protocole d'expérimentation y incluant l'évaluation pour la formation et l'apprentissage comme philosophie sous-tendant l'APC en expérimentation avant de généraliser la réforme curriculaire à toutes les écoles du 3^e cycle fondamental.

5. Bibliographie

Antonowicz et al. (2019) Étude sur l'échec et le décrochage scolaire en Haïti. Rapport final, juillet 2019; Port-au-Prince, UNICEF.

Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 7–25. <https://doi.org/10.7202/018987ar>

Cadet, P.J.A (2006). *Autour de la correction des copies du baccalauréat cette année.* in Le nouvelliste du 10 juillet 2006.

DE KETELE. J.M. (1985). **Docimologie : Introduction aux concepts et aux pratiques** : Cabay, 2^e édition, LOUVAIN – LA-NEUVE, Belgique

De Ketele, J. (2014). 34 Contrôles, examens et évaluation. Dans : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 407-419). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01.0407>

Ferrary, M. (2014). Chapitre 6. La politique d'évaluation. Dans : M. Ferrary, *Management des ressources humaines : Entre marché du travail et acteurs stratégiques* (pp. 157-180). Paris : Dunod.

Isidor, N. (2007). Les motivations des candidats à la tricherie lors des épreuves à Port-au-Prince du baccalauréat. Mémoire présenté à l'UEH - FASCH pour l'obtention du grade de licencié en sociologie. Texte inédit.

Ministère de l'Éducation Nationale (Institut Pédagogique National). 1989-1990. Curriculum de l'école fondamentale (programme pédagogique opérationnel).

Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2021). Cadre d'orientation curriculaire (COC).

Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (2007). Stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous.

Mottier Lopez, L., Girardet, C. & Naji, T. (2021). L'évaluation continue pour apprendre : enjeux de la pluralité des feedbacks entre pairs dans un cours universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(2), 1–34. <https://doi.org/10.7202/1090461ar>

Nadeau, M.-A. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2), 205–221. <https://doi.org/10.7202/900075ar>

Perrenoud, Ph. (1998 b) Les cycles d'apprentissage, de nouveaux espaces-temps de formation, *Éducateur*, n° 14, 18 décembre, pp. 23-29.

Perrenoud, Ph. (1999 a) Trois conditions pour apprendre en cycles, *Éducateur*, n° 1, 5 février, pp. 26-31.

Perrenoud, Ph. (1999 b) Plaidoyer pour des cycles d'apprentissage de plus de deux ans, *Éducateur*, n° 7, 28 mai, pp. 28-33.

Perrenoud, Ph. (1999 c) Gérer en équipe un cycle d'apprentissage pluriannuel : une folie nécessaire ! *Éducateur*, n° 9, 3 septembre, pp. 28-33.

Perrenoud, Ph. (2000 a) De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage, in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXV, n° 3, pp. 533-570.

Perrenoud, Ph. (2000 b) Du bon usage des objectifs de formation dans un cycle d'apprentissage pluriannuel, *Éducateur*, n° 5, 14 avril, pp. 19-24.

Saint Pierre, R. (2011). L'évaluation des apprentissages selon la pédagogie par objectifs. Notes de cours. Texte inédit. Les Éditions IHFOSED. Port-au-Prince. Haïti.