

Évaluer l'écriture au secondaire : une description des contraintes et des facteurs influençant les pratiques de cinq enseignantes d'expérience

Katrine Roussel, Camille Puel et Marine Gautier D'Aulnay
Université du Québec à Montréal, Canada

Pour citer cet article :

Roussel, K., Puel, C. et Gautier D'Aulnay, M. (2026). Évaluer l'écriture au secondaire : une description des contraintes et des facteurs influençant les pratiques de cinq enseignantes d'expérience. *Didactique*, 7(2), 73-103. <https://doi.org/10.37571/2026.0204>

Résumé : L'évaluation de l'écriture représente un geste didactique complexe pour les personnes enseignantes, notamment en raison des exigences liées aux épreuves de fin de cycle au Québec. Compétence multidimensionnelle, écrire convoque des composantes cognitives, linguistiques, textuelles, discursives, affectives et numériques, ce qui soulève des questions sur les pratiques évaluatives à privilégier. Notre étude écocollaborative menée auprès de cinq enseignantes de français d'une école secondaire publique explore les contraintes et les facteurs d'influence façonnant leurs évaluations de l'écriture. Deux entretiens collectifs ont été analysés à l'aide d'une grille thématique. Les résultats révèlent que les préférences individuelles et le rapport à l'écriture guident davantage leurs choix évaluatifs que les épreuves obligatoires de fin de cycle. Les enseignantes disent prioriser l'évaluation des composantes linguistiques, reléguant les autres composantes de l'écriture au second plan. Bien qu'elles valorisent le code de correction de leur établissement, elles s'interrogent sur le niveau de rigueur attendu. La composante numérique, pourtant centrale hors de l'école, n'est évoquée que pour souligner un manque de ressources. Ces constats invitent à réfléchir à la place réservée aux composantes non linguistiques dans l'évaluation de l'écriture ainsi qu'aux écarts entre les pratiques d'écriture authentiques du 21^e siècle et les pratiques évaluatives en classe de français.

Mots-clés : didactique du français au secondaire, évaluation de l'écriture, pratiques enseignantes, contraintes et facteurs d'influence, recherche écocollaborative, entretien collectif semi-dirigé.

L'intérêt d'étudier les pratiques d'évaluation de l'écriture

Savoir écrire est une compétence primordiale pour réussir à l'école et s'épanouir sur les plans personnel, social et professionnel (Graham *et al.*, 2019 ; Spinillo et Sotomayor, 2023). En contexte scolaire, l'enseignement et l'évaluation de cette compétence incombe essentiellement aux enseignantes et enseignants de langue, comme pour le français langue d'enseignement au secondaire québécois (Gouvernement du Québec, 2011). Or, évaluer l'écriture tout au long des apprentissages des élèves est un geste didactique complexe pour elles et eux (Duvain-Parmentier *et al.*, 2021 ; Falardeau *et al.*, 2016 ; Pasquini, 2020), notamment en raison des épreuves certificatives de fin de cycle au secondaire (Boies et Smith, 2025 ; Smith, 2024). En effet, au Québec, la preuve de l'atteinte de cette compétence se fait par deux épreuves obligatoires valant 20 % de la note finale en 2^e année et 50 % en 5^e année (Gouvernement du Québec, 2025), ce qui en fait des épreuves à enjeux forts. Les écrits sur les épreuves à enjeux forts en contexte scolaire (Bélair et Dionne, 2009 ; Brissaud et Lefrançois, 2016 ; Lombard, 2012 ; Mottier Lopez et Crahay, 2009 ; Rozenwajn et Dumay, 2014 ; Yerly, 2017) et les travaux récents sur l'évaluation de l'écriture au Québec (Boies et Smith, 2025 ; Laurence, 2025 ; Smith, 2024 ; Villeneuve-Lapointe *et al.*, 2024) et en Suisse (Pasquini, 2020) indiquent que ces épreuves d'écriture conditionnent les pratiques évaluatives des personnes enseignantes de français lorsqu'elles tentent de soutenir les apprentissages scripturaux de leurs élèves et contraignent l'exercice de leur jugement professionnel.

Ces épreuves demandent de rédiger un texte « descriptif-justificatif » (2^e secondaire) ou une lettre d'opinion (5^e secondaire) en respectant diverses contraintes, comme la durée de l'épreuve, le nombre de mots à produire de manière manuscrite, le thème et le destinataire du texte. Une grille d'évaluation comportant cinq critères pondérés (*1-Adaptation à la situation de communication, 2-Cohérence du texte, 3-Utilisation d'un vocabulaire approprié, 4-Construction des phrases et ponctuation appropriées, 5-Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale*) accompagnés d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs est ensuite employée pour attribuer une note aux élèves (Gouvernement du Québec, 2025). Devant ces épreuves hautement paramétrées, il n'est pas rare de constater un surentraînement des élèves à ces tâches durant l'année, comme le rapportent Laurence (2025) pour le primaire et Graham (2019) en contexte anglo-saxon. Cela n'est pas sans conséquence : centrer les pratiques d'écriture autour de la réussite de ce type de tâches signifie non seulement de travailler dans une moindre mesure l'écriture de textes *variés*, comme le prescrivent les programmes de formation (Gouvernement du Québec, 2006, 2009), mais aussi de développer quasi exclusivement les composantes linguistiques de la compétence (critères 4 et 5), qui sont les moins bien réussies, année après année (Cucchi, 2023 ; Gouvernement du Québec, 2015). De plus,

encourager les élèves à suivre une recette toute faite (p. ex., commencer un paragraphe avec un organisateur textuel, utiliser deux procédés argumentatifs, formuler une conclusion partielle) et focaliser sur l'orthographe sont deux pratiques susceptibles de nuire au rapport à l'écriture des élèves (Brissaud et Lefrançois, 2016 ; Chartrand et Lord, 2013 ; Graham, 2019 ; Lombard, 2012 ; Reuter, 1996), puisqu'elles nourrissent la conception qu'écrire est un acte scolaire dénué de sens et peu authentique. Les élèves s'y engageraient donc peu sur les plans affectif et cognitif, ce qui pourrait expliquer la dégradation marquée de leur rapport à l'écriture lors de la transition primaire-secondaire, comme le montre la diminution significative du taux d'adhésion à l'énoncé « J'aime écrire des textes » chez les 1 239 élèves de 13-14 ans questionnés en 2011 (Gouvernement du Québec, 2015, p. 66).

Les taux d'échec aux épreuves sont d'ailleurs souvent élevés, comme en 2025, où seuls 52 % des élèves ont obtenu une note dépassant 69 % (Dion-Viens, 2025). Soulignons que ce ne sont pas les personnes enseignantes qui corrigent l'épreuve de 5^e année du secondaire, contrairement à celle de 2^e année, mais bien l'équipe de correction du ministère de l'Éducation, par souci d'uniformité. L'interprétation des critères d'évaluation ne leur incombe donc pas. Cela peut amener le corps enseignant à ressentir avoir moins de place pour exercer son jugement professionnel en amont de ces épreuves contraignantes, et ainsi subir une pression pour enseigner et évaluer en fonction d'elles (Boies et Smith, 2025 ; Pasquini, 2020 ; Smith, 2024), ce qui pourrait mener à des écarts entre les pratiques effectives et celles auxquelles il souhaiterait recourir ou celles mises de l'avant dans les recherches en didactique de l'écriture (p. ex., Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Chartrand et Lord, 2013 ; Graham *et al.*, 2019 ; Marcotte, 2020 ; Reuter, 1996).

Les écrits sur les épreuves à enjeux forts identifient donc déjà certaines répercussions sur les pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants de français au secondaire québécois, mais d'autres facteurs orientent vraisemblablement leur évaluation de l'écriture, comme le laissent entrevoir les travaux de Graham (2019) dans divers contextes scolaires et l'étude de Laurence (2025) au primaire québécois. Puisque le Québec possède ses propres exigences éducatives en termes d'évaluation de l'écriture au secondaire¹ (Gouvernement du Québec, 2011, 2025) et que les travaux scientifiques abordant cette question spécifique dans ce contexte sont peu nombreux (voir Boies et Smith, 2025 ; Smith, 2024) ou ont plus de dix ans (voir Brissaud et Lefrançois, 2016 ; Chartrand et Lord, 2013 ;

¹ Il est délicat de comparer les différentes épreuves d'écriture de plusieurs pays francophones, car elles n'ont pas lieu au même moment dans la scolarité et n'ont pas les mêmes exigences ni les mêmes pondérations, comme l'illustrent les synthèses de Brissaud et Lefrançois (2016) et de Grégoire (2021b).

Lombard, 2012), nous souhaitons contribuer à brosser un portrait plus clair et actualisé de ces diverses sources d'influence en regard de l'évaluation de l'écriture.

Objectif général de la recherche

Nous avons mené une recherche écocollaborative dont l'objectif général était de décrire et de comprendre les pratiques évaluatives de l'écriture dans la classe ordinaire de français du secondaire québécois, notamment par l'identification des contraintes et des facteurs d'influence vécus sur le terrain. Les résultats escomptés se veulent ainsi une porte d'entrée vers l'identification d'avenues de transformation de pratiques prometteuses pour les personnes enseignantes dans une perspective de développement professionnel en soutien aux apprentissages scripturaux des élèves (Graham, 2019 ; Schneuwly, 2012 ; Schön, 1994).

Cadrage conceptuel

Nous définissons ici les concepts d'écriture comme compétence et d'évaluation de l'écriture, puis présentons les travaux qui ont porté sur ce sujet dans le contexte du secondaire québécois. Ensuite, nous déterminons de potentielles contraintes et influences pour l'évaluation de l'écriture pour terminer avec la question spécifique de recherche.

L'écriture comme compétence

Pour l'élève du secondaire, écrire est une tâche complexe impliquant plusieurs composantes cognitives, linguistiques, textuelles, discursives, numériques et affectives (Reuter, 1996). Ces composantes scripturales mettent respectivement en jeu les processus² cognitifs de planification, de mise en texte et de révision-correction (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Dabène, 1991 ; Hayes, 2012 ; Hayes et Flower, 1980), des connaissances déclaratives et procédurales propres aux normes du français écrit standard, incluant l'orthographe grammaticale et lexicale, la syntaxe, le lexique et la cohérence textuelle (Anctil, 2011 ; Boivin et Pinsonneault, 2016 ; Charolles, 1978), des connaissances sur les types et les genres textuels dans une situation de communication donnée (Adam,

2 Précisons que Hayes (2012, p. 371) conçoit plutôt la planification, la mise en texte et la révision en tant qu'*objectifs* d'écriture, proposant ainsi que les processus soient la *proposition* d'idées, la *traduction* des idées en mots et la *transcription* des mots à l'écrit, en plus de leur *évaluation* (traduction libre). Dans les programmes québécois (Gouvernement du Québec, 2006, 2009), la transposition didactique retenue propose plutôt l'amalgame *processus et stratégies* de planification, de mise en texte et de révision.

2017 ; Bronckart, 1996) et des particularités de l'écriture numérique, comme les correcticiels (Grégoire, 2021a), l'intelligence artificielle générative (Roussel, sous presse) et la multimodalité, qui renvoie à l'emploi d'images, de sons et d'hyperliens avec le texte (Gladu et Lacelle, 2023 ; Lacelle et Lebrun, 2016). Ces composantes interagissent avec le rapport à l'écrit des élèves (composante affective), qui peut être plus ou moins positif selon le degré d'adéquation entre leurs pratiques d'écriture personnelles et les pratiques scolaires (Barré-de-Miniac, 2015 ; Laurence *et al.*, 2023), notamment en regard de leur intérêt pour le thème imposé lors des épreuves certificatives.

Cette conceptualisation de l'écriture comme *compétence* plutôt que comme *activité* (Garcia-Debanc et Fayol, 2002) ou *pratique sociale* (Reuter, 1996) découle directement des choix didactiques retenus dans les programmes québécois, articulés explicitement autour de compétences (Gouvernement du Québec, 2006, 2009), et nombreuses sont les études en éducation qui adoptent cette posture (voir notamment Dabène, 1991 ; Grégoire, 2021 ; Lafont-Terranova *et al.*, 2023 ; Lombard, 2012 ; Marcotte, 2020).

Évaluer l'écriture

L'écriture peut être évaluée dans une perspective de soutien aux apprentissages, ce qui correspond à une évaluation dont la fonction est formative (Allal, 1995 ; De Ketele, 2013 ; Scallon, 2007). L'évaluation formative vise ainsi à offrir aux élèves une rétroaction sous forme de commentaires écrits ou oraux, d'annotations ou de codes (Ammar *et al.*, 2015 ; Pilorgé, 2023 ; Rinck *et al.*, 2024 ; Roberge, 2009 ; Simard, 1999) afin de les aider à comprendre leurs principales forces et défis et à s'améliorer d'une tâche à l'autre (Scallon, 2007).

Quant aux critères d'évaluation, De Ketele (2013) distingue les critères *minimaux* (c.-à-d. indispensables à la réussite, comme le respect des consignes et du code linguistique) des critères de *perfectionnement* (c.-à-d. souhaitables, comme l'originalité ou la qualité de la présentation, dont l'évaluation globale est plus « subjective » [p. 66]), déclinés ou non en indicateurs qualitatifs ou quantitatifs, pour brosser un portrait plus juste de la compétence scripturale des élèves. Les compétences en écriture numérique pourraient donc s'inscrire dans les critères de perfectionnement, bien que la recherche n'ait pas encore attesté de la présence de cette composante dans les pratiques évaluatives, au-delà d'une consigne exigeant le recours au traitement de texte ou à un correcticiel (Grégoire, 2019). Dans le même esprit, l'absence de la composante affective dans les travaux sur l'évaluation de l'écriture indique que le corps enseignant n'évalue pas le rapport à l'écriture des élèves, les

données provenant essentiellement d'enquêtes (Gouvernement du Québec, 2015) ou de questionnaires de recherche (Barré-De Miniac, 2015).

Du côté de l'évaluation à fonction certificative, dont la visée est de « prendre des décisions en termes de réussite ou d'échec » (De Ketele, 2013, p. 60), elle ne cible pas toutes les composantes de l'écriture. Au Québec, les processus et les stratégies d'écriture des élèves ne doivent « pas être considéré[s] dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 8); la certification porte alors exclusivement sur les composantes linguistiques (critères 3-4-5), textuelles (critère 2) et discursives (critère 1) du texte.

Enfin, puisque les programmes actuels présentent l'écriture comme une compétence, la note finale devrait refléter le degré de maîtrise de cette compétence dans sa globalité, et non de manière morcelée (p. ex., seulement les composantes linguistiques). De plus, évaluer une compétence implique de considérer son évolution sur une période conséquente plutôt que son état à un seul moment du parcours de l'élève (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006).

Les écrits sur les pratiques évaluatives de l'écriture au secondaire québécois

La recherche antérieure sur l'évaluation de l'écriture par les personnes enseignantes du secondaire québécois porte surtout sur l'épreuve certificative de 5^e année. L'étude longitudinale de Lombard (2012) en détaille l'évolution pour les composantes linguistiques. Ses résultats révèlent que les critères d'évaluation sont plutôt stables depuis 1986. Toujours pour cette épreuve, Brissaud et Lefrançois (2016) l'ont comparée à quatre autres épreuves dans la francophonie. Les didacticiennes parviennent à la conclusion que l'évaluation certificative accorde trop d'importance aux composantes linguistiques, au détriment d'une évaluation qui tiendrait réellement compte de la situation de communication dans sa globalité. Le système québécois serait d'ailleurs le plus exigeant dans ses seuils de réussite.

Plus récemment, les études de Boies et Smith (2025) et de Smith (2024) permettent d'approfondir les tensions découlant des épreuves certificatives. Dans son étude multicas sur les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à son évaluation au secondaire québécois, Smith (2024) dégage trois « obstacles » (p. 156) à l'adoption de pratiques évaluatives qui seraient en adéquation avec le rapport à l'écriture des enseignantes et enseignants : 1) la pression des épreuves d'écriture certificatives, lesquelles amène le corps enseignant à prioriser les genres textuels ciblés au détriment d'une multitude d'autres, 2) les critères d'évaluation ministériels, tout particulièrement pour la

composante lexicale — sujette à subjectivité — et pour les attentes décalées à propos du scripteur fort, notamment pour la créativité, l'autonomie et l'autoévaluation, exclues de la certification, et 3) la pression associée aux notes chiffrées, qui créent une distorsion par rapport aux apprentissages scripturaux de chaque élève (forces et défis spécifiques) et diminuent tout le travail de rétroaction de la personne enseignante.

Ensuite, Boies et Smith (2025) décrivent les pratiques évaluatives déclarées par neuf enseignant·es de 5^e année du secondaire en amont de l'épreuve certificative. Leur analyse d'entretiens semi-dirigés identifie entre autres le recours aux rétroactions (à l'écrit, à l'oral, avec des codes) et à la différenciation pédagogique (défis individualisés). Corroborant les résultats des recherches antérieures sur les épreuves à enjeux forts, elles rapportent que les personnes enseignantes interrogées adaptent leurs choix évaluatifs en fonction de ces épreuves, et tout particulièrement des critères ministériels, et ce, « au détriment d'approches plus motivantes » (Boies et Smith, 2025, résumé).

En marge de ces travaux sur les épreuves certificatives, l'enquête de Chartrand et Lord (2013) sur les pratiques d'enseignement de l'écriture au secondaire fait ressortir que, dans cinq séquences didactiques analysées, l'évaluation formative des personnes enseignantes cible majoritairement les composantes linguistiques au moment de la révision ; peu de rétroaction serait donc offerte, d'une part, lors de la planification et de la mise en texte, et d'autre part, sur les autres composantes scripturales. Cette prépondérance des composantes linguistiques et de la révision est également constatée par Laurence (2025) dans sa synthèse systématique des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois. Chartrand et Lord (2013) n'ont toutefois pas interrogé les contraintes ou influences sous-jacentes à ces pratiques évaluatives.

Ce survol des écrits permet d'identifier des zones encore inexplorées. Notons, entre autres, que ces études n'explorent pas le discours des personnes enseignantes d'une même école, ni leur discours dans une dynamique de groupe avec des entretiens collectifs, ni les différences dans leurs discours en début et en fin d'année. Les études plus récentes (Boies et Smith, 2025 ; Smith, 2024) ne fournissent pas non plus les données sociodémographiques de leur échantillon. Ce sont donc autant d'éléments méthodologiques qui confèrent à notre étude une contribution singulière au champ de la didactique de l'écriture.

Des influences sur l'évaluation de l'écriture

Puisque l'évaluation de l'écriture en contexte d'enseignement du français au secondaire ne peut faire fi des épreuves et des programmes, ces injonctions agissent comme des contraintes prescriptives pour le corps enseignant, une *contrainte* étant une obligation professionnelle à laquelle les personnes enseignantes doivent se soumettre ou à une réalité contextuelle avec laquelle elles doivent composer, comme l'ont proposé Koubeissy et Audet (2022) dans leur étude sur les contraintes vécues par des enseignants au primaire en contexte multiethnique montréalais. Aux contraintes prescriptives spécifiques à l'évaluation de l'écriture peuvent aussi s'ajouter des contraintes structurelles (calendrier scolaire, planification annuelle, pratiques communes à l'école, plans d'intervention, disponibilité des ressources). Pour les autres sources d'influence qui ne découlent pas de tels impératifs (ci-après *facteurs d'influence*), les propositions fondatrices de Schön sur l'agir professionnel (1994) ainsi que différents écrits en didactique de l'écriture au Québec (Boies et Smith, 2025 ; Smith, 2024), mais aussi en contexte anglo-saxon (Graham, 2019) ou européen (Barré-De Miniac, 2015 ; Pasquini, 2020), nous permettent d'anticiper que l'enseignant·e du secondaire québécois pourrait moduler ses pratiques d'évaluation de l'écriture en fonction de sa formation initiale et continue, de sa charge de travail, de ses collègues, des besoins ponctuels de différenciation pédagogique dans sa classe et des imprévus.

Une autre influence étudiée en recherche est le rapport à l'écriture des personnes enseignantes québécoises. Les travaux de Blaser *et al.* (2011) chez les futur·es enseignant·es au primaire et au secondaire et de Villeneuve-Lapointe *et al.* (2024) au collégial offrent un cadre intéressant pour décliner le rapport à l'évaluation de l'écriture en quatre dimensions : 1) conceptuelle (représentations, conceptions, idées), 2) affective (sentiments, émotions), 3) axiologique (valeur accordée à l'évaluation de l'écriture), et 4) praxéologique (pratiques effectives en contexte). Il serait ainsi possible, par exemple, que les préférences individuelles des enseignantes et enseignants de français au secondaire en matière d'évaluation formative et de rétroaction (dimensions affective et axiologique) orientent les choix évaluatifs (dimension praxéologique).

Définis ainsi, les facteurs d'influence, contrairement aux contraintes, laissent une plus grande marge de manœuvre aux personnes enseignantes (Koubeissy et Audet, 2022), qui décideront dans quelle mesure en tenir compte dans leurs pratiques évaluatives.

Question spécifique de recherche

Afin de décrire et de comprendre ce que font les enseignantes et enseignants de français pour évaluer la compétence en écriture d'élèves du secondaire, nous avons formulé la question spécifique suivante : quelles contraintes prescriptives et structurelles et quels facteurs d'influence orientent les pratiques évaluatives de l'écriture des personnes enseignantes de français du secondaire québécois en regard des différentes composantes de l'écriture ?

Méthodologie

L'approche choisie est celle de la recherche écocollaborative (Lessard *et al.*, 2017), par laquelle les personnes chercheuses et enseignantes décrivent et interprètent ensemble leurs choix de pratiques, ce qui met la table pour atténuer les contraintes en présence. La recherche écocollaborative hérite des postulats de la recherche collaborative (Bednarz, 2015 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné *et al.*, 2001 ; Diédhiou et Morrissette, 2021 ; Lebel et Bélair, 2018 ; Morrissette, 2013 ; Pasquini, 2020 ; Pepin et Desgagné, 2017 ; Vinatier et Morrissette, 2015), mais s'en distingue sous trois angles.

Premièrement, les personnes chercheuses menant une recherche écocollaborative tiennent à situer l'espace réflexif *exclusivement* dans le milieu de pratique des personnes participantes, donc dans l'école et les classes où elles enseignent, c'est-à-dire dans leur microsysteme, concept central dans les approches écologiques en recherche. Aussi l'école est-elle vue comme faisant partie de l'écosystème qui comprend également, mais pas seulement, le microsysteme dans lequel œuvrent les personnes chercheuses en éducation. Ce lien avec la recherche en contexte écologique est d'ailleurs présent dans les recherches collaboratives qui convoquent le concept de zone écotone, cet « espace de transition entre deux écosystèmes » (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 152). Ce pied dans l'école et dans la classe contribue à la validité écologique des données collectées : la personne enseignante peut être observée — et rétrospectivement s'observer — dans sa classe lorsqu'elle mène ses activités d'enseignement, tout comme ailleurs dans l'école lorsqu'elle interagit avec les autres actrices et acteurs de son microsysteme, autant de facettes de l'écologie professionnelle des personnes enseignantes (Abbott, 2003 ; Morrissette *et al.*, 2019).

Deuxièmement, la culture participative et la coconstruction du savoir typiques de la recherche collaborative sont ici étendues à *tout* le processus de recherche, sans être limitées à la collecte de données et à la validation du matériau. Les personnes praticiennes sont invitées à prendre part à la détermination des objectifs de recherche, à la conception des

instruments et à l'interprétation et à la diffusion des résultats, selon leur intérêt à le faire. Comme le soulignent Lessard et ses collaboratrices (2017), cette flexibilité accrue par rapport à la recherche collaborative favorise un maillage plus inclusif des microsystèmes école-recherche et offre plus d'occasions aux personnes praticiennes de s'approprier le pouvoir décisionnel (*self-empowerment*). Bref, il s'agit d'instaurer un véritable partage de l'espace-temps de la recherche, poussant plus loin l'invitation lancée par la recherche collaborative à revoir les schèmes traditionnels de recherche.

Troisièmement, dans un tel cadre de recherche, la réflexivité des personnes enseignantes sur l'objet étudié les amène plus loin qu'en recherche collaborative classique, car elle devient une occasion *délibérée* de s'émanciper des contraintes en présence tout en transformant leur rapport aux savoirs et à leur production (Lessard *et al.*, 2017). La recherche écocollaborative participe donc au développement professionnel de manière moins secondaire que la recherche collaborative (Bednarz, 2015 ; Lebel et Bélair, 2018). Pour la personne chercheuse, ce sera plutôt la quête d'un équilibre qui sera approfondie : selon Lessard et ses collaboratrices, le concept d'homéostasie est conditionnel à une écocollaboration fructueuse, puisqu'un déséquilibre entre les actrices et acteurs d'un même écosystème « entraînerait tôt au tard le rejet de la [personne] chercheuse » (2017, p. 184).

Les enseignantes participantes

Les participantes sont cinq enseignantes de français d'une école secondaire publique de la région montréalaise. Afin d'assurer la culture partagée entre personnes chercheuses et praticiennes (Lessard *et al.*, 2017), deux conditions de recrutement étaient fixées : la majorité devait détenir un brevet d'enseignement et au moins deux participantes devaient avoir cinq ans d'expérience ou plus (Tableau 1). Nous recherchions cinq participantes, nombre idéal pour des entretiens collectifs (Morrissette, 2011).

Tableau 1.

Données sociodémographiques des participantes

Enseignantes (prénoms fictifs)	June	Céline	Alexandra	Victoria	Béatrice
Brevet en enseignement du français au secondaire	oui	oui	oui	oui	oui
Niveau scolaire	3 ^e sec	2 ^e sec	5 ^e sec	2 ^e sec	5 ^e sec
Nombre d'années d'expérience	9	25	11	15	10
Nombre d'années à cette école	4	5	3	7	4

Déroulement de la recherche

La collecte de données a eu lieu à l'école et s'est échelonnée en cinq temps durant l'année, dont deux étaient dédiés aux entretiens collectifs semi-dirigés (octobre [2 heures] et juin [1 heure]). D'abord planifié par la chercheuse, l'échéancier a ensuite été présenté aux enseignantes à des fins d'ajustement, en respect de l'approche écocollaborative³. Il a ainsi été légèrement décalé pour laisser la frénésie de la rentrée scolaire s'estomper. En cours de route, l'ajout d'un troisième entretien collectif a été considéré, les participantes déclarant apprécier ces rares moments d'échanges entre collègues, mais compte tenu de leur charge de travail, cette avenue a été écartée.

Suivant les propositions de Savoie-Zajc (2021) sur les schémas d'entrevue et les quatre dimensions du rapport à l'évaluation de l'écriture (Barré-De Miniac, 2015 ; Blaser *et al.*, 2011 ; Smith, 2024 ; Villeneuve-Lapointe *et al.*, 2024), nous avons conçu deux grilles d'entretien comprenant des questions ouvertes sur les thèmes de la recherche auxquels pouvaient s'ajouter d'autres thèmes au gré des échanges afin de laisser libre cours à la parole des participantes, même si leur discours ne portait plus sur l'évaluation de l'écriture spécifiquement. Voici quatre thèmes retenus pour faire émerger les contraintes et facteurs d'influence sur les pratiques d'évaluation de l'écriture : Que signifie évaluer l'écriture pour vous (dimensions conceptuelle et axiologique) ? Comment et pourquoi évaluez-vous l'écriture dans votre école, dans vos classes (dimensions praxéologique et axiologique) ? Comment souhaiteriez-vous évaluer l'écriture, et pourquoi (dimensions axiologique et affective) ? Quelles sont les ressemblances et les différences entre ce que vous avez planifié, ce que vous avez fait, et ce que vous auriez souhaité faire (dimensions praxéologique et axiologique) ?

Analyse des données qualitatives

Dans une démarche d'analyse qualitative progressive impliquant plusieurs retours sur les données (Audet *et al.*, 2022 ; Paillé et Mucchielli, 2016), nous avons transcrit les entretiens à l'aide d'un logiciel soutenu par intelligence artificielle (*Audacity* v. 3.5.1 avec l'extension *openvino*). En considérant la charge de travail déjà élevée des enseignantes, nous nous sommes entendues pour limiter les phases de validation aux passages où un flou était noté

³ Cette planification pré-recrutement peut sembler aller à l'encontre de l'esprit de l'écocollaboration, mais il s'agit d'une étape typiquement requise pour obtenir du financement de recherche, lequel incombe aux personnes chercheuses. Cela n'empêche aucunement les modifications ultérieures par les enseignantes recrutées, la démarche de recherche étant intrinsèquement flexible (Morrissette, 2011).

dans leurs propos ainsi qu'à l'étape de sélection des extraits pour diffusion (Diédhiou et Morrissette, 2021).

Les transcriptions ont été encodées par la chercheuse principale et deux assistantes de recherche avec le logiciel *NVivo* (version 15). Une première grille de codes, élaborée de manière déductive à partir du cadre conceptuel (Blais et Martineau, 2006), a été mise à l'essai dans un encodage préliminaire couvrant 10 % du premier entretien. Observant que certains codes s'entrecoupaient ou n'étaient pas clairement définis, nous l'avons remaniée (Tableau 2). Par exemple, de sorte à mieux faire ressortir le général à partir du particulier (Anadón et Guillemette, 2007), les contraintes et facteurs d'influence ont été réorganisés thématiquement par recontextualisation (Savoie-Zajc, 2000). Nous avons mieux défini les composantes de l'écriture et fusionné les sous-catégories de codes *processus* et *stratégies*, constatant un dédoublement systématique de l'encodage susceptible de complexifier inutilement les analyses.

Tableau 2.

Grille de codes des contraintes, des facteurs d'influence et des composantes évaluées en écriture

Catégories et sous-catégories		Codes
Contraintes	Prescriptives	CP-Épreuves ministérielles
		CP-Programmes
	Structurelles	CS-Calendrier scolaire
		CS-Charge de travail
		CS-Disponibilité des ressources
		CS-Plan d'intervention
		CS-Planification annuelle
		CS-Pratiques communes
Facteurs d'influence	FI-Actualité	
	FI-Collègues	
	FI-Différenciation pédagogique	
	FI-Formation	
	FI-Préférences individuelles	
	FI-Rapport à l'écriture des élèves	
	FI-Autres	
Composante évaluée	Connaissances	Linguistiques
		Textuelles
		Discursives
		Thématiques
		Numériques
	Processus et stratégies	Planification
		Mise en texte
		Révision-correction
		Évaluation de sa démarche

Après avoir encodé le premier entretien collectif, nous avons procédé à un contrecodage sur 44 % de sa transcription (26 pages) pour valider les données avant d'encoder le second entretien et d'entamer les analyses. Le taux d'accord interjuge pour les grandes catégories *Contraintes* et *facteurs d'influence* (94 %) est très élevé (>80 %), indiquant une grande fiabilité dans la distinction entre ces deux concepts clés de l'objectif de recherche (Miles et Huberman, 1994). Pour les codes, l'encodage a davantage divergé au sein de l'équipe, tout en restant acceptable, avec un taux moyen de 77 %. Les principales divergences relevées, qui découlaient surtout des bornes des segments encodés, ont été résolues par consensus lors de réunions d'équipe. Nous avons notamment déterminé qu'il était préférable d'encoder de plus larges segments pour mieux situer les thèmes dans leur

contexte. Chaque encodage divergent a pu être ajusté. L'issue du contrecodage a donc été jugée satisfaisante pour poursuivre les analyses qualitatives. Cela dit, dans une démarche interprétative, l'encodage ne constitue qu'une porte d'entrée dans l'exploration des données brutes.

Résultats

Pour faire émerger du discours des enseignantes les contraintes et facteurs d'influence pour évaluer l'écriture, nous recourons aux fréquences des codes combinés à une sélection d'extraits saillants. Nous présenterons d'abord, en ordre décroissant, les fréquences des contraintes ($n=169/458$; 37 %) et des facteurs d'influence ($n=289/458$; 63 %) mentionnés par les enseignantes (Tableau 3). Le premier entretien ayant duré deux fois plus longtemps que le second, nous indiquons pour chaque entretien (colonnes *Octobre* et *Juin*) la proportion (%) qu'occupe chaque contrainte et facteur d'influence dans le discours des enseignantes, puis présentons dans la colonne *Total* leur proportion dans l'ensemble des deux entretiens collectifs. Ces taux permettent ainsi de mieux situer l'importance de chaque thème en octobre et en juin, puis dans l'ensemble de leur discours.

Tableau 3.

Fréquences des contraintes et facteurs d'influence en lien avec l'évaluation de l'écriture mentionnés dans les entretiens collectifs

Contraintes et facteurs d'influence	Octobre (2 h)		Juin (1 h)		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
FI-Préférences individuelles	65	20,50	17	12,06	82	17,90
FI-Rapport à l'écriture des élèves	46	14,51	24	17,02	70	15,28
CS-Charge de travail	24	7,57	19	13,48	43	9,39
CP-Épreuves ministérielles	26	8,20	8	5,67	34	7,42
CP-Programmes	28	8,83	6	4,26	34	7,42
FI-Collègues	19	5,99	11	7,80	30	6,55
FI-Différenciation pédagogique	14	4,42	16	11,35	30	6,55
CS-Calendrier scolaire	14	4,42	3	2,13	17	3,71
CS-Pratiques communes	12	3,79	5	3,55	17	3,71
FI-Actualité	8	2,52	7	4,96	15	3,28
CS-Disponibilité des ressources	8	2,52	6	4,26	14	3,06
FI-Formation	8	2,52	4	2,84	12	2,62
CS-Planification annuelle	5	1,58	3	2,13	8	1,75
CS-Plan d'intervention	-	-	2	1,42	2	0,44
FI-Autres	40	12,62	10	7,09	50	10,92
Total	317	100,00	141	100,00	458	100,00

Dans la colonne *total*, on peut voir que les principales sources d'influence mentionnées par les enseignantes sont leurs préférences individuelles en matière d'évaluation de l'écriture (17,90 %), le rapport à l'écriture de leurs élèves (15,28 %) et leur charge de travail (9,39 %). Viennent ensuite, à fréquences égales, les épreuves ministérielles et les programmes (7,42 %), puis les collègues et la différenciation pédagogique (6,55 %).

Voici un exemple de préférences individuelles pour Céline, en relation avec le rapport négatif des élèves à la correction des erreurs linguistiques, étape qu'elle juge malgré tout incontournable :

J'suis d'accord avec l'écriture spontanée, l'écriture, la libération de l'écriture... sans toujours cette espèce de contrainte de devoir s'autocorriger... Moi j'aime beaucoup cette idée, ceci étant dit, qu'ils en écrivent beaucoup, ils en sélectionnent un, leur préféré, et qu'il y en a un qu'ils vont soumettre à... au diktat de l'autocorrection là, comme si c'était quelque chose là... d'épouvantable ! (Rires) T'sais y vont le passer au broyeur de... l'autocorrection là, O.K. ! Mais... j'suis d'accord qu'il faut... qu'il faille... délier l'écriture, pour lutter contre le syndrome de la page blanche, mais de...

d'être rigoureux tout le temps, moi j'trouve que c'est important. (Céline, octobre – Extrait 1)

Quant à la contrainte de la charge de travail, Victoria et Béatrice ont tenu ces propos en octobre en lien avec la longueur des textes, les composantes évaluées (linguistiques v. textuelles et discursives) et la formation initiale reçue :

Victoria : Je trouve que le poids, il est lourd sur nos épaules, pis... (hésite) on se sent... on se sent comme... moi quand j'ai décidé que j'corrigerai... que j'ferais juste des petites écritures, ou que j'corrigerai pas tout en même temps, c'était peut-être moins la mode là, je sais pas, ça fait... on dirait qu'c'est pas comme ça qu'on m'a enseigné, pis c'est pas ce que j'ai appris à l'université non plus...

Béatrice : C'est ça.

Victoria : ... vraiment, fait que, c'est ça... J'me sentais mal...

Béatrice : On se sent coupable.

Victoria : ... j'avais l'impression que je... que j'*butchais*... (Victoria et Béatrice, octobre – Extrait 2)

Pour l'épreuve ministérielle, toutes rapportent se fier aux cinq critères du ministère tout au long de l'année. De plus, celles qui enseignent en 5^e secondaire ont droit à une correctrice du ministère pour y préparer les élèves le plus fidèlement possible, ce qui correspond à une pratique commune à l'école. Toutefois, l'an dernier, cela n'a pas eu l'effet escompté, selon Béatrice :

Le ministère peut pondérer à la baisse ou à la hausse, pis là ben... apparemment que y a eu une pondération à la baisse de nos notes-école, à cause de l'examen du ministère avant l'été, pis y ont jugé que... Alors que pourtant on engage une correctrice qui vient corriger la pratique avec exactement les mêmes critères du ministère, donc c'est [supposé] ressembler... (Béatrice, octobre – Extrait 3)

En dépit de cette situation, les enseignantes des autres niveaux souhaiteraient aussi recevoir de l'aide pour leurs corrections, mais les ressources financières de l'école ne le permettent pas.

Outre une directive-école d'éviter d'attribuer des notes entre 56 % et 59 %, l'autre principale contrainte découlant d'une pratique commune concernant l'évaluation de l'écriture est le code de correction linguistique intégré à l'agenda des élèves, dont il a souvent été question durant les entretiens, incluant cette mention en octobre :

Céline : Moi ce que j'apprécie, par contre, c'est sur quoi on s'est entendues quand même, c'est notre code de correction. Ce que j'apprécie, c'est que on a divisé en... sept erreurs potentielles les erreurs grammaticales. [Moi] je les identifie, pis... faut

que l'élève compile ses erreurs. [On] fait tous ça, exactement, et ça j'trouve que ça a une pertinence. Parce que, un élève... d'une année à l'autre, il va se rendre compte des erreurs qu'il fait plus fréquemment, que ce soit G7, les erreurs d'homophones (rit) [...] ou G3, les erreurs de verbes, ben l'élève prend conscience et... devrait parvenir à prendre conscience de... des erreurs qu'il fait le plus souvent là. [...] Pis c'est... comme je répète souvent là, c'est mon leitmotiv : faire des erreurs, c'est pas grave, mais faire toujours les mêmes erreurs de secondaire 1 au secondaire 5, ça commence à être grave là, t'sais. [...]

Béatrice : Pis surtout qu'on a le même code...

Céline : On a le même code, c'est ça.

Béatrice : ... fait qu'ils savent à un moment donné, G3, G3, G3, t'sais.

Céline : Y a une continuité. Donc c'est le message qu'on leur envoie, pis on leur envoie tous le message, et c'est ça... j'trouve ça utile comme outil de communication à nos élèves. (Céline, Béatrice, octobre – Extrait 4)

Somme toute, les contraintes occupent moins de place dans le discours des enseignantes (36,90 %) que les facteurs d'influence (63,10 %), ce qui est révélateur d'une marge de manœuvre considérable dans leurs pratiques évaluatives de l'écriture. Les éléments moins mentionnés sont les plans d'intervention (0,44 %), leur planification annuelle (1,75 %), leur formation (2,62 %) ainsi que l'actualité (3,28 %).

En début d'année, les contraintes prescriptives sont plus présentes dans leurs discours qu'en fin d'année, alors que c'est l'inverse pour la charge de travail et la disponibilité des ressources. Pour les facteurs d'influence, les préférences individuelles, au premier rang en octobre, passent au troisième rang en juin, au profit du rapport à l'écriture des élèves et des enjeux de différenciation pédagogique : il semble ainsi que les besoins réels de leurs classes teintent davantage leurs discours sur l'évaluation de l'écriture en fin d'année.

À propos de la différenciation pédagogique, June aborde en juin la question du désengagement de certains élèves en difficulté, s'interrogeant sur la marge de manœuvre qu'elle possède pour son jugement final :

Puis, on se pose des questions aussi. Ces élèves-là, moi, j'en ai genre deux, trois, là, une TSA, un grand trouble de comportement. Je me dis, mon dieu, il m'a quand même prouvé tout au long de l'année qu'il était capable, mais quand il était là. Mais, il sabote ses dernières évaluations parce qu'il en peut plus, puis ils sont plus capables. Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on reste dans notre pondération ? (June, juin – Extrait 5)

La disponibilité des ressources est également pointée comme un frein aux pratiques souhaitées, tout particulièrement en ce qui a trait au matériel technologique, comme le note June en juin :

Oui, la technologie, c'est le *fun*. Par contre, dans les milieux publics, on a ben d'la misère là, mon chariot d'ordinateurs vieux comme le monde. J'ai même un élève qui m'a fait un poème à propos de ça ! (Rires) [...] Mais non, la technologie, ça... ça fonctionne jamais. [...] Après ça, c'est sûr, là, que moi, j'aimerais ça là, mon rêve, c'est que y'écrivent à l'ordinateur, pis là de faire des petits commentaires au fur et à mesure que y'écrit. J'pense qu'ils font ça dans quelques collèges privés... avec des petits commentaires, « Tu devrais continuer... » T'sais moi j'suis assise à mon bureau, pis là... (Rires) Tu dis comme « Ah tu devrais plus mettre ça dans ton texte... » T'sais ça serait super, y'ont pas à tout réécrire là, parce que quand tu vas voir un élève qui écrit un texte, pis tu dis que « Oh ben c'est pas exactement ça que j'avais demandé » pis y a déjà écrit 100 mots là... Les regards de désespoir là... T'es comme « Ben oui, faudrait recommencer... — Quoi ?! » (June, juin – Extrait 6)

Parmi les « autres » facteurs, on retrouve les conditions d'admission pour le cégep en 5^e année et, chez Béatrice en début d'année, une tension entre la pression de devoir évaluer plus souvent en français que dans les autres matières, comme elle voit les élèves plus souvent, et la surcharge de travail que cela génère :

T'sais on dirait que sur papier, j'aimerais ça avoir... huit notes pour telle affaire, mais... c'est parce qu'à un moment donné, dans le réalisme de la vie, pis de la tâche qu'on a, avec les minutes qu'on a pis bon, tout ce que ça nous demande de faire à l'extérieur de notre tâche [...], pour durer dans c'métier-là, j'pense t'as pas le choix d'faire des choix, pis de... d'extraire... « Ah ben ça, ça va être ça » pis... on dirait qu'c'est... Y a peut-être des collègues qui le feraient avec plus de détachement pis qui font « Ben oui, moi c'est comme ça, j'ai pas le temps », mais on dirait que... je ressens un peu qu'en français, faut vraiment, là, qu'on [talonne les élèves], pis qu'ce soit beaucoup, pis... On les voit beaucoup, il faut qu'y ait beaucoup [d'évaluations]. (Béatrice, octobre – Extrait 7)

Parallèlement à ces fréquences (Tableau 3), nous avons également constaté que, dans l'ensemble, les enseignantes mentionnent principalement les contraintes ressenties en lien avec les évaluations à fonction certificative, tandis que les facteurs d'influence, et tout spécialement les préférences individuelles, sont surtout évoqués en lien avec l'évaluation formative. Cet appariement semble logique, compte tenu de la nature même de l'épreuve certificative de fin d'année, pour laquelle les enseignantes n'ont pratiquement aucune flexibilité, mais il est intéressant de souligner que June souhaiterait plus de contraintes sur le nombre d'évaluations et leur pondération durant une étape :

C'est plate, je trouve, des fois, qu'il n'y avait pas d'encadrement au niveau du ministère, là-dessus, les pondérations, parce que je vois dans des groupes de profs une fille qui disait « Ah, c'est-tu correct, que deux évaluations, pour l'étape, c'est-tu correct ? » J'en ai comme huit, tu sais ! [...] J'en faisais-tu trop, là, tu sais ? Je veux dire, moi, avec mes dernières évaluations de comme 10 % qui ne vont rien changer, est-ce que j'en fais trop ? Tu sais, j'aimerais ça qu'on aille [sic] quand même une espèce de règle à suivre... (June, juin – Extrait 8)

Jetons à présent un œil aux composantes d'écriture dont les enseignantes parlent lorsqu'elles mentionnent une contrainte ou un facteur d'influence sur leurs pratiques évaluatives, en commençant avec les connaissances linguistiques, textuelles, discursives, thématiques ou numériques (Tableau 4). Ce croisement permettra de mieux interpréter la portée des contraintes et facteurs d'influence rapportés par les enseignantes et de dégager certaines priorités sous-jacentes à leurs pratiques évaluatives.

Tableau 4.

Fréquence des contraintes et facteurs d'influence selon les connaissances scripturales évaluées

Contraintes et facteurs d'influence	Connaissances scripturales					Total	
	Linguistiques	Textuelles	Discursives	Thématiques	Numériques	<i>n</i>	%
CP-Épreuves ministérielles	3	3	3	2	-	11	11,22
CP-Programmes	7	2	3	1	-	13	13,27
CS-Disponibilité des ressources	-	-	-	-	-	-	-
CS-Calendrier scolaire	-	-	-	-	-	-	-
CS-Charge de travail	1	1	1	1	-	4	4,08
CS-Plan d'intervention	-	-	-	-	-	-	-
CS-Planification annuelle	1	1	-	-	-	2	2,04
CS-Pratiques communes	-	-	-	-	-	-	-
FI-Autres	3	3	2	2	-	10	10,20
FI-Actualité	1	-	-	-	-	1	1,02
FI-Collègues	1	1	1	-	-	3	3,06
FI-Diff. pédagogique	9	1	-	2	-	12	12,24
FI-Formation	2	-	-	-	-	2	2,04
FI-Rapport à l'écriture des élèves	10	1	1	1	-	13	13,27
FI-Préf. individuelles	20	3	3	1	-	27	27,55
Total	<i>n</i>	58	16	14	10	98	
	%	59,18	16,33	14,29	10,20	-	

Parmi les connaissances scripturales pouvant être évaluées, ce sont majoritairement les connaissances linguistiques qui sont évoquées par les enseignantes lorsqu'il est question de contrainte ou facteur d'influence, surtout pour leurs préférences individuelles, le rapport à l'écriture, la différenciation pédagogique et les programmes. Par exemple, Alexandra dit recourir à un code de couleurs pour décider à quels élèves « redonner des phrases à pratiquer » (octobre) et que, pour avoir une bonne idée de leurs « fautes », un « paragraphe de 100 mots » suffit, contrairement au « contenu » (critères 1 et 2).

Les connaissances textuelles et discursives sont principalement mentionnées pour décrire une consigne de rédaction (types et genres de textes), conformément aux programmes et aux épreuves. Les connaissances thématiques concernent le niveau d'intérêt des élèves pour les sujets imposés, notamment en lien avec les épreuves, la différenciation pédagogique, le rapport à l'écriture et les préférences de chacune, mais aussi l'impression qu'elles sont plus exigeantes pour le contenu d'un texte que ne l'est le ministère :

Béatrice : On est quand même sévères, j'ai l'impression, au niveau du contenu...

Victoria : Oui.

Béatrice : Pis, tu regardes une copie du ministère, ou même de la correctrice qu'on engage là... elle met beaucoup de A, beaucoup de B [...], pis là tu fais « Hein ? » C'est... pour moi, c'est un C. T'sais, fait qu'on dirait qu'on est plus sévères... [...]

June : Ouais et pis moi je... ça m'a fait juste penser à ma période de ce matin-là, que j'ai une élève qui était comme « c'est intense vot' correction madame » ! [rire]. (Béatrice, Victoria, June, octobre – Extrait 9)

L'écriture numérique comme objet d'évaluation n'est pas évoquée dans les contraintes et influences mentionnées par les enseignantes, bien qu'elles désignent le manque de ressources technologiques comme un frein aux pratiques souhaitées (p. ex., le numérique comme *outil* de rétroaction pendant la mise en texte [Extrait 6]).

Le dernier point à traiter pour répondre à notre objectif spécifique concerne la composante cognitive du processus scriptural, que nous n'avons pas incluse dans le tableau précédent étant donné le peu de données obtenues. En effet, les processus scripturaux ne sont mentionnés que 36 fois par les enseignantes lorsqu'elles parlent de contraintes et de facteurs ($n=458$) influençant leurs pratiques évaluatives de l'écriture. Plus précisément, la mise en texte est mentionnée 16 fois, la révision, 9 fois, la planification, 8 fois, et l'évaluation de sa démarche, 3 fois. C'est principalement en lien avec le rapport à l'écriture des élèves (38,89 %) et l'épreuve ministérielle (16,67 %) que la composante cognitive de l'écriture est évoquée. Par exemple, Céline, évoquant les pratiques de révision d'une écrivaine, qui « peut prendre une demi-heure, une heure sur une phrase », précise que les

« élèves, en trois heures d'écriture, y ont pas le temps d'faire ça ». Pour nuancer ces résultats, précisons que les enseignantes ont souvent abordé les processus scripturaux, et tout particulièrement la révision, en dehors de leurs propos spécifiques sur les contraintes ou les facteurs influençant leurs pratiques évaluatives.

Conclusion

L'analyse qualitative des deux entretiens collectifs auxquels ont participé cinq enseignantes d'expérience dans le cadre de cette recherche écocollaborative menée dans une école secondaire publique montréalaise a permis de faire ressortir différents constats quant aux contraintes et facteurs d'influence qu'elles mentionnent quant à leurs pratiques évaluatives de l'écriture.

Premièrement, si nous anticipions que les épreuves ministérielles étaient susceptibles de contraindre leur jugement professionnel tout au long de l'année et d'influencer leurs évaluations formatives, comme rapporté dans la recherche antérieure (Boies et Smith, 2025 ; Laurence, 2025 ; Smith, 2024 ; Villeneuve-Lapointe *et al.*, 2024), les enseignantes ont surtout mis de l'avant leurs préférences individuelles et le rapport à l'écriture des élèves comme influences principales, révélant une marge de manœuvre considérable dans leurs pratiques. Recourir aux critères d'évaluation du ministère est une pratique courante qui ne semble pas les gêner outre mesure dans leur jugement professionnel, à la différence des résultats de Smith (2024), qui les concevaient surtout comme des « obstacles ». Elles se révèlent toutefois mitigées sur les thèmes de rédaction imposés en fin d'année en lien avec le rapport à l'écriture de leurs élèves et perplexes sur le degré d'adéquation entre leurs évaluations et celles de l'équipe ministérielle.

Deuxièmement, le croisement des contraintes et facteurs d'influence avec les connaissances scripturales évaluées fait ressortir que, comme l'observaient Chartrand et Lord (2013) et Brissaud et Lefrançois (2016), les connaissances linguistiques au moment de la révision-correction sont au cœur des préoccupations évaluatives des enseignantes de français. Si elles apprécient le code de correction dont s'est dotée leur école, qui assure une constance au fil de la scolarité, une question demeure : doit-on évaluer systématiquement les connaissances linguistiques pour faire preuve de la rigueur à laquelle on s'attend d'elles, ce qui alourdit leur charge de travail, ou peut-on fermer occasionnellement les yeux sur les « fautes » par rapport aux normes du français écrit pour ériger un rapport plus positif à l'écriture chez les élèves ? Autrement dit, la composante linguistique doit-elle absolument être un critère *minimal*, comme le propose De Ketele (2013), ou ne gagnerait-on pas à en faire occasionnellement un critère de *perfectionnement* ?

Troisièmement, en cette ère numérique, les besoins décriés par les enseignantes détonnent : il est évident que le réseau public peine à fournir un équipement informatique suffisant et fonctionnel. Ce manque de ressources explique qu'il n'est pas réaliste d'évaluer les connaissances en écriture numérique des élèves. L'apparent fossé entre pratiques d'écriture authentiques du 21^e siècle (Lacelle et Lebrun, 2016) et pratiques d'écriture scolaires pourrait ainsi venir nuire à l'instauration de certaines pratiques évaluatives souhaitées, comme la rétroaction en temps réel.

Limites

Ces résultats sur les pratiques d'évaluation de l'écriture au secondaire, qui correspondent à des pratiques déclarées, devront être mis en lumière avec ceux issus des autres instruments déployés durant cette recherche écocollaborative, incluant des observations *in situ* et des entretiens d'explicitation.

Il nous faut également nommer une limite spécifique à la recherche écocollaborative vécue ici : la participation des enseignantes, que nous souhaitons étendue à tout le processus de recherche, n'est pas allée aussi loin qu'escompté. En dépit d'une volonté réaffirmée de prendre part à la recherche et de la flexibilité du processus, leur charge de travail a entravé la démarche écocollaborative telle que théorisée ici : peu de leur temps peut être accordé, entre autres, à la validation du matériau et aux contributions scientifiques. Par ailleurs, le devoir de loyauté envers leur employeur, actuellement exacerbé (Collardey, 2025 et Leduc, 2025), empêche les enseignantes de s'exprimer autrement que sous le couvert de l'anonymat. Impossible, donc, de cosigner un article scientifique sans crainte de représailles, au détriment d'une véritable écocollaboration qui leur ouvrirait les portes de la diffusion scientifique. Cet enjeu dépasse la question de la propriété intellectuelle, touchant également celle de l'appropriation du pouvoir décisionnel (Lessard *et al.*, 2017). Nous souhaitons vivement que la parole enseignante puisse être libérée dans un proche avenir.

Remerciements

Nous remercions chaleureusement les cinq enseignantes d'avoir accepté notre invitation. Nous tenons également à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines pour son soutien financier, et Meredith Lachance pour sa minutieuse recension des écrits sur la recherche écocollaborative.

Références

- Abbott, A. (2003). Écologies liées : à propos du système des professions. Dans P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies* (p. 1-42). Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.5721>
- Adam, J.-M. (2017). *Les textes : types et prototypes* (4^e éd.). Armand Colin.
- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 130-156). Peter Lang.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec : effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement* (projet n° 2013-ER-166072). Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/la-retroaction-corrective-ecrite-dans-lenseignement-du-francais-au-quebec-effets-du-type-derreurs-du-profil-de-lapprenant-du-contexte-dapprentissage-et-de-lordre-denseignement/?_rt=MnwxfgFtbWFyfDE3MTMyNzA1MzU&_rt_nonce=a02d684d4d
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherche qualitative : les questions de l'heure*, 5, 26-37. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Ancil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/5077>
- Audet, G., Borri-Anadon, C., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). De « donner la parole » aux praticiens à « tenir parole » comme chercheuses : enjeux et défis de l'utilisation de récits de pratique. *Enjeux et Société*, 9(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/1087828ar>
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques* (2^e éd.). Presses universitaires du Septentrion.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171>

- Bélair, L. M. 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/10.7202/1024932ar>
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. LEA.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blaser, C., Beaucher, C., Dezutter, O., Saussez, F. et Bouhon, M. (2011). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves* (projet n° 2011-ER-144420). Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/pt_blaserc_rapport_enseignants-ecrit/
- Boies, T. et Smith, J. (2025, 7 mai). *Les pratiques évaluatives en amont de l'épreuve unique : tensions entre soutien aux apprentissages et exigences certificatives* [Résumé]. Colloque Regards croisés sur l'évaluation de l'écriture en contexte scolaire, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/88615>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2016). *Un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture*. Actes du 12^e colloque de l'AIRDF. HEP Lausanne.
- Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2016). Certifier la maîtrise de la langue écrite dans différents systèmes scolaires : une étude comparative des épreuves de fin de scolarité obligatoire. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier et P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (p. 133-153). Presses universitaires de Namur.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 1-20.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4920>
- Collardey, S. (2025, septembre, 7). Des manifestants dénoncent « une hémorragie » dans le système d'éducation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/actualites/education/915063/parents-colere-rassemblent-contre-restrictions-budgetaires-education>

- Cucchi, M. (2023). Évaluation de l'orthographe en secondaire 5 : des résultats désolants. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2020149/francais-niveau-ecole-eleve-secondaire>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(18), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Diédhiou, S. B. M. et Morrissette, J. (2021). La recherche collaborative : quelques ficelles pour atténuer des tensions dans la co-analyse du savoir-évaluer avec des enseignants migrants au Québec. Dans P. Roy (dir.), *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?* (p. 189-196). Haute école pédagogique de Fribourg. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>
- Dion-Viens, D. (2025, octobre, 17). Québec rate la cible en matière de diplomation et de réussite en français. *Le Journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2025/10/17/quebec-rate-la-cible-en-matiere-de-diplomation-et-de-reussite-en-francais>
- Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. et Garcia-Debanc, C. (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères*, 63, 85-104. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/reperes.4164>
- Falardeau, É. (2018). *L'apprentissage de l'autoévaluation en écriture par des élèves de 14 à 17 ans : expérimentation d'une démarche d'enseignement explicite des stratégies d'écriture à l'aide du traitement de texte* (Projet n° 2014-RP-179081). Fonds de recherche du Québec.
- http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_E.Falardeau_14-17ans.pdf/4ca0d9ae-4b0a-4323-8c42-0dbf7397333d
- Falardeau, É., Dolz, J., Dumortier J.-L. et Lefrançois P. (2016). *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur. [Livre numérique]

- Garcia-Debanç, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite : dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115(1), 37-50. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Gladu, È. et Lacelle, N. (2023). Production d'un article numérique multimodal de type explicatif : quelles pratiques réelles d'emprunt ont les adolescents de 14-15 ans ? *Recherches*, 78, 113-135. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2025/08/113-135-R78-Gladu-Lacelle.pdf>
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Français, langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français langue d'enseignement. Enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycle*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-francais-langue-enseignement-secondaire.pdf>
- Gouvernement du Québec (2015). *Rapport final d'évaluation. Suivi des apprentissages effectués par les élèves en écriture (2009, 2010 et 2011). Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4162966>
- Gouvernement du Québec (2025). *Documents d'information sur les épreuves ministérielles du primaire et du secondaire*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formation-evaluation/epreuves-ministerielles-evaluation-apprentissages/epreuves-ministerielles/documents-preparatoires/documents-information>
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., MacArthur, C. A. et Hebert, M. A. (2019). *Best Practices in Writing Instruction* (3^e éd.). The Guilford Press.
- Grégoire, P. (2019). Vers des évaluations ministérielles numériques : compte rendu d'une étude menée auprès d'élèves de la 5^e secondaire. *Correspondance*, 24(9), 1-11.

<https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/vers-des-evaluations-ministerielles-numeriques-compte-rendu-dune-etude-menee-aupres-deleves-de-la-5e-secondaire/>

- Grégoire, P. (2021a). L'utilisation d'un outil numérique d'aide à la révision et à la correction à la fin du secondaire : effets sur la qualité de l'écriture. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 44(3), 788–814. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.4809>
- Grégoire, P. (2021b). Les évaluations ministérielles ici et ailleurs : à l'ère du numérique, qu'en est-il de la compétence scripturale? *Correspondance*, 26(8). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/les-evaluations-ministerielles-ici-et-ailleurs-a-lere-du-numerique-quen-est-il-de-la-competence-scripturale/?action=genpdf&id=32068>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Koubeissy, R. et Audet, G. (2022). Gérer les contraintes dans une classe multiethnique : l'angle de l'activité enseignante. *Formation et profession*, 30(1). <https://doi.org/10.18162/fp.2022.613>
- Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). La formation à l'écriture numérique : 20 recommandations pour passer du papier à l'écran. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 3. <https://id.erudit.org/iderudit/1047131ar>
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2). <https://doi.org/10.7202/1108188ar>
- Laurence, S. (2025). *Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture au primaire québécois : une revue systématique des recherches publiées depuis le Rapport Parent* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://usherbrooke.scholaris.ca/items/dce6cac8-a54f-45dd-8779-a66f95e9adf4>
- Laurence, S., Sirard, A., Villeneuve-Lapointe, M. et Marcil-Levert, J. (2023). Synthèse de connaissances des définitions et de l'opérationnalisation du rapport à la langue écrite en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2). <https://doi.org/10.7202/1108190ar>
- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2018-4-page-49?lang=fr>

- Leduc, L. (2025, octobre, 27) : Loyauté ou musellement? *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-10-27/code-d-ethique-dans-le-milieu-scolaire/loyaute-ou-musellement.php>
- Lessard, G., Bergeron, J., Demers, S. et Anwandter Cuellar, N. (2017). L'approche écocollaborative en éducation : un métissage culturel en quête d'homéostasie, d'émancipation et de self-empowerment. *Phronesis*, 6(1), 177. <https://doi.org/10.3917/phron.061.0177>
- Lombard, V. (2012). *L'évolution de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation : une étude longitudinale sur les épreuves uniques de 5^e secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5121>
- Marcotte, S. (2020). *Des stratégies pédagogiques utilisées en classe de français pour développer la compétence scripturale des élèves* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/24278>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Morrisette, J., Demazière, D., Larose, M. T., Diédhiou, S. B. M. et Arcand, S. (2019). La confrontation de conventions professionnelles au cœur de la socialisation d'enseignant·e·s formé·e·s à l'étranger travaillant dans l'école montréalaise. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 100-128. <https://doi.org/10.7202/1067535ar>
- Mottier Lopez, L. et Crahay, M. (2009). *Évaluations en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck. [Livre numérique]
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pasquini, R. (2020). Et si la recherche collaborative participait au développement de pratiques évaluatives sommatives cohérentes ? *Mesure et Évaluation En Éducation*, 43(1), 33–66. <https://doi.org/10.7202/1076965ar>
- Pepin, M. et Desgagné, S. (2017). La double vraisemblance au fondement de la collaboration de recherche : retour sur la démarche de coconstruction d'un projet entrepreneurial à l'école primaire. *Phronesis*, 6(1), 126. <https://doi.org/10.7202/1040223ar>
- Pilorgé, J.-L. (2023). Regards sur les copies : des outils en construction. *Recherches*, 79, 9-26. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2025/12/009-026-R79-Pilorge.pdf>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF.

- Rinck, F., Moysan, A. et Mazziotti, S. (2024). Corrections de copies : les annotations des enseignants aident-elles les élèves à mieux écrire ? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 125-150. <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0125>
- Roberge, J. (2009). Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves ? *Recherche pédagogique*, 23(1), 27-34. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21756/roberge-23-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roussel, K. (sous presse). Une étude comparative exploratoire du potentiel de rétroaction de systèmes d'intelligence artificielle générative pour soutenir la révision de la syntaxe. *Repères*, 73, *Le numérique en didactique du français : objets et pratiques d'enseignement*.
- Rozenwajn, E. et Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189, 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99–123. <https://doi.org/10.7202/1085614ar>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation formative des apprentissages*. PUL.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 73-92). De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Logiques.
- Smith, J. (2024). *Liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites : étude de cas multiples d'enseignants de français du secondaire* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Papyrus. <https://archipel.uqam.ca/19037>
- Simard, C. (1999). L'annotation des textes d'élèves. *Québec français*, 115, 32-38. <https://id.erudit.org/iderudit/56149ac>
- Spinillo, A. G. et Sotomayor, C. (2023). *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts*. Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_17

- Tardif, M. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Villeneuve-Lapointe, M., Thomas, V. et Sirard, A. (2024). Rapport à l'écrit de personnes enseignant au collégial dans toutes les disciplines. *Didactique*, 5(1), 1-26. <https://doi.org/10.37571/2024.01011>
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de L'éducation*, 39(1), 137. <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>
- Yerly, G. (2017). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 33–60. <https://doi.org/10.7202/1041003ar>