

Regard historique sur l'évaluation des apprentissages au secondaire au Québec : quels sont les problématiques et les objets des recherches depuis 1995?

Adlin Présumé, Université d'Ottawa, Canada¹
Marie-Hélène Brunet, Université d'Ottawa, Canada

Résumé : L'évaluation des apprentissages a fait l'objet de nombreuses investigations durant les trois dernières décennies. L'approche par compétences, particulièrement présente à partir de 1995 et adoptée dans les programmes scolaires par la suite a occupé une place importante dans ce domaine de recherche (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2003; Dionne, 2005; Laurier, 2014). En vue de proposer aux lecteurs un portrait global de ce champ au palier secondaire, nous avons scruté ces recherches pour la période entre 1995 et 2021. Le présent article présente les résultats d'une recension des écrits. Celle-ci nous a permis de sélectionner un ensemble de 37 articles pour fins d'analyse. Il ressort de cet examen de la littérature que les recherches qui ont été menées au cours de cette période concernent trois thématiques : Comment attester du niveau de compétences des élèves? Comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement? Pourquoi évaluer les élèves? Ces trois thématiques ne sont pas mutuellement exclusives, mais l'analyse de leur problématique et de leurs objectifs permet de les délimiter.

Mots-clés : Évaluation des apprentissages au Québec, Enseignement secondaire au Québec, Compétence, Approche par compétences

Abstract : Educational assessment has been the subject of much investigation during the last three decades. The competency-based approach to school curricula beginning in the 1995s (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2003; Dionne, 2005; Laurier, 2014) has impacted research in this field. Challenges in incorporating evaluation within a competency-based approach led us to conduct a systematic review of the literature in these areas from 1995 to 2021 in order to offer readers a global view of this field at the secondary level. This allowed us to select a set of 37 articles for analysis. This review of the literature shows that the research that was conducted during this period can be grouped into three themes: How to attest to the level of competence of students? How to integrate the assessment of learning into teaching approaches? Why evaluates students? These three themes are not mutually exclusive, but the analysis of themes and objectives in the literature makes it possible to delineate them.

Keywords : Educational assessment in Quebec, Secondary education in Quebec, Competency, Competency-based approach

Introduction

Durant ces trois dernières décennies, l'évaluation des apprentissages constitue certainement un champ de recherche très polarisant, surtout avec l'adoption de l'approche par compétences [APC] dans les programmes scolaires. L'APC implique une centration sur l'élève en s'intéressant à sa réussite, à ce qu'il apprend et comment il l'apprend plutôt qu'à ce qu'on lui enseigne (CSE, 2003; MELS, 2006). Désormais, le rôle de l'enseignant est de guider et d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences (CSE, 2003). Ce changement de paradigme priorisant l'apprentissage sur l'enseignement et les compétences sur les simples connaissances déclaratives oblige les décideurs de l'éducation à revoir aussi les modes d'évaluations et les enseignants, leurs pratiques évaluatives (Bélair et Dionne, 2009; Fontaine et al., 2013). En fonction de ces changements au Québec, on a pu valoriser l'évaluation comme moyen de soutenir l'apprentissage par rapport à son rôle antérieur prépondérant visant à sanctionner les élèves (Bélair et Dionne, 2009 ; MELS, 2006). À côté de tout ça, il importe de tenir compte des difficultés que représente ce nouveau paradigme pour les enseignants comme l'opérationnalisation des compétences à évaluer et l'évaluation elle-même. Ceux-ci doivent entre autres faire appel à de nouvelles stratégies et de nouveaux outils d'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018; Dionne, 2005; MELS, 2006; Forgette-Giroux et Bercier-Larivière, 2000; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Un autre aspect qu'il importe de souligner est la Gestion axée sur les résultats (GAR) surtout visible à partir des années 2000 (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2018b). Cette politique ajoute une pression sur les enseignants qui doivent assurer la réussite des élèves, réussite qui est déterminée par les évaluations y compris les examens ministériels (Maroy et al., 2017).

¹ Le présent travail a été en partie possible grâce à une bourse du BESO.

C'est dans ce contexte que nous entendons porter notre regard sur *le développement historique des recherches en évaluation des apprentissages depuis 1995*. Cette année coïncide avec les *États généraux sur l'éducation* menés en 1995-1996 (CSE, 2003) et qui constituent pour nous le point de départ de l'implantation de l'APC dans les programmes éducatifs du Québec appelant une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages en 2003 (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003). Dans cet article, nous tenterons de cerner les objets de recherches de ce champ (évaluation des apprentissages), de même que les questions qu'ils sous-tendent, en nous concentrant sur la période de 1995-2021. Plus spécifiquement, nous nous pencherons sur les changements dans les préoccupations des chercheurs et les raisons qui expliquent ceux-ci, les concepts clés, de même que l'évolution globale du champ de recherche.

Ainsi, proposons-nous d'examiner les problématiques et les objets de recherche en évaluation des apprentissages au secondaire de 1995 à 2021. Nous souhaitons offrir ici un portrait de ce champ de recherche pour la période étudiée et proposer des regroupements possibles permettant de mieux expliciter l'évolution des objets de recherches. La méthode utilisée (recension des écrits) sera décrite avant de procéder à l'analyse de notre corpus.

2. Contexte de l'évaluation des apprentissages au secondaire : implication de l'APC dans les programmes éducatifs du Québec

L'évaluation comme un champ spécifique d'étude en éducation a pris son essor avec les travaux de Bloom (Morrissette, 2009; Morrissette et Maheux, 2007; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Au Québec, nous pouvons souligner trois phases de l'évolution de ce champ : 1) avant 1981, alors qu'il n'y avait aucune politique encadrant l'évaluation des apprentissages, 2) puis en 1981, avec l'adoption d'une politique en matière d'évaluation des apprentissages liée aux programmes par objectifs 3) et finalement, à partir des années 1995 avec les vagues de changements où les dirigeants ont adopté un programme fondé sur l'APC, mis en application à partir de 2001 et appuyé par la politique d'évaluation des apprentissages de 2003 (Bélaïr et Dionne, 2009; Dionne, 2005; Laurier, 2014). En effet, l'initiation de l'approche par compétence dans les programmes de l'éducation du Québec, avec notamment les États généraux des années 1995-1996 (CSE, 2003) jusqu'à aujourd'hui, correspond aux trois dernières décennies.

Depuis ces changements, nous observons une transition de l'objet de l'évaluation des apprentissages allant des connaissances aux compétences (Bélaïr et Dionne, 2009; Dionne, 2005; Laurier, 2014). Avant, l'évaluation était davantage centrée sur l'ensemble des connaissances mémorisées par les élèves : les notes étaient attribuées à ces derniers pour déterminer leur niveau de maîtrise par rapport à quelques-uns ou l'ensemble des objectifs d'une matière (CSE, 2018; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Cette évaluation se réalisait au moyen des questions à choix de réponse, à compléter, à répondre par des mots, etc. plutôt que sur des tâches authentiques (CSE, 2018). Alors, l'évaluation formative fournissait des informations sur un ou plusieurs objectifs précis et permettait de corriger les éventuelles erreurs (Dierendonck et Fagnant, 2014).

Depuis la mise en place de l'APC, les conceptions rejoignent l'idée que l'évaluation devrait être au service de l'apprentissage en fournissant des rétroactions valables aux élèves (CSE, 2018; Laveault, 2014; Tardif, 2006). De même, l'évaluation devrait, selon ces idées, être intégrée dans le processus de l'apprentissage (Dierendonck et Fagnant, 2014; Legendre, 2001) en vue de suivre la progression des élèves dans le développement de leurs compétences (Bélaïr et Dionne, 2009; Morrissette, 2010). On évaluerait alors leur capacité à mobiliser des ressources variées et diversifiées pour résoudre une situation complexe : il s'agit d'un changement radical dans les tâches à exécuter.

Cette perspective permet de faire valoir la fonction formative de l'évaluation pour réguler et soutenir l'apprentissage à côté de la fonction sommative ou certificative qui consiste à faire le bilan des apprentissages en vue de la reconnaissance des acquis (Laurier, 2014; Laveault, 2014; Legendre, 2001). Désormais, les situations problèmes complexes se retrouvent au cœur du processus d'évaluation en fonction de la nature même des compétences à évaluer (Bélaïr et Dionne, 2009).

La *Politique québécoise de l'évaluation des apprentissages* de 2003 accorde par conséquent une place de choix à l'évaluation formative pour favoriser la réussite des élèves (MEQ, 2003; Scallon, 2001). Au côté de ce type d'évaluation, le Ministère de l'éducation prône une évaluation plus inclusive qu'il qualifie de « diagnostique » (MELS, 2006; MEQ, 2003, p. 30) avec pour rôle de déterminer les élèves ayant les difficultés les plus évidentes pour mettre en place des situations d'apprentissage différenciées selon leurs besoins. En 2018, le Conseil supérieur de l'éducation a qualifié de crucial le fait de recourir à une évaluation qui est capable de répondre aux besoins d'apprentissage différenciés des élèves. En revanche, au même titre que l'évaluation formative, ce type d'évaluation remplit une fonction d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003).

Même si plusieurs années se sont écoulées depuis l'implantation des nouvelles politiques, celles-ci sont encore appliquées à géométrie variable dans les écoles. Certains auteurs ont soulevé un manque d'appropriation de la part des enseignants et une inadéquation entre ces politiques et les pratiques en salles de classe (Laurier, 2014). D'autres font état de la GAR qui porte les enseignants à se concentrer beaucoup plus sur les évaluations sommatives prises en compte pour déterminer si les élèves ont réussi ou non; une situation qui peut entraîner une tendance à se servir de l'évaluation formative pour préparer l'évaluation sommative (Maroy et al., 2017; Morrissette et Compaoré, 2012). C'est pourquoi nous trouvons pertinent d'étudier les recherches dans ce domaine pour comprendre l'évolution des enjeux et des problèmes. Pour ce faire, nous chercherons à répondre à la question suivante : quels sont les problématiques et les enjeux abordés par les recherches en évaluation des apprentissages au niveau secondaire depuis la volonté d'implantation des nouveaux programmes au Québec à la fin des années 1990? En vue d'y répondre, nous définirons nos cadres conceptuel et méthodologique qui nous amèneront à faire un bilan des recherches dans ce domaine durant ces trois dernières décennies.

3. Définition conceptuelle

Pour jalonner ce travail de recherche, nous tenons à rendre opérationnels quelques concepts clés que nous y abordons comme les concepts d'évaluation des apprentissages, de compétences, d'approche par compétences et de gestion par les résultats de l'évaluation.

3.1. Évaluation des apprentissages

Prenant en considération le contexte du renouveau pédagogique au Québec, Laurier (2014) définit l'évaluation des apprentissages comme un processus de jugement fondé sur le développement des compétences des élèves au moyen des tâches complexes. Une telle définition semble être partagée par plusieurs autres auteurs. Par exemple, en 2008, Mottier Lopez et Laveault ont approché la question de l'évaluation des tâches complexes en vue de mieux s'assurer du développement des compétences des élèves. De leur part, Dierendonck et Fagnant (2014) parlent de la nécessité de procéder à des tâches complexes en évaluation des apprentissages dans l'objectif de mieux cerner les défis que présentent les compétences.

Dans le cadre de cet article et, compte tenu du travail de ces auteurs, la synthèse que nous présentons comme définition est celle-ci : l'évaluation des apprentissages – dans ce contexte d'approche par compétences – est « toute initiative tendant à vérifier le développement des compétences des élèves; elle peut être réalisée par l'intermédiaire de tâches complexes et doit impliquer l'appréciation des enseignants en vue d'une décision pédagogique » (Fontaine et al., 2013, p.140). Dans la politique québécoise, elle comprend une fonction formative incluant l'évaluation diagnostique et une fonction sommative (Fontaine et al., 2013; MEQ, 2003).

3.2. Compétences et approche par compétences

Au regard des politiques en évaluation des apprentissages, les compétences se définissent comme un savoir-agir nécessitant une mobilisation de plusieurs ressources (MELS, 2006; MEQ, 2003). Ce savoir-agir doit être mis en évidence lors de l'exécution d'une tâche complexe ou d'une situation problème complexe qui est le plus proche possible de la réalité (Dionne, 2005; Laurier, 2005; Morrissette et Maheux, 2007).

L'APC est donc vue comme un changement en profondeur connue dans les systèmes d'éducation, le moyen de parvenir au développement des capacités des élèves à résoudre ces tâches ou ces situations problèmes complexes (Dionne, 2005; Dierendonck et Fagnant, 2014). Dans ce travail, nous nous appuyons notamment sur ces auteurs pour préciser que l'APC représente une approche didactique impliquant un changement de finalité de l'éducation, d'objets d'enseignement et de curriculum en s'appuyant nécessairement sur le développement des compétences; elle engendre aussi un changement de pratique d'évaluation (Dionne, 2005; Dierendonck et Fagnant, 2014).

3.3. Gestion par les résultats de l'évaluation

Dans la foulée de l'adoption de l'APC, une politique de Gestion axée sur les résultats (GAR) s'installe dans le système éducatif du Québec depuis les années 2000; laquelle politique a pour conséquence de lier les décisions pédagogiques au rendement et aux résultats des évaluations des élèves (de Champlain, 2011; Maroy et al., 2017). De ce fait, cette politique ajoute une pression supplémentaire aux enseignants qui deviennent redevables de la réussite des élèves et qui sont astreints à en donner des comptes (Maroy et al., 2017; MEES, 2018a).

À l'ombre de la GAR, les décideurs utilisent les résultats des évaluations pour suivre le progrès des établissements scolaires, les comparer à d'autres et même pour « évaluer l'efficacité des enseignants » (OCDE, 2014, p. 161). À cette fin, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec rédige chaque année un rapport pour un usage national et mondial au sein de l'OCDE (MEES, 2020). Cette situation ne manque pas de produire des effets indésirables dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation au point de soulever un débat sur l'établissement d'un système de bachotage (enseignement pour les évaluations) au Québec (Copp, 2018; Maroy et al., 2017; Turner, 2009). Les prochaines sections exposeront une description de la méthodologie utilisée avec nos analyses et interprétations, la présentation des résultats et une discussion.

4. Méthodologie

Notre méthodologie consiste en une recension des écrits (Corbière et Larivière, 2020; Landry et al., 2008; Letts et al., 2007; Martin et Renaud, 2013) qui suit notamment les 4 étapes proposées par Corbière et Larivière (2020). Ces étapes consistent à :

- 1) formuler une question et les mots-clés;
- 2) établir des critères d'inclusion et d'exclusion;
- 3) élaborer une stratégie de localisation des écrits;
- 4) mettre en œuvre une méthode d'analyse et d'interprétation.

4.1. Question de recherche

Comme il est mentionné à la deuxième section, la question à laquelle nous chercherons à répondre est celle-ci : quels sont les problématiques et les enjeux abordés par les recherches en évaluation des apprentissages dès l'implantation des nouveaux programmes au Québec depuis 1995?

4.2. Critères d'inclusion et d'exclusion

Tout d'abord, pour limiter notre échantillon et dans un souci d'affinité, nous nous concentrons ici uniquement sur les articles publiés dans des revues scientifiques, ce qui exclut les chapitres de livres, les livres, les thèses, et d'autres types de publication non-arbitrés. Toutefois, dans le but de mieux asseoir l'idée du renouveau pédagogique québécois et de préciser notre méthodologie, nous avons utilisé quelques ressources officielles comme la politique d'évaluation des apprentissages de 2003 et deux documents du Conseil supérieur de l'éducation (2003 et 2018) ainsi que des ressources méthodologiques. Cependant, ces ressources ne feront pas partie de notre analyse.

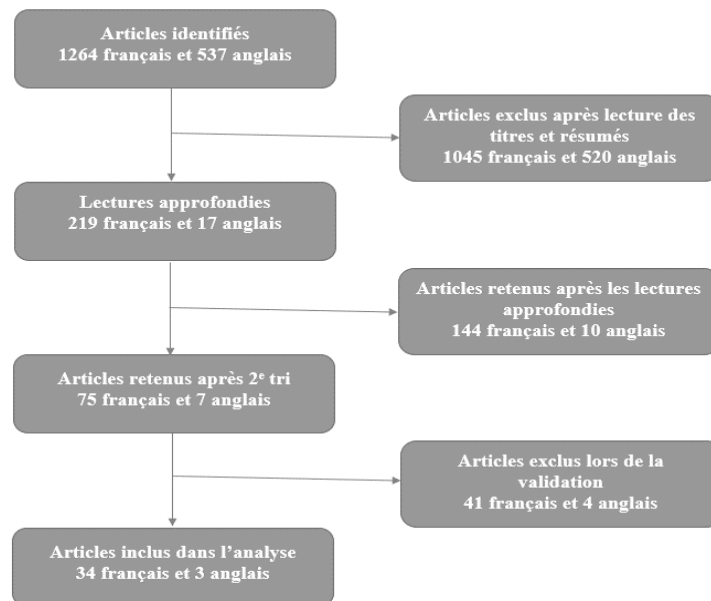
Deuxièmement, nous nous attardons à l'évaluation des apprentissages au secondaire. Cela nous permet d'exclure tous les articles venus d'autres domaines ou du domaine de l'évaluation des

apprentissages, mais d'un niveau autre que l'enseignement secondaire. À ce critère, deux exceptions ont été faites parce que les notions théoriques et les liens avec l'APC ne sont pas différents que ceux proposés au secondaire; donc, ils nous apparaissaient pertinents pour la présente recherche. L'un d'eux vient du niveau collégial (Howe, 2006) et l'autre de la pédagogie universitaire (Fontaine et Loye, 2017).

4.3. Stratégie de localisation des écrits

Après l'établissement des critères d'exclusion et d'inclusion susmentionnés, nous avons choisi nos descripteurs ainsi que nos opérateurs booléens en fonction des premières lectures sur le sujet puis nous les adaptions au fur et à mesure que nous progressons. Une première tentative avec « évaluation ET apprentissage » nous envoie à des milliers d'articles. Alors, nous utilisons « évaluation des apprentissages » dans le titre ET « secondaire » dans tous les champs. Cette démarche nous envoie à des centaines d'articles, 1180 dans la base de données *Érudit* par exemple. Un filtre délimitant notre chronologie (1995-2021), puis un second filtre lié aux types de publication (articles savants) nous a menés à un total de 577 articles. Nous avons repris cette procédure dans la plateforme *Omni* de l'Université d'Ottawa². La figure 1 explique cette procédure en détail. Un total de trente-quatre articles ont été retenus suivant un tri de sélection un par un en fonction de la pertinence des articles (évaluation des apprentissages, secondaire, compétences, approche par compétences, gestion par les résultats de l'évaluation, etc.) avec notre champ et nos choix conceptuels. Nous choisissons « la gestion axée sur les résultats » comme critère de sélection parce que cette politique au Québec exerce une certaine pression sur les enseignants qui les portent à avoir une vision spécifique de l'évaluation des apprentissages attirant les plumes des chercheurs (Maroy et al., 2017). Pour la recension des articles en anglais qui traiteraient de la question, nous utilisons les mots clés : « assessment », « examination », « evaluation », « testing » en combinaison avec « secondary », « student » and « Quebec ». Seulement trois articles ont été sélectionnés. Cela nous donne un corpus de trente-sept articles pour les fins d'analyse. Ces articles sont retenus après une lecture de validation qui détermine que le principal sujet de ces articles est l'évaluation des apprentissages et que cela concerne le Québec.

Diagramme de sélection des articles



² La plateforme **omni** de l'université d'Ottawa regroupe à la portée d'une main des centaines de bases de données dont celles susmentionnées : Cain-info, Open edition, Éric, Jstor, etc. Pour avoir une idée sur la liste exhaustive des bases de données, vous pouvez cliquer [ici](https://biblio.uottawa.ca/fr) sur ce lien : <https://biblio.uottawa.ca/fr>

Figure 1. Diagramme de sélection des articles

L'un des éléments de rigueur d'une recension des écrits consiste en l'évaluation de la qualité des études qui seront soumises à l'analyse (Corbière et Larivière, 2020; Landry et al., 2008). Plusieurs grilles sont proposées à cette fin en fonction de la nature de la recherche menée. Dans le cadre de notre démarche, nous utilisons celle de Letts et ses collègues (2007) qui portent un regard critique sur les liens entre les buts, méthodes choisies et qualité de l'échantillonnage (les devis méthodologiques) pour ensuite analyser la rigueur procédurale et la vérifiabilité des données ([Vous pouvez cliquer ici pour accéder à la grille](#)). La majorité des articles retenus sont de nature théorique, et donc non fondés sur des investigations empiriques. C'est en quelque sorte les critiques qui sont retrouvées dans l'article de Louis (2008) qui dénonce le fait que les chercheurs se contentent de définir les compétences comme objet d'évaluation et de présenter leur idée d'une bonne pratique évaluative sans l'avoir mise en place, testée et évaluée. C'est souvent ce déséquilibre que nous observons dans les articles théoriques qui laissent beaucoup d'éléments pratiques en biais. De plus, notre choix méthodologique, comme le fait de nous intéresser davantage aux articles scientifiques, le choix des mots clés en anglais par exemple le fait de choisir « secondary » et non « highschool » puisque nous sommes au Québec, peuvent être considérés comme des limites puisque ces démarches ne nous permettent pas d'explorer toute la littérature sur le sujet. Par contre, en dépit de ces limites, notre corpus est pertinent. Il répond à presque tous les critères applicables pour chacun des articles retenus (selon qu'il soit théorique ou empirique) dans le cadre de cette présente recherche. Nous constatons néanmoins que dans plusieurs cas, le point de vue des chercheurs et leur positionnement ne sont pas toujours explicités.

4.4. Analyse et interprétation

Il s'agit pour nous ici de procéder suivant le modèle de l'analyse thématique proposé par Van der Maren (2004). Ce modèle convient lorsqu'on veut « ... systématiser le contenu de la pensée d'un ou plusieurs énonciateurs ou encore examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps ou dans l'espace » (Van der Maren, 2004, p. 414).

L'analyse et l'interprétation des résultats d'une recension des écrits font en sorte de répondre aux objectifs ou aux questions de départ (Corbière et al., 2020). En ce sens, la construction d'une grille d'analyse est un processus (Gaudreau, 2011). Dans un souci de mieux exploiter les textes, nous avons lu et relu chaque article. Nous notons les informations pertinentes, retenons les passages clés, procédons aux synthèses des idées pour chacun des articles puis progressivement nous identifions les liens qui existent entre ces idées issues de chaque article. Ce processus nous a permis d'aboutir aux trois principales thématiques que nous présentons dans le tableau 1.

Notre recours aux synthèses des idées s'explique – nous l'avons déjà mentionné – par le fait que plus d'une thématique est abordée dans certains articles. Malgré notre souci d'en arriver à une seule pour chaque article, il est parfois difficile de le faire. Souvent, deux thématiques jouent un rôle central dans les textes (cela étant identifié dans le tableau 1). Ce processus de construction convient parfaitement pour les études du genre de notre article : on cherche avant tout, à déterminer *de quoi on parle dans les textes par l'identification des thèmes centraux* (Dionne, 2018; Paillé et Mucchielli, 2016; Van der Maren, 2004).

5. Résultats

Notre démarche dans le cadre du présent article nous permet d'aboutir à une conclusion. Comme nous nous intéressons davantage au domaine de l'évaluation des apprentissages au palier secondaire, l'analyse d'un corpus de trente-sept articles dans ce champ nous permet de répartir les objets de recherche en trois thématiques : *Comment attester du niveau de compétences des élèves? Comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement? Pourquoi évaluer les élèves?* (voir le tableau 1). La thématique *Comment attester du niveau de compétences des élèves* nous emmène à la vérification des compétences développées ou en train de se développer, c'est comme une sorte de bilan. Cette thématique regroupe les travaux qui portent sur la façon de parvenir à l'évaluation des compétences (la notation), qui proposent des modèles d'évaluation ou qui se penchent sur la question de l'évaluation pour prouver le

développement d'une compétence. Pour ce qui concerne la thématique *Comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement*, elle s'intéresse au lien entre l'évaluation et l'enseignement, et donc aux démarches pédagogiques en lien avec l'évaluation. Nous regroupons sous cette catégorie, toutes les recherches qui se penchent sur le rôle des élèves et des enseignants dans l'évaluation des compétences, de la formation des enseignants en évaluation des apprentissages, des stratégies que ceux-ci doivent développer pour y parvenir sans que l'objectif principal soit le bilan. Puis, enfin, la thématique *Pourquoi évaluer les élèves?* est celle qui cherche à comprendre le *pourquoi?* des évaluations. Elle regroupe toutes les recherches qui tendent à déterminer le bien-fondé de l'évaluation à un niveau décisionnel pédagogique ou administratif.

Ces trois thématiques tissent des liens entre elles, nous pouvons dans certains cas retrouver toutes les trois dans un même article. Cependant, nous nous sommes appuyés sur les objectifs de ces travaux pour procéder au regroupement. Elles seront détaillées dans les prochaines sections engageant une discussion.

Tableau 1. Grille d'analyse et de catégorisation

Grilles d'analyse et de catégorisation			
	Auteurs et date	Attestation du niveau de compétences	Composante de l'enseignement Politique
1	Baribeau (2020)		X
2	Bélaïr et Dionne (2009)	X	X
3	Bergeron et Morin (2005a)		X
4	Bergeron et Morin (2005b)		X
5	Copp (2018)		X
6	De Champlain (2011)	X	
7	Déry (2017)		X
8	Dierendonck et Fagnant (2014)	X	
9	Dionne (2005)		X
10	Endrizzi et Rey (2008)		X
11	Fontaine et Loye (2017)*	X	X
12	Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013)		X
13	Forgette-Giroux et Bercier-Larivière (2000)	X	
14	Howe (2006)*	X	
15	Jalbert et Munn (2001)		X
16	Klinger, DeLuca and Miller (2008)		X
17	Klinger, DeLuca and Miller (2008)		X
18	Laurier (2005)	X	
19	Laurier (2014)		X
20	Laveault (2014)		X
21	Legendre (2001)	X	
22	Louis (2008)	X	
23	Marcoux et Béland (2016)		X
24	Maroy, Mathou et Vaillancourt (2017)		X
25	Meunier (2015)		X
26	Morrisette (2009)		X
27	Morrisette (2010a)		X
28	Morrisette (2010b)		X
29	Morrisette et Compaoré (2012)		X
30	Morrisette et Diédhiou (2017)		X
31	Morrisette et Maheux (2007)		X
32	Mottier Lopez et Laveault (2008)		X
33	Nizet (2016a)		X
34	Nizet (2016b)		X
35	Scallon (1999)	X	
36	Scallon (2001)		X
37	Turner (2009)		X

6. Discussion

6.1. Comment attester du niveau de compétences des élèves? Objet de recherches en évaluation des apprentissages

Depuis l'implantation du programme fondé sur l'APC dans les écoles, beaucoup de regards se sont tournés vers le *Comment attester du niveau de compétences des élèves?* Entre autres questions qui se sont posées, on cherche à savoir ce qu'est une compétence en tant qu'objet d'évaluation? Et comment l'évaluer?

En fonction de plusieurs travaux recensés, le changement de paradigme dans les systèmes d'éducation a produit une incidence non négligeable dans le domaine de l'évaluation des apprentissages (de Champlain, 2011; Dierendonck et Fagnant, 2014; Fontaine et Loye, 2017; Howe, 2006; Laurier, 2005; Morrisette, 2009; Scallon, 1999). En plein cœur de ce changement, on cherche à savoir qu'est qu'une

compétence, ce nouvel objet d'apprentissage et d'évaluation? La façon de parvenir à son évaluation autant en évaluation formative qu'en évaluation sommative constitue l'objet de quelques recherches tout en abordant la notion de la complexité de l'évaluation (Forgette-Giroux et Bercier-Larivière, 2000; Laurier, 2005) qui implique un travail d'analyse, de mobilisation de plusieurs ressources (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles et schématiques) et non une simple restitution de savoirs intériorisés (Louis, 2008). Cette complexité se retrouve aussi au niveau du développement des compétences elles-mêmes. La compétence se révèle problématique depuis son origine : elle serait floue, polysémique et caractérisée par un manque d'assise théorique (Dierendonck et Fagnant, 2014).

Comment parvenir à l'évaluation d'une compétence? La façon d'évaluer une compétence occupe une place importante dans les recherches : des modèles et des stratégies sont proposés. Par exemple, Dierendonck et Fagnant (2014) s'appuient sur l'importance des tâches complexes en mettant en perspectives plusieurs modèles d'évaluation; ces auteurs insistent sur l'importance de définir des situations par la combinaison de plusieurs procédures au lieu de permettre aux élèves de répondre à une simple démarche. Les auteurs argumentent positivement le modèle en trois phases développé par Rey et ses collègues (2003) à savoir :

- 1) Définir une tâche complexe avec une combinaison de procédures; les élèves respectent ces procédures et exécutent la tâche;
- 2) Découper la tâche complexe en plusieurs tâches élémentaires avec des consignes explicites; les élèves tout en choisissant leur procédure, respectent l'ordre de réalisation établi;
- 3) Proposer une série de tâches simples avec des consignes ordinaires ; les élèves peuvent recourir aux procédures élémentaires identiques que lors de la phase 1.

En termes de stratégies, Morrissette (2010a) met de l'avant la nécessité de clarifier les cibles d'apprentissages, d'explicitier les objectifs et les buts de l'évaluation à réaliser, de définir une méthodologie de récolte d'informations, de faire une bonne gestion de la communication en lien avec l'évaluation, d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation, etc. Ce faisant, tout en s'intéressant au rôle du questionnement dans le processus d'apprentissage et à l'importance des rétroactions

Laurier (2005) n'exclut pas l'utilisation d'un questionnaire à réponse courte ou à choix multiples. Cependant, l'essentiel de l'évaluation d'une compétence demeure pour lui la définition claire de tâches complexes et contextualisées. La situation problème ou l'imposition des tâches complexes sont pour plusieurs auteurs des éléments qu'il faut considérer pour parler de l'évaluation des compétences (Bélaïr et Dionne, 2009; Dierendonck et Fagnant, 2014; Legendre, 2001). Fontaine et Loye (2017) ont opté pour l'application des principes qui sont intrinsèques à l'évaluation des apprentissages dans le but de limiter la subjectivité. Ces principes qui sont la transparence (le fait que les critères et les démarches sont clairs et précis pour tous), la rigueur (la pertinence et la suffisance des situations d'évaluation doivent limiter les doutes quant à l'inférence des compétences développées), la cohérence (les situations d'évaluation doivent être en rapport avec la finalité du programme, de la matière ou de chaque séquence réalisée en classe), l'égalité et l'équité (ce principe doit tenir compte aux droits des élèves qui doivent avoir la même chance de réussir [l'égalité] avec la prise en compte de ceux qui sont en difficulté [l'équité] (Fontaine et Loye, 2017). Ces idées nous invitent à voir l'évaluation comme une part entière de l'acte d'enseignement.

6.2. Comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement? Objet de recherches en évaluation des apprentissages

Le changement paradigmatique observé produit des impacts importants sur le rôle des enseignants et des élèves dans l'évaluation (Dierendonck et Fagnant, 2014; Jalbert et Munn, 2001; Laveault, 2014; Meunier, 2015; Morrissette et Maheux, 2007; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Les chercheurs ne manquent pas de statuer sur le savoir-évaluer et la formation des enseignants (Bergeron et Morin, 2005; Bergeron et Morin, 2005a; Fontaine et al., 2013; Morrissette et Diédhiou, 2017; Nizet, 2016b; Nizet, 2016a). Ils font état de plusieurs types d'évaluations auxquels les enseignants peuvent avoir recours (Morrissette, 2010b; Mottier Lopez et Laveault, 2008).

Les programmes scolaires actuellement en vigueur au Québec sont inspirés des théories constructivistes et socioconstructivistes. Ces deux théories s'appuient entre autres sur la responsabilisation des élèves (Dionne, 2005; Morrissette, 2010b; Morrissette et Compaoré, 2012; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Le fait pour eux de participer activement au processus d'évaluation augmente leur potentiel d'apprentissage selon des chercheurs (Mottier Lopez et Laveault, 2008). Quant au rôle des enseignants, il se situe au niveau de la rétroaction à donner aux élèves en vue d'une régulation, la sanction est alors reléguée au second rang (Jalbert et Munn, 2001; Morrissette, 2010a; Scallon, 2001).

En 2009, Morrissette, dans un souci de formation aux enseignants, a proposé de resocialiser l'évaluation formative : elle a opté pour une évaluation en continu au moyen des activités d'apprentissages sous forme d'obstacles à l'enseignement comme des situations problèmes. Une recherche subséquente a mis en perspective le caractère collectif de la construction ou de la reconstruction du savoir-évaluer des enseignants : la formation et les interactions entre collègues peuvent contribuer au développement de ce savoir (Fontaine et al., 2013).

Plusieurs autres recherches de notre corpus se sont concentrées sur les types d'évaluation qu'on pourrait avoir dans le contexte actuel du programme par compétences et de gestion des écoles par les résultats (Morrissette, 2013; Morrissette et Compaoré, 2012; Mottier Lopez et Laveault, 2008). Quelques-uns parlent des évaluations formatives (en vue d'une rétroaction et d'une régulation), sommatives (en vue de déterminer l'acquisition des compétences) et certificatives (en vue de valider une formation, un cours ou un programme d'études) (Dionne, 2005; Morrissette, 2009). D'autres parlent dans leur recherche d'évaluation pour l'apprentissage, évaluation de l'apprentissage et évaluation en tant qu'apprentissage (Endrizzi et Rey, 2008; Fontaine et Loye, 2017) : dans ces trois cas, l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves.

D'autres auteurs choisissent comme objet de leur recherche l'évaluation diagnostique qui est généralement utilisée avant le début d'un cours, d'une formation ou d'un programme en vue de vérifier la capacité de la personne à entamer l'étude d'un nouveau sujet (Endrizzi et Rey, 2008). Pourtant, Marcoux et Béland (2016) expliquent les implications de l'évaluation diagnostique en indiquant que trois éléments sont indispensables pour tout processus d'évaluation des apprentissages (sans exception de l'évaluation diagnostique). Ce sont : « 1) la récolte d'informations, 2) le jugement, et 3) la prise de décision » (Marcoux et Béland, 2016, p. 98). Ces trois éléments les portent à étendre la portée de l'évaluation diagnostique qui ne se réalise pas seulement dans un contexte précédent l'étude, mais à un usage plus global sur l'appréciation du jugement et de l'évaluation en elle-même. Comme troisième thématique, nous verrons dans la section suivante « *Pourquoi évaluer les élèves?* » comme objet des recherches en évaluation des apprentissages.

6.3. Pourquoi évaluer les élèves? Objet de recherche en évaluation des apprentissages

Cette thématique se révèle très importante du fait que les deux autres catégories peuvent dépendre d'elle. Elle consiste en un questionnement sur la pertinence de l'évaluation. Ce questionnement pourrait être envisagé suivant un double point de vue : un point de vue pédagogique permettant aux enseignants de faire le bon choix du type d'évaluation à utiliser et un point de vue institutionnel ou étatique selon lequel on impose des évaluations à des fins beaucoup plus administratives que pédagogiques.

Plusieurs travaux réalisés au Québec s'intéressent à la thématique « *Pourquoi évaluer les élèves* ». En 2005, Dionne présente une analyse critique de l'évaluation des apprentissages où il s'intéresse à des enjeux qu'il catégorise en enjeux théoriques/méthodologiques et professionnels/pragmatiques. Dans la première catégorie (théorique et méthodologique), il soulève le problème de la cohérence des évaluations sommatives et certificatives avec les programmes d'études et celui de l'attitude des enseignants à préparer les élèves pour les évaluations (*teach to the test*) en raison d'une politique de gestion axée sur les résultats, résultats qui proviennent le plus souvent des évaluations sommatives ou certificatives. Dans la deuxième catégorie : professionnels/pragmatiques, l'auteur approche le problème du manque de formation des enseignants qui doivent évaluer pour améliorer l'apprentissage et non pour faire un bilan ou une comparaison. Soulignons que dans une étude menée par Klinger et ses collègues en 2008 au Québec et dans deux autres provinces au Canada sur les évaluations à grande échelle, il est révélé que le principal objectif

de ces évaluations est de rendre des comptes, elles sont déconnectées de toutes pratiques pédagogiques. Une autre étude menée au Canada sur les pratiques d'enseignement en fonction des évaluations à venir (bachotage) atteste que le Québec se trouve en tête (Copp, 2018).

D'autres études menées en contexte québécois adoptent une posture politique en s'intéressant au « *Pourquoi évaluer les élèves?* » et soulèvent plusieurs questions quant au bien-fondé de l'évaluation des apprentissages (sommativ ou certificative) (Bélaïr et Dionne, 2009; Klinger et al., 2008; Laveault, 2014; Laurier, 2014; Maroy et al., 2017; Scallon, 2001). La finalité de l'évaluation formative à savoir la régulation des apprentissages des élèves y occupe un rôle prédominant (Morrissette et Maheux, 2007). Pourtant, dans les examens qui comptent pour les décideurs, cette capacité d'action n'est simplement pas évaluée (Déry, 2017), la tendance est d'utiliser les évaluations formatives pour préparer celles dites sommatives ou certificatives puisqu'il faut rendre des comptes (Baribeau, 2020; Turner, 2009). Ces divers éléments, mis en lien avec les deux premières thématiques, décrivent bien la complexité et l'interaction de nombreux éléments interdépendants. Il semble que seule une analyse multifactorielle permet de rendre compte de la complexité de l'évaluation de l'apprentissage.

7. Conclusions

Dans le contexte tel que décrit aux deux premières sections, l'évaluation des apprentissages représente un sujet fondamental pour quiconque s'intéresse aux questions éducatives. Elle permet en quelque sorte de vérifier là où se trouvent les élèves dans leur apprentissage en vue de prendre une décision appropriée qu'elle soit pédagogique ou administrative (Laurier, 2014; Laveault, 2014). Que l'évaluation soit formative ou sommative, elle devrait être mobilisée dans l'intérêt absolu des élèves (Bergeron et Morin, 2005; Dionne, 2005). C'est dans ce souci que nous réalisons ce travail de recherche qui présente un portrait global des recherches déjà effectuées dans ce champ depuis l'initiation de l'approche par compétence dans les programmes de l'éducation du Québec avec notamment les États généraux des années 1995-1996 (CSE, 2003) jusqu'à aujourd'hui, ce qui correspond aux trois dernières décennies.

Ce travail fait la lumière autour des préoccupations de plusieurs chercheurs pour ce que représente une compétence et comment l'évaluer. Toutefois, le débat reste encore largement ouvert. C'est dans ce contexte qu'intervient notre analyse qui permet de comprendre l'évolution des enjeux et des problèmes connus dans le domaine de l'évaluation des apprentissages par une recension des écrits (N = 37). Ce travail d'analyse facilite la compréhension par le regroupement de ces recherches durant ces trois dernières décennies en trois thématiques distinctes, mais qui sont en interaction. Cela explique la possibilité pour un article d'aborder plus d'une thématique.

Plusieurs recherches abordent ainsi la notion de « *Comment attester du niveau de compétences des élèves?* » (N = 10). On y propose entre autres des voies pour une évaluation qui soit la plus fidèle possible en termes de compétence. D'autres études cernent l'évaluation sous la thématique de « *Comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement?* » (N = 20). Les chercheurs s'y intéressent au rôle des élèves et des enseignants, sur la formation de ces derniers en évaluation. Enfin, on trouve les recherches qui examinent la thématique « *Pourquoi évaluer les élèves?* » (N = 15) : ces recherches poussent les acteurs des systèmes scolaires à réfléchir sur le sens et les finalités de l'évaluation des apprentissages en vue de promouvoir l'éducation. Dans l'ensemble, ce travail de recherche peut constituer une base intéressante pour quiconque veut avoir une vue globale de l'évaluation des apprentissages dans le système éducatif québécois.

RÉFÉRENCES

- Baribeau, A. (2020). La professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant du secondaire dans le contexte québécois. *Administration Éducation*, 1(165), 233-239. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-233.htm>
- Bélair, L. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : Entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1024932ar>
- Bergeron, R. et Morin, M.-F. (2005). Québec français enquête : Regards croisés du milieu scolaire sur l'évaluation des apprentissages. *Québec français*, 1(138), 52-83. <https://id.erudit.org/iderudit/55456ac>
- Bergeron, R. et Morin, M.-F. (2005a). Évaluer pour apprendre : Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages. *Québec français*, 138, 50-52. <http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2005-n138-qf1181461/55455ac/>
- Copp, D. T. (2018). Teaching to the test : A mixed methods study of instructional change from large-scale testing in Canadian schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(5), 468-487. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244042>
- De Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. <https://doi.org/10.7202/1004333ar>
- Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 149-171. <https://doi.org/10.7202/1040809ar>
- Dierendonck, C. et Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : Deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, 37(1), 43-82. <https://doi.org/10.7202/1034583ar>
- Dionne, É. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : L'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Endrizzi, L. et Rey, O. (2008). *L'évaluation au cœur des apprentissages*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473757>
- Fontaine, S. et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : Une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18(4), 189-198. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>
- Forgette-Giroux, R. et Bercier-Larivière, M. (2000). Mise à l'essai d'un modèle éducatif d'évaluation des apprentissages scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 35(2), 121-138. <https://login.proxy.bib.uottawa.ca/login?url=https://www-proquest-com.proxy.bib.uottawa.ca/scholarly-journals/mise-essai-dun-modele-edu-metrique-devaluation/docview/202729056/se-2?accountid=14701>
- Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétence : Quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15.
- Jalbert, P. et Munn, J. (2001). L'évaluation d'hier et celle de demain. *Vie pédagogique*, 120, 48-51. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=5EYr3j5jZrfANEZFfdrMig>
- Klinger, D. A., DeLuca, C. and Miller, T. (2008). The evolving culture of large-scale assessments in Canadian education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 76, 1-34. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42757>
- Laurier, M. (2005). Évaluer des compétences : Pas si simple.... *Formation et Profession*, 14-17.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation. *Vie pédagogique*, 120, 15-19. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=5EYr3j5jZrfANEZFfdrMig>

- Louis, R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 753-768. <https://doi.org/10.7202/029517ar>
- Marcoux, G. et Béland, S. (2016). Retour sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(3), 97. <https://doi.org/10.7202/1040138ar>
- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 539-557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Meunier, H. (2015). *L'observation au coeur de l'évaluation des apprentissages*. 175, 3. <https://id.erudit.org/iderudit/81375ac>
- Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(2). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21565/30410-79867-1-PB.pdf?sequence=3>
- Morrisette, J. (2010a). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- Morrisette, J. (2010b). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/3028>
- Morrisette, J. (2013). Des modes d'interaction au coeur de la mise en oeuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(2), 88-111. <https://doi.org/10.7202/1029143ar>
- Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). *Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching knowhow in informal training assessments*. 20(3), 26-34. <https://doi.org/doi:10.18162/fp.2012.22>
- Morrisette, J. et Diédhiou, S. B. M. (2017). Le caractère collectif de la (re)construction du savoir-évaluer d'enseignants migrants qui s'intègrent dans les écoles québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 33-56. <https://doi.org/10.7202/1043567ar>
- Morrisette, J. et Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748. <https://doi.org/10.7202/018966ar>
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Nizet, I. (2016a). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : Le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 44(2), 109-125. <https://doi.org/10.7202/1039024ar>
- Nizet, I. (2016b). Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire. *Phronesis*, 5(3-4), 55-68. <https://doi.org/10.7202/1039086ar>
- Scallon, G. (1999). *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*. <http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/harmoni.pdf>
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?... Quelle question! *Vie pédagogique*, 120, 20-23. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=5EYr3j5jZrfANEZfdrMig>
- Turner, C. E. (2009). Examining washback in second language education contexts: A high stakes provincial exam and the teacher factor in classroom practice in Quebec secondary schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(1), 103-123. <https://doi.org/10.5172/ijpl.5.1.103>
- Corbière, M., et Larivière, N. (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, 2e édition : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.). Québec, QC : Presse de l'Université du Québec (PUQ).
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. In L. Savoie Zajcet T. Karsenti (Éds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd., p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : Une recherche scientifique en éducation* (Montréal). Guérin éditeur.

- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert de connaissances en éducation*. Gouvernement du Québec.
- Letts, L., Wilkins, S., Law, M., Stewart, D., Bosch, J. and Westmorland, M. (2007). *Critical review form-qualitative studies (version 2.0)*. McMaster University. <https://uottawa.libguides.com/revuessystematiques/evaluer>
- Martin, V. et Renaud, J. (2013). *Les normes de production des revues systématiques: Guide méthodologique*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Van der Maren, J.-M. V. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck Université. <https://www.jstor.org/stable/1585818?origin=crossref>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2003). *L'appropriation locale de la réforme : Un défi à la mesure de l'école secondaire*. <http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018a). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation. Mise en oeuvre: Guide 2 de 5*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018b). *Gestion axée sur les résultats : Pilotage du système d'éducation. Mise en contexte : guide 2 de 5*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS]. (2006). *Évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de références*. Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Rapport—Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/diplomation-et-qualification-au-secondaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes et Formation professionnelle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf.
- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2014). *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. <https://doi.org/10.1787/9789264205369-fr>