

Écriture et évaluation : quel alignement didactique au sein des dispositifs didactiques issus de la recherche ?

François Vincent, Nastaran Movaghar, Jennifer Smith, Alain Cadieux et Martine Peters
Université du Québec en Outaouais, Canada

Pour citer cet article :

Vincent, F., Movaghar, N., Smith, J., Cadieux, A. et Peters, M. (2026). Écriture et évaluation : quel alignement didactique au sein des dispositifs didactiques issus de la recherche ? *Didactique*, 7(2), 45-72. <https://doi.org/10.37571/2026.0203>

Résumé : La recherche en didactique du français a vu au cours des dernières années une multiplication des études visant la conception et l'évaluation des effets de dispositifs didactiques d'enseignement de l'écriture. Ces dispositifs s'inscrivent dans des modèles de transpositions didactiques de l'écriture qui tiennent compte à la fois des modalités d'écriture privilégiées et des caractéristiques des pratiques évaluatives correspondantes (Chabanne et Bucheton, 2002). L'alignement didactique implique une concordance entre les objectifs d'apprentissage, les activités et l'évaluation. Par une revue systématique de littérature, nous cherchons ici à documenter l'alignement didactique envisagé dans les recherches proposant des dispositifs didactiques d'enseignement de la compétence scripturale en français. Il en ressort que les dispositifs s'inscrivent dans deux modèles. Le premier modèle, celui de la production écrite, est principalement privilégié pour l'apprentissage et la mobilisation de savoirs linguistiques. Le second, celui du sujet-écrivain, vise plutôt la collaboration dans une démarche longue autour de l'apprentissage des caractéristiques d'un genre spécifique, et exploite les écrits intermédiaires. Si les pratiques évaluatives inhérentes à la démarche sont habituellement décrites, celles relatives au jugement évaluatif de la personne enseignante sont plus rarement présentées. La discussion porte sur l'importance d'un alignement didactique plus clairement présenté pour permettre une plus grande diffusion des dispositifs didactiques.

Mots-clés : évaluation, écriture, alignement didactique, dispositif didactique, revue systématique de littérature.

Introduction

La compétence à écrire est au cœur des préoccupations sociales (Crinon, 2006 ; Goody, 2018). Les manchettes des journaux font état régulièrement des difficultés des élèves dans ce domaine, en particulier à partir des résultats aux épreuves ministérielles standardisées (Marquis, 2025). Cette préoccupation est légitime, au sens où la maîtrise des capacités de communication à l'écrit est un vecteur important de l'intégration sociale et économique (Barré-de Miniac, 2003 ; Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019). D'un point de vue individuel, cette maîtrise joue un rôle central dans l'affirmation de soi et dans le développement de la pensée critique (Morhain, 2022). Elle forge notre rapport au monde et insuffle une valeur importante au bagage culturel et à l'identité. L'école en général, et la classe de français en particulier, a la mission d'instruire les élèves en leur permettant de développer les compétences inhérentes à l'écriture.

C'est pour prendre en considération ces différentes visées que le champ de la didactique de l'écriture s'est construit en conjuguant la tradition scolaire à différentes disciplines contributives (linguistique, psychologie cognitive, sociopsychologie, etc.). Dans une perspective de soutien au développement de la compétence à écrire, les didacticiens et didacticiennes se sont efforcés de réfléchir à la transposition didactique, à partir des disciplines contributives (Fejzo et Laplante, 2021 ; Schneuwly, 2014). Qui plus est, plusieurs dispositifs didactiques, ancrés dans leur perspective épistémologique, ont été proposés, en particulier par une multiplication de recherches-actions, qui caractérisent le champ disciplinaire (Bourassa et al., 2010 ; Carpentier et al., 2025). Les recherches-actions visent habituellement à répondre à des problèmes pratiques, tout en générant des connaissances par l'analyse des données issues de l'élaboration de dispositifs ou de leur mise à l'essai. Les dispositifs didactiques d'enseignement de l'écriture peuvent être entendus comme « des outils, des démarches, des discours, des activités, c'est-à-dire qu'ils réunissent de façon opérationnelle l'ensemble des conditions permettant la réalisation du but fixé » (Bishop et Dupont, 2023, p. 8). Plus opérationnellement, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2022) les définissent comment des « ensemble[s] de moyens mis en œuvre pour mener une activité précise au service d'une tâche ou d'une séquence de tâches articulées qui sont confiées aux élèves dans une intention didactique particulière » (p. 81). Ces dispositifs ne sont pas neutres, et impliquent à la fois la prise en considération des objets à enseigner, de même que le rapport didactique (Emery-Bruneau, 2014) que les différents acteurs et actrices — élèves, personnel enseignant, chercheurs et chercheuses, conseillers et conseillères pédagogiques, etc., ont à l'écriture, à son apprentissage et à son enseignement. Pour faire preuve de cohérence et permettre aux élèves de s'engager dans les activités d'apprentissage, les différents dispositifs didactiques se doivent d'être alignés pédagogiquement et didactiquement (Biggs, 1999), c'est-à-dire qu'ils se caractérisent par

une concordance entre les trois principales dimensions d'un enseignement, soit les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les méthodes d'évaluation de ces apprentissages (Tremblay, 2023). En d'autres mots, on cherche à ce qu'il y ait correspondance entre ce qui est à enseigner, ce qui est enseigné et ce qui est évalué.

Une autre caractéristique de la didactique des langues est la naissance de son existence même dans la relation directe entre recherche et intervention (Castellotti, 2013). Tous les acteurs et toutes les actrices de la formation initiale et continue du personnel enseignant encouragent la prise en considération des avancées de la recherche pour nourrir la pratique (Gouin et Hamel, 2022). Ainsi, les recherches disponibles, et les dispositifs didactiques qui en émergent en particulier, servent de référence pour la formation. Les partenariats et organisation des écosystèmes impliquant le monde de la recherche et les milieux scolaires sont essentiels pour ancrer cette recherche et faciliter les interactions (Pulido et al., 2024). Mais principalement, pour en assurer une diffusion efficace dans les milieux scolaires, ils doivent répondre aux besoins du personnel enseignant praticien, (Tardif et Zourhlal, 2005) et leur préoccupation pour l'évaluation est prédominante (Jorro, 2009). Qui plus est, celle-ci est exacerbée dans un contexte où la culture évaluative des institutions met une pression sur la personne enseignante, en particulier par la présence d'épreuves ministérielles obligatoires (Smith, 2024). Il nous semble alors pertinent de documenter l'alignement didactique¹ (objectif 1) des dispositifs didactiques proposés en recherche et visant le développement de la compétence scripturale (CS). En effet, un alignement bien identifié permet non seulement de donner une valeur au dispositif, mais en facilite la pénétration dans les milieux (Biggs, 1999). Cette revue systématique de littérature a comme objectif de déterminer si un tel alignement peut être identifié, par la caractérisation des modèles d'enseignement et d'évaluation des dispositifs didactiques d'enseignement de l'écriture.

Cadre conceptuel

La compétence scripturale comme objet d'apprentissage

Au Québec, comme dans plusieurs pays occidentaux, les programmes actuels sont des programmes construits dans une approche par compétences. Dans ce modèle, l'accent n'est pas tant mis sur l'assimilation de connaissances, mais sur la capacité, par l'individu, de

¹ Nous préférons le terme d'alignement didactique à celui d'alignement pédagogique, étant donné les perspectives spécifiques relatives à l'objet d'apprentissage, ici le développement de la compétence scripturale.

mobiliser judicieusement différentes ressources. Ainsi, par exemple, les savoirs grammaticaux sont véritablement envisagés comme étant au service des compétences, en particulier la compétence à « écrire des textes variés » (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2025), et non comme une fin en soi (Le Levier, 2024).

Les didacticiens et didacticiennes du français se sont donc efforcés de circonscrire les principaux concepts, notamment en ce qui concerne les objets d'apprentissage. Si plusieurs termes concurrents ont été proposés, celui de CS s'est avéré fédérateur en ce qui concerne l'écriture (Vincent, 2021). Plusieurs auteurs ont proposé des définitions qui ont été parfois reprises, comme Dabène (1991), Reuter (1996) et le groupe DIEPE (1995). Joannert (2017) rappelle que la définition de la compétence est rarement stabilisée, et qu'elle s'ajuste en fonction de l'évolution des attentes sociales et des avancées scientifiques. Vincent (2021), à partir d'une synthèse de lecture, définit la compétence scripturale comme « la mobilisation de connaissances, d'habiletés, de ressources cognitives et du rapport à l'écriture d'un scripteur au cours de processus d'écriture contextualisés, de manière concomitante à d'autres compétences » (p. 169).

Ainsi, les connaissances et habiletés peuvent référer à des savoirs et savoir-faire d'ordre langagier, en particulier dans une visée de respect des normes, mais également génériques, culturels, graphiques, pragmatiques, etc. (Colognesi et Lucchini, 2016). Savoir recourir à ces ressources cognitives implique aussi, de manière consciente, d'exploiter volontairement des stratégies d'écriture par le recours à des traitements métacognitifs ou métalinguistiques, seul ou en collaboration. Finalement, le rapport à l'écriture et à ses multiples dimensions (affective, conceptuelle, axiologique, pragmatique) (Barré-de Miniac, 2002) est indissociable des savoirs et savoir-faire, ce rapport ayant un effet important sur l'engagement et la persévérance. Réfléchir à l'enseignement de l'écriture implique alors de chercher à développer un rapport positif à l'écriture, dans chacune de ces dimensions.

Les programmes de formation prennent généralement en considération ces différentes composantes. Au Québec, par exemple, la « compétence à écrire des textes variés » est envisagée autour des genres textuels (MEQ, 2025), et plusieurs savoirs et savoir-faire langagiers, pragmatiques, discursifs, sont définis comme au service du développement des compétences. Une part importante est aussi consacrée au développement de stratégies appropriées. Finalement, le plaisir d'écrire, bien qu'il ne fasse pas partie des critères d'évaluation, est perçue comme essentiel à l'apprentissage. On y précise d'ailleurs qu'« en explorant leurs besoins et leurs goûts en matière d'écriture, les élèves découvrent le plaisir d'écrire et s'engagent davantage » (MEQ, 2025, p. 33).

L'enseignement de l'écriture et l'évaluation de la compétence scripturale

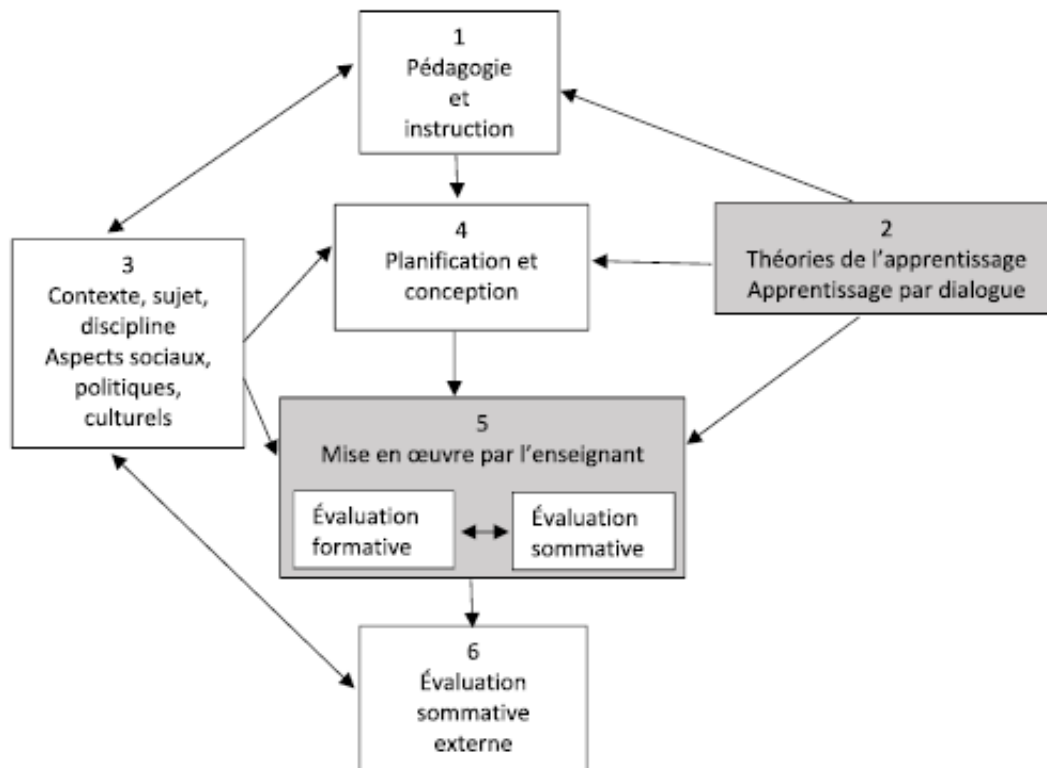
Ainsi, planifier l'enseignement de l'écriture en contexte scolaire implique d'identifier les dimensions de la CS que les élèves auront à solliciter, notamment les savoirs linguistiques, culturels et génériques. Il n'est pas question d'envisager le développement et l'évaluation de la CS en segmentant ses composantes et en développant chacune d'entre elles distinctement. Le concept de compétence va de pair avec une conception de son évaluation qui prend en compte la complexité de la compétence. C'est donc dire que pour la CS, une évaluation en situation, notamment en fonction du performé (Reuter, 1996), permet à la personne enseignante de statuer sur le niveau de développement de la compétence, en prenant en considération le contexte et les objectifs, à partir d'indicateurs des composantes. Le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec [MELS] (2011), quant à lui, invite à la prise en considération de différents critères formels qui permettent d'orienter le jugement évaluatif (Jorro, 2022, Mottier Lopez et Dechamboux. 2017).

Le domaine de recherche de l'évaluation des apprentissages a également évolué d'une approche centrée sur la mesure du rendement à une approche intégrée, où en dialogue avec les élèves, des évaluations servent non seulement à faire apprendre, mais également à prendre des décisions face aux ajustements à apporter à l'enseignement, à communiquer des rétroactions permettant de réguler ses apprentissages et à prendre des décisions face à l'atteinte ou non des objectifs, en fonction des critères pré-établis (Fontaine et Loye, 2017). Dans cette perspective, l'évaluation, prise individuellement, n'est ni formative ni sommative, mais constitue plutôt des traces collectées au sein d'une relation dialogale. Ce sont les inférences faites à partir de ces traces par la personne enseignante lors du jugement évaluatif qui détermineront la visée des évaluations.

Dans cette optique, l'évaluation n'est donc pas ex situ de la relation d'enseignement-apprentissage, mais en est une partie intégrante, comme montré à la Figure 1.

Figure 1.

Modèle de l'évaluation intégrée à la démarche pédagogique (Fontaine et Loye, 2017, traduction libre de Black et William, 1998)



À notre connaissance, seuls Chabanne et Bucheton (2002) ont proposé une catégorisation des modèles de transpositions didactiques de l'écriture qui tient compte à la fois des modalités d'écriture privilégiées et des caractéristiques des pratiques évaluatives correspondantes.

Les auteurs insistent sur le fait que ces différents modèles ont fait leur entrée dans les classes successivement, mais qu'un nouveau modèle ne signifie pas la disparition du modèle antérieur. Qui plus est, chacun a ses avantages, et le choix de leur exploitation dépend des caractéristiques des contextes ainsi que des personnes apprenantes. Ainsi, ils peuvent cohabiter au sein des pratiques d'une même personne enseignante, voire au sein d'un même dispositif didactique.

Le premier modèle de transposition didactique de l'écriture de Chabanne et Bucheton (2002) est celui de la rédaction, encore très prégnant dans la conception générale de Vincent et al, 2026

l'apprentissage de l'écriture. Le texte rédigé est ici considéré comme l'aboutissement d'un cheminement de pensée, et l'écriture s'avère une manifestation de la clarté de cette pensée. En font preuve les « grands auteurs », dont on doit s'inspirer et que l'on doit chercher à imiter. L'écriture n'est donc pas tant un processus créatif qu'une série d'étapes rigoureuses à suivre, où l'élève cherche des idées, élabore un plan, rédige un brouillon, le corrige, puis le transcrit au propre. Dans cette perspective, la CS s'apprécie principalement à travers le respect des normes langagières, et l'utilisation rigoureuse de la langue pour assurer la clarté du propos. En ce qui concerne les pratiques évaluatives, elles sont effectuées par le personnel enseignant et portent principalement sur la langue, le respect des normes, la clarté du propos, ou très succinctement sur le respect des formes canoniques des genres abordés.

Le deuxième modèle, celui de l'expression écrite, est initialement observé en réaction au précédent, et s'appuie sur l'expression libre et personnelle des personnes scriptrices (Meriem, 2021). Ce qui compte, c'est la réconciliation du sujet avec l'activité scripturale, par le développement d'un rapport positif à l'écriture. Il s'agit d'une conception selon laquelle le développement de la CS ne se réalise qu'une fois que l'élève est impliqué affectivement dans l'activité scripturale. On y réalise des textes souvent axés sur l'expression, ou encore des formes sous contraintes visant un rapport ludique à la rédaction. L'évaluation, principalement concentrée entre les mains des pairs, se focalise en toute concordance sur le développement d'un rapport positif de l'élève à l'écrit. La rétroaction ne sert pas tant à retravailler le texte qu'à pouvoir être réinvestie dans une prochaine situation d'écriture. Ainsi, dans ce modèle, on privilégie la reconnaissance des progrès de l'élève, à travers des échanges entre pairs. S'il y a rétroaction de la personne enseignante, c'est plutôt pour faire ressortir les aspects positifs par la réaction spontanée. Le jugement évaluatif est alors davantage influencé par le rapport à l'activité scripturale de l'élève, par son investissement au sein de l'activité que par une évaluation du produit.

Le troisième modèle, que Chabanne et Bucheton (2002) nomme modèle de la production d'écrits, est caractérisé par l'apport de la psychologie cognitive sur la didactique de l'écriture. Ce modèle s'organise par une décomposition du processus d'écriture en opérations de planification, de mise en texte et de révision, présentées comme récursives (Hayes et Flower, 1987). Chacune d'elle est abordée par la complexité des opérations cognitives et par l'importance de recourir à des stratégies métacognitives, métalangagières, métalinguistiques et métadiscursives (Genre, 2015). Ainsi, pour la personne enseignante, il s'agit d'orienter son enseignement vers l'apprentissage de stratégies efficaces et vers le développement de la capacité de sollicitation volontaire par la personne scriptrice lorsque adéquate. Au modèle de la production d'écrits est associé une évaluation critériée, qui

prend en compte les critères discursifs et formels. L'attention dans ce modèle est focalisée sur l'autonomie de la personne scriptrice par l'utilisation de stratégies adéquates, et le produit fini sert de traces pour témoigner de leur efficacité. Des grilles d'évaluation critériée permettent alors aux élèves d'obtenir une rétroaction précise, et mettent en évidence les apprentissages à effectuer pour progresser.

Le quatrième modèle didactique est celui du sujet écrivain, et met l'accent sur l'activité d'écriture dans la durée (Delcambre, 2007), par la maturation du texte, par la réécriture, soit le « travail du sujet écrivain sur sa propre écriture, sur sa pensée, ses savoirs, sur son rapport au monde et aux autres » (Bucheton, 1996, p. 162). Si les modèles précédemment présentés mettent l'accent, dans l'enseignement et l'évaluation, sur les savoirs linguistiques, le rapport à l'écriture et les stratégies, le modèle du sujet écrivain cherche à intégrer l'ensemble des composantes de la CS, en mettant l'accent sur la personne scriptrice et l'activité d'écriture qu'il mène plutôt que sur le produit final. Enseigner selon le modèle du sujet écrivain vise à « créer les conditions d'une véritable éducation culturelle qui consiste à multiplier les expériences d'écriture-lecture dans la classe et à offrir le plus possible de rencontres avec des écrits motivants et modélisants » (Chabanne et Bucheton, 2002, p. 6). Au lieu de se limiter à respecter certaines normes, il s'agit d'une activité d'exploration intérieure qui donne du sens à ce que la personne scriptrice écrit. Ce modèle privilégie la prise en compte des écrits intermédiaires et du travail de réécriture qui permet le progrès et l'évolution du texte. En d'autres termes, plutôt que de se concentrer sur la révision du produit final pour l'améliorer, par la révision et la correction, on privilégie la réécriture, qui vise à transformer le texte globalement à plusieurs reprises. Dans cette perspective, la pensée évolue constamment, au contact des autres et de leur rétroaction, et le texte suit le même cheminement. L'évaluation associée au modèle du sujet écrivain est donc partagée entre la personne scriptrice elle-même, les pairs et la personne enseignante en cours d'écriture. Pour porter un jugement évaluatif, la personne enseignante doit donc, dans le modèle présenté, tenir compte du travail de transformation associé aux réécritures successives, de même que des réflexions qui l'ont motivé.

Méthodologie

Pour documenter l'alignement didactique au sein des recherches présentant des dispositifs didactiques visant le développement de la CS, nous avons adopté la revue systématique de littérature par le modèle PRISMA (Whittemore et Knafl, 2005). Contrairement à d'autres revues systématiques, comme la méta-analyse, la revue systématique de littérature permet de prendre en considération un large éventail de perspectives méthodologiques, et d'offrir une vue d'ensemble des recherches empiriques en didactique de l'écriture (Déri et al., Vincent et al, 2026

2021). Ainsi, elle permet une compréhension approfondie du domaine, ouvrant ainsi la voie à des recherches ultérieures (Russell, 2005). Nous avons adopté un processus en cinq étapes, développé par Whittmore ET Knafl (2005), qui se décline ainsi : 1) identification du problème ; 2) recherche documentaire ; 3) évaluation des données ; 4) analyse des données ; 5) présentation des résultats.

Identification du problème

Nous avons précédemment présenté la problématique ayant mené à l'objectif de cette contribution, soit de documenter l'alignement didactique envisagé dans les recherches proposant des dispositifs didactiques visant le développement de la CS en français. Le champ de la didactique de l'écriture a été foisonnant depuis la publication de l'article de Chabanne et Bucheton (2002), qui présentait une taxonomie des modèles de transposition didactique et des alignements didactiques qu'ils impliquent. Nombre de dispositifs, produits selon différents modèles de transposition didactique (Fejzo et Laplante, 2021), ont fait l'objet de recherches. Or, pour qu'un dispositif didactique pénètre le monde de la pratique, l'alignement didactique au sein de sa conception est essentiel. Plus précisément, nous cherchons à identifier les modèles de transposition didactique de l'écriture de l'intervention, pour ensuite identifier ses relations avec les objectifs d'enseignement et les pratiques évaluatives présentées.

Recherche documentaire

Nous avons utilisé plusieurs combinaisons de mots-clés en français pour cibler les études pertinentes : *dispositif didactique/dispositif d'enseignement/séquence didactique et écrit/écriture/scripturale*. Ces mots-clés ont permis de baliser les recherches dans les bases de données spécialisées en sciences de l'éducation, dont Cairn, Érudit, Repère, des bases de données en libre accès comme OpenEdition, ainsi que des banques de données recensant des thèses et mémoires telles que ProQuest Dissertation and Thesis, Thèses Canada et Thèses France.

Nos critères d'inclusion incluaient la scientificité du texte, associée au processus d'évaluation par les pairs. Ont ainsi été considérés les articles scientifiques, chapitres de livres soumis à un processus d'évaluation, les thèses et les mémoires de maîtrise. Les articles professionnels présentant des dispositifs didactiques sont nombreux, mais nous les avons exclus, parce qu'ils n'ont pas la même portée scientifique et parce que les formats des articles limitaient souvent les descriptions des dispositifs. Les études devaient également s'inscrire dans le champ de la didactique de l'écriture et avoir été publiées entre

2003 et 2025. Cette période correspond à peu près à celle de l'implantation au Québec des programmes de formation par compétences. Les personnes scriptrices ciblées par les dispositifs devaient être de niveau primaire ou secondaire, et l'apprentissage devait se faire en contexte de français langue d'enseignement ou langue seconde. Seules les études empiriques ont été considérées, et elles devaient impliquer la mise à l'essai par un ou plusieurs membres du personnel enseignant d'un dispositif didactique d'enseignement de l'écriture. Nous avons toutefois exclu les dispositifs qui n'impliquaient pas de productions de texte par les élèves.

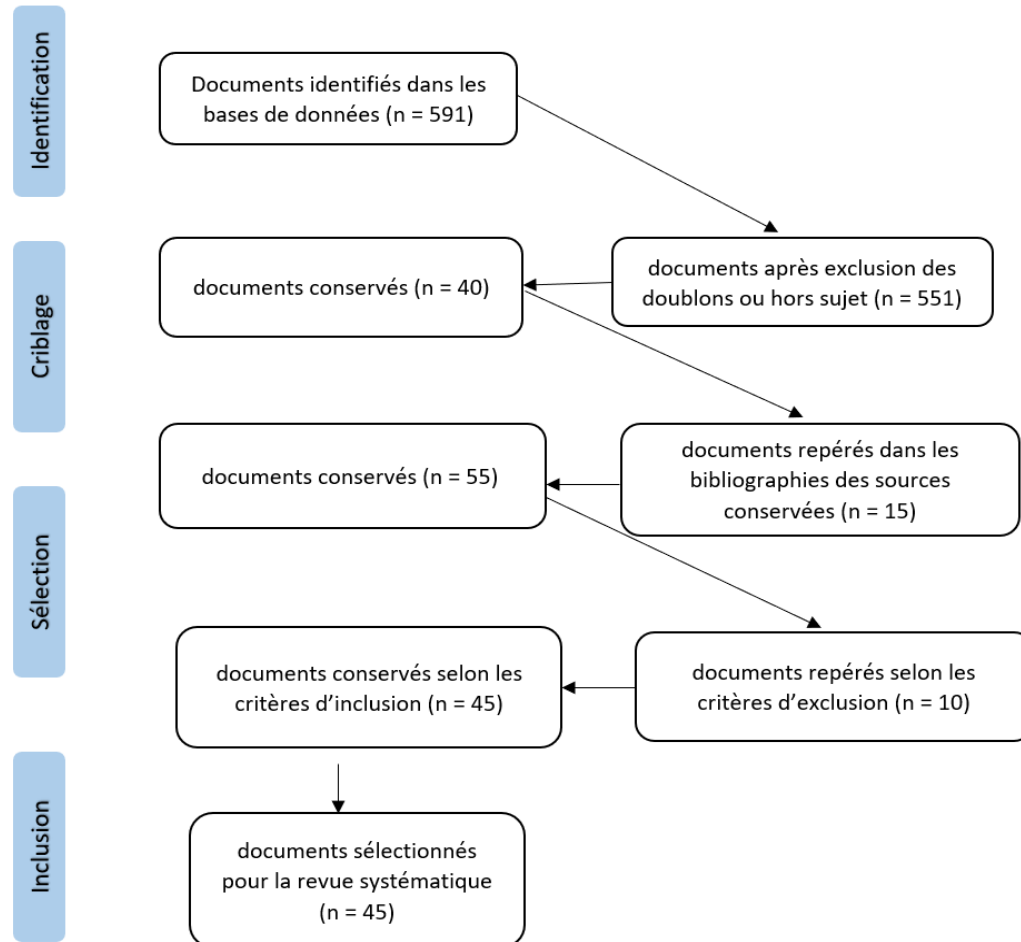
Ainsi, nous avons identifié 591 sources parmi lesquelles 40 documents ont été retenus à la suite d'un premier tri basé sur les titres et les résumés, selon les critères d'inclusion et d'exclusion et après l'élimination des doublons. Dans un deuxième temps, en utilisant la méthode « boule de neige » (Wohlin, 2014), c'est-à-dire en consultant la bibliographie de l'ensemble des documents retenus, nous avons repéré 15 études supplémentaires. Par la suite, un deuxième tri, basé sur une lecture complète suivant les critères d'inclusion et d'exclusion, a mené à éliminer 10 sources. Au total, 45 études ont été conservées aux fins d'analyse² L'ensemble du processus est représenté en Figure 2, par un diagramme de flux PRISMA.

² Les études retenues sont précédées d'un * dans les références.

Vincent et al, 2026

Figure 2.

Diagramme de flux PRISMA — dispositif didactique d'enseignement de l'écriture



Évaluation des données

L'échantillon final couvre une période étendue allant de 2003 à 2025. Le corpus retenu est composé de 45 études empiriques évaluées par des pairs, incluant 25 articles, 12 mémoires, 3 thèses et 5 chapitres de livre. Les études ont été classées en fonction du niveau scolaire des participants, de la taille des échantillons, du niveau des personnes scribes concernées et des devis méthodologiques employés. Il ressort une certaine parité entre les études concernant des élèves du primaire (n = 23) et du secondaire (n = 20), en plus de deux études portant à la fois sur les élèves du primaire et du secondaire. La taille des échantillons varie de 3 à 117 élèves, avec plus de la moitié des études qui reposent sur un

échantillon compris entre une vingtaine et une soixantaine d'élèves. En ce qui concerne le statut de la langue, la plupart des études portent sur le français langue d'enseignement (n = 43), une étude est menée en contexte de langue seconde, et une dernière dans les deux contextes. Dans une perspective méthodologique, les études recensées sont principalement corrélationnelles (86,6 %), la plupart faisant appel à des devis mixtes, ce qui les classe, selon Slavin (2020), au niveau des *preuves prometteuses*. Six études seulement (13,3 %) s'appuient uniquement sur des données qualitatives (analyse de discours).

Pour ce qui est des instruments de mesure, l'analyse des caractéristiques du texte constitue l'instrument le plus fréquemment mobilisé, soit dans 40 % des études (n = 18). Toutefois, 55,5 % des études recourent à une combinaison d'instruments (n = 25), associant notamment l'analyse de texte, les grilles d'évaluation, les observations directes, les entretiens, les questionnaires ou les enregistrements des échanges.

Analyse du corpus

Une grille Excel a été conçue afin d'extraire, d'organiser et de transcrire nos données en vue de leur analyse. Chaque publication a fait l'objet d'une analyse pour identifier : son origine ; l'objet d'apprentissage visé ; le niveau des personnes scriptrices concernées ; l'échantillon ; le statut de la langue ; le type de méthodologie (et les instruments de collectes de données) ; les retombées du dispositif ; les composantes de la CS visées par l'enseignement ; les modalités d'évaluation ; le moment de l'évaluation ; l'objet d'évaluation ; l'instrument d'évaluation ; la démarche didactique ; le modèle de transposition didactique de l'écriture ; le modèle du dispositif didactique et celui de l'évaluation de la CS (Chabanne et Bucheton, 2002).

La classification pour l'identification du modèle de transposition didactique de l'écriture et de l'évaluation s'est appuyée sur l'analyse des caractéristiques dominantes des dispositifs didactiques.

Le modèle de la rédaction a été priorisé lorsque le dispositif priorisait l'imitation d'une structure dite experte, à partir de structures et modèles, principalement linguistiques. Les apprentissages se font par répétition, et par identification des formes fautives. Quant à l'évaluation, elle se focalise essentiellement sur le respect des normes langagières, principalement linguistiques, en comptabilisant les erreurs.

Le modèle de l'expression écrite considère l'écriture comme un moyen d'expression personnelle. L'objectif du dispositif est principalement de développer un rapport positif à

l'écriture. Si une appropriation formelle s'effectue, c'est de manière implicite par la rencontre d'une situation-problème. La personne enseignante met en place les conditions pour favoriser le plaisir d'écrire et l'engagement de l'élève. L'évaluation prend la forme de relectures et d'échanges, ou l'accent est mis sur l'appréciation positive.

Le modèle de la production écrite envisage l'écriture comme un processus. L'objectif d'apprentissage de la séquence est celui de l'acquisition et de la mobilisation de stratégies de planification, de mise en texte ou de révision. L'évaluation n'est envisagée qu'à la fin de la période d'écriture. Elle prend la forme d'une grille d'évaluation, divisant les caractéristiques de la production (formelles et discursives). Pour identifier le travail stratégique, des traces sont habituellement observables.

Quant au modèle du sujet-écrivain, l'accent y est mis davantage sur le processus que sur le résultat final. Ainsi, les écrits intermédiaires et la réécriture sont essentiels au déroulement des activités du dispositifs. Ils ont un caractère social, souvent réalisés entre pairs, ainsi qu'un aspect réflexif, nourris par les échanges. L'évaluation également porte sur ces écrits intermédiaires par le biais de relectures entre pairs, de rétroactions ou d'autoévaluations. Elle se réalise souvent en interaction, ce qui attribue à l'évaluation un caractère social. L'évaluation associée à ce modèle implique de tenir compte des modifications apportées au texte à partir des rétroactions reçues.

La très grande majorité des dispositifs correspondaient assez clairement à un des modèles. Si certains dispositifs impliquaient des caractéristiques inhérentes à deux modèles, nous les classions selon le modèle dominant, dont les caractéristiques étaient clairement décrites dans l'étude. Par exemple, une étude pouvait décrire en détails les rétroactions lors d'un cercle d'auteurs (Turgeon et al., 2020), et l'importance de celle-ci sur les écrits intermédiaires. Le modèle évaluatif du sujet écrivain a été sélectionné pour catégoriser l'évaluation, même si l'article ne nous permet pas d'exclure qu'une grille critériée, associée au modèle de la production écrite, a été utilisé par les personnes enseignantes.

Présentation des résultats

Les 45 dispositifs didactiques d'enseignement de l'écriture de notre échantillon ont été classés également selon une prédominance des caractéristiques du modèle de transposition didactique de la production écrite ($n = 22$) et du modèle du sujet écrivain ($n = 22$). Un seul dispositif avait principalement les caractéristiques du modèle de l'expression écrite, alors qu'aucune ne relève principalement du modèle de la rédaction.

Les dispositifs associés au modèle de la production écrite

Les dispositifs proposés sont habituellement justifiés par les faibles connaissances des élèves, principalement en relation avec les aspects langagiers. Il s'agit donc d'acquérir certains savoirs relatifs à la langue, et de les réinvestir en situation d'écriture. C'est le cas par exemple dans le dispositif conçu par Merizzi (2014) travaillant sur l'enchaînement de phrases par subordination et coordination en vue de favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation de production écrite. Parfois, l'apprentissage principal relève des caractéristiques génériques ou discursives, comme Beucher-Marsal (2013), qui s'intéresse au genre épique, ou à Lavoie (2024), qui étudie les effets d'un dispositif autour des caractéristiques du courriel, comme genre textuel. L'apprentissage de stratégies d'écriture, leur pratique accompagnée, puis autonome, sont souvent privilégiées. Ces stratégies sont parfois relatives à la planification ou la mise en texte, mais surtout à la révision, par des corrections (p. ex. Arseneau, 2017 ; Garcia-Debanc et al., 2019).

Cette séquence d'activités au sein des dispositifs s'approche des caractéristiques de l'enseignement explicite (Falardeau, 2022). Toutefois, certains dispositifs mettaient davantage l'accent sur l'apport de la collaboration (Arseneau, 2017 ; Duminy-Sauzeau, 2015 ; Roy-Vallières, 2022). Aussi, la simple articulation entre les activités grammaticales et rédactionnelles, parfois cloisonnées en classe de français, est parfois l'objet innovant de l'organisation du dispositif (Giguère, 2008 ; Chénard-Guay, 2011 ; Castagnet-Caignec, 2019).

Si la plupart des études présentent les instruments de mesure des effets de l'intervention utilisés par les chercheurs et les chercheuses, une majorité (64 %) ne présentent ni moment, ni modalité, ni instrument d'évaluation à utiliser par la personne enseignante. Les dispositifs évaluatifs présentés impliquent, en fin de séquence, une évaluation par les pairs ou une autoévaluation. Certains vont également intégrer, entre la mise en texte et la révision, une évaluation par les pairs, spécifiquement alignée sur l'objet d'apprentissage (Boulianne, 2008 ; Mai, 2023).

Même si ce n'est pas toujours spécifié, on peut inférer que l'évaluation au sein de plusieurs de ces dispositifs est envisagée selon l'utilisation d'une grille critériée, associée aux caractéristiques du texte. D'ailleurs, plusieurs études utilisent ce type de grille pour mesurer les effets de l'intervention. Par exemple, dans le dispositif élaboré par Armand et Maynard (2021), les élèves sont invités à rédiger un texte descriptif et un texte narratif, avant et après l'intervention. Ces productions écrites sont ensuite évaluées à l'aide d'une grille selon cinq dimensions : les idées, la cohérence, le lexique, les compétences syntaxiques et le respect des conventions de l'écrit.

En ce qui concerne l'évaluation, c'est le regard critérié sur l'écriture qui nous amène à classer les études dans ce modèle. En effet, dans la majorité des cas, on enseigne des dimensions spécifiques d'un texte et on accompagne les élèves pour qu'ils réinvestissent leur apprentissage dans une situation d'écriture finale. Ici, l'accent évaluatif n'est pas pris en considération en cours d'écriture, mais seulement à la fin ou, au mieux, au moment d'une révision (avant la remise d'un texte final). On ne considère pas le texte produit comme un texte intermédiaire, contrairement aux dispositifs du modèle qui suit.

Les dispositifs associés au modèle du sujet-écrivain

Nous avons identifié 22 dispositifs didactiques au sein du modèle du sujet-écrivain. Ces dispositifs visent l'apprentissage des caractéristiques d'un genre spécifique (p. ex. Crinon et Marin, 2008 ; Gagnon et Ziarko, 2009 ; Garcia-Debanc, 2024), le développement d'une posture d'auteur (p. ex. Pierre, 2020 ; Turgeon et al., 2020) et plus globalement la collaboration comme caractéristique intégrée à la démarche d'écriture (p. ex. André et al., 2024 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). Ici, les savoirs linguistiques sont moins spécifiquement ciblés, et sont principalement considérés pour leur apport à la cohérence textuelle, ou plus largement comme objet de rétroaction ou de révision. Quoique présents, les enseignements notionnels directs sont moins importants que pour les dispositifs du modèle de la production écrite.

Dans ces dispositifs, l'évaluation fait partie prenante de l'intervention. En effet, comme la démarche d'écriture est centrale dans la description du modèle, l'évaluation du texte, en particulier des écrits intermédiaires, est toujours présente. Cette évaluation se fait habituellement par les pairs, soit à l'écrit (p. ex. Besnard et Elalouf, 2018 ; Gagnon et Ziarko, 2009 ; Garcia-Debanc, 2024 ; Marin et Crinon, 2014), soit à l'oral (p. ex. Brunel et Guérin Callebout, 2016 ; Falardeau et al., 2024 ; Jaubert et Rebière, 2024 ; Colognesi et Lucchini, 2018). À titre d'exemple, les cercles d'auteurs, présentés par Turgeon et al. (2020), implique une collaboration, de la planification à la révision. Après avoir planifié le texte en groupe, les élèves partagent leurs écrits afin de recevoir d'abord des commentaires positifs, puis, dans une autre étape, des commentaires constructifs. Pour y parvenir, les stratégies de révision ont été enseignées explicitement, ainsi que les critères sur lesquels les révisions doivent se fonder, tels que la cohérence, la ponctuation, la concordance des temps de verbe et la division du texte en paragraphes.

Un autre exemple est la séquence développée par Besnard et Elalouf (2018) s'inscrit dans une démarche visant à faire évoluer les écrits des élèves. Cette séquence a été conçue autour d'une rencontre avec un auteur : les élèves sont invités à préparer des questions pour cette

rencontre, en s'appuyant sur le blog et les critiques de ses livres. La rencontre est suivie d'un échange oral, permettant aux élèves de discuter de leurs impressions. Ils sont ensuite encouragés à produire une écriture intermédiaire : il s'agit de rédiger une liste des éléments remarquables de la rencontre, qui servira de base pour le compte-rendu à publier sur un blog. Ils passent ensuite à l'étape suivante, celle de l'écriture de leur compte-rendu. Enfin, lors d'une autre séance, les élèves, avec le soutien de la personne enseignante, peaufinent leur texte. Dans la plupart des dispositifs, la personne enseignante joue un rôle de guide, et accompagne les élèves dans leur démarche d'auteur.

Le dispositif associé au modèle de l'expression écrite

Le seul dispositif que l'on peut classer dans le modèle de l'expression écrite est celui présenté par Sirois et al. (2024). L'approche développée dans cette recherche, appelée *écriture créative partagée*, s'appuie sur les représentations que les élèves se font du récit à partir de leurs expériences antérieures ainsi que sur la possibilité de mobiliser celles-ci pour produire un récit spontané, riche et structuré, sans recourir à un plan préconstruit ni à un enseignement explicite. Concrètement, les élèves sont amenés à écrire des récits de fiction sans structure prédéfinie, dans un cadre de co-construction, de collaboration et de partage de textes entre pairs. La personne enseignante joue le rôle de médiateur, en soutenant l'élaboration du récit dans ses aspects macro et micro au fil de l'écriture. Ainsi, la créativité et la prise de risque demeurent centrales, au détriment de toute structure ou cadre pouvant freiner la spontanéité en écriture.

Dans cette étude, l'évaluation est envisagée comme un processus continu, intégré à l'acte même d'écrire et se déployant au fil de l'écriture, à travers les interactions entre la personne enseignante et les élèves, mais également entre pairs. La personne enseignante soutient l'écriture en guidant les élèves dans leur production, en fonction de leurs besoins spécifiques. Toutefois, le partage entre pairs demeure facultatif : il peut être réalisé par plaisir, pour échanger ou dans l'intention de recevoir des conseils.

Discussion

L'analyse montre clairement que parmi les modèles de transposition didactique conceptualisés par Chabanne et Bucheton (2002), deux dominent les dispositifs étudiés, soit celui de la production écrite et celui du sujet-écrivain. Cette variété nous semble souhaitable, permettant des approches complémentaires de l'écriture, que les personnes enseignantes peuvent solliciter, selon les contextes scolaires. D'une manière générale, ces nombreux dispositifs permettent de sortir des modèles plus traditionnels — comme le

montre l'absence de dispositifs inspirés du modèle de la rédaction — et évite la simple reproduction de l'écriture individuelle des élèves, suivie de la correction, principalement normative, des personnes enseignantes (Moysan, 2024). Bref, les dispositifs proposés ont le potentiel de varier l'éventail des pratiques ordinaires (Mangiante-Orsola et Perrin-Glorian, 2016).

Les dispositifs issus du modèle de la production écrite, souvent privilégiés pour développer spécifiquement des savoirs linguistiques ou travailler des stratégies qui les concernent, peuvent difficilement être évalués à la lumière de l'alignement didactique (Tremblay, 2023) qui les sous-tendent. En effet, si on voit une correspondance entre les objectifs d'apprentissage et les activités au sein du dispositif, les moments, modalités, et instruments d'évaluation sont souvent absents de la description du dispositif. Comme les personnes enseignantes reprennent souvent les outils d'un dispositif « clé en main », surtout lorsqu'il est issu d'une recherche qui documente son intérêt, il peut être inquiétant de savoir qu'aucun instrument d'évaluation n'est proposé, alors qu'il s'agit d'une préoccupation enseignante importante (Jorro, 2009). Qui plus est, si une grille d'évaluation critériée inspirée des pratiques ministérielles est utilisée, la rétroaction relative à l'apprentissage visé par le dispositif (p. ex. l'utilisation de la subordonnée relative) risque d'être noyé par un résultat critérié catégoriel (p. ex. syntaxe et ponctuation) — et non pas spécifique à l'objet d'apprentissage. L'alignement didactique s'en trouve alors fragilisé. D'ailleurs, si certains dispositifs proposaient l'utilisation de stratégies, voire de traces associées à l'utilisation de stratégies, aucune n'est considérée pour l'évaluation.

Quant aux dispositifs issus du modèle-écrivain, la présence de modalités évaluatives est plutôt positive. En effet, par les rétroactions en cours de processus, on constate que les élèves arrivent à réguler leurs apprentissages, ce qui s'observe par les données de recherche documentant les retombées des dispositifs.

Toutefois, il convient de reconnaître que dans ses dispositifs aussi, à l'instar de ceux issus du modèle de la production écrite, les instruments d'évaluation formalisés sont quasi-absents. Ainsi, si les pairs sont mis à contribution, l'évaluation des différentes étapes par la personne enseignante, entre autres pour porter un jugement évaluatif, demeure peu présente. Ce manque d'intégration illustre une disjonction entre le développement de la CS des élèves et l'évaluation, souvent perçue comme une activité finalisée, axée uniquement sur le produit fini. Cette lacune dans l'intégration de l'évaluation par la personne enseignante a des répercussions importantes sur les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves (Smith, 2024). Pourtant, les recherches en évaluation, notamment celles portant sur l'évaluation en soutien à l'apprentissage, montrent comment

la rétroaction régulière et ciblée contribue à une amélioration continue des compétences (Black et Wiliam, 2018).

Il serait possible également, lors de la présentation de dispositifs, d'identifier les modalités d'évaluation formelle envisagée, ne serait-ce que pour permettre aux personnes enseignantes d'envisager une variation des modalités d'évaluation qui s'aligne pédagogiquement sur la variation des modalités d'enseignement. À titre d'exemple, un dispositif visant spécifiquement le développement de stratégies de coordination et de juxtaposition (Merizzi, 2014) pourrait impliquer une évaluation de la personne enseignante spécifiquement sur cet aspect syntaxique, voire sur les modifications apportées au texte par des stratégies de combinaison phrastique ciblées. Aussi, dans le modèle du sujet-écrivain, les pratiques évaluatives pourraient être présentées, pour rendre compte soit de l'autoévaluation des personnes scriptrices, soit des rétroactions offertes aux autres élèves, soit de la prise en compte des rétroactions lors de la réécriture. Ces différentes traces pourraient être ensuite utilisées pour porter un jugement évaluatif, dans une perspective formative ou sommative (Fontaine et Loye, 2017). En prenant en considération de manière plus systématique l'évaluation dans la présentation des dispositifs, les études permettraient plus clairement de répondre aux préoccupations des personnes enseignantes (Jorro, 2009), ce qui ne peut qu'améliorer la diffusion des propositions didactiques dans les milieux scolaires (Tardif et Zourhlal, 2005).

Conclusion

Par cette revue systématique de littérature, nous avons cherché à documenter l'alignement didactique au sein des dispositifs didactiques proposés en recherche et visant le développement de la compétence scripturale. Certaines limites sont toutefois à souligner.

Premièrement, si les revues systématiques de littérature permettent de structurer la démarche de collecte et d'analyse de données, et ainsi d'en faciliter la reproductibilité, elle ne nous permet pas de prendre en considération l'ensemble des écrits scientifiques sur la question. En effet, en utilisant le mot-clé « dispositif », un concept relativement stabilisé, mais présentant de nombreux concepts concurrents (intervention, pratique, séquence, enseignement, etc.), plusieurs études ont échappé à notre analyse. De plus, en choisissant de cibler les études par le biais de mots-clés associés aux dispositifs, et non de l'évaluation, il est probable que l'absence de descriptions relatives aux pratiques évaluatives aient été amplifiée. Toutefois, les tendances observées quant aux deux principaux modèles, de même qu'à l'absence de présentation des modalités d'évaluation de la personne enseignante pour des fins de jugement évaluatif, sont suffisamment fortes pour documenter

le fort alignement didactique entre les objectifs et les activités, et les écueils en ce qui concerne l'évaluation.

Deuxièmement, nous avons choisi de classer les dispositifs dans le cadre conceptuel de Chabanne et Bucheton (2002), selon leurs caractéristiques dominantes. Or, les quatre modèles ne sont pas mutuellement exclusifs, et certains dispositifs pouvaient avoir des caractéristiques de plus d'un modèle, surtout lorsqu'ils s'inscrivaient dans un temps plus long (jusqu'à trois ans). Si cela a pu impliquer des difficultés méthodologiques, c'est plutôt le signe d'un champ de recherche foisonnant, qui prend en compte un objet d'enseignement complexe, des focalisations de recherche hétérogènes et des contextes d'enseignement variés.

Troisièmement, nous avons analysé des écrits scientifiques, et non des instruments prévus pour la diffusion auprès des praticiens et praticiennes. Nous ne pouvons pas présager de la transposition qu'ils en font. Toutefois, considérant la préoccupation importante qu'est l'évaluation auprès des personnes enseignantes et les résistances déjà nombreuses aux transformations des pratiques, nous pouvons croire qu'une prise en considération de l'évaluation lors de la conception de dispositifs didactiques ou la coconception des dispositifs, et lors de leur description dans les publications scientifiques, ne peut être que bénéfique pour la pénétration des dispositifs dans les milieux de pratique.

Références

- *André, M., Hauseur, G., Laios, L., et Schillings, P. (2024). Réviser des textes en Dyade au secondaire inférieur : quelles traces d'étape de l'activité scripturale dans les écrits des élèves ? Dans S. De Croix, E. Falardeau, D. Ledur, et C. Ronveaux (dir.), *Les écrits intermédiaires partagés* (p. 169-193). Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.
- *Armand, F., et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent·e·s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 60-94. <https://doi.org/10.7202/1082076ar>
- *Arseneau, R. (2010). *Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture : mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5377>

- *Arseneau, R. (2017). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5817>
- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29-40. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107–120. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0107>
- *Beucher-Marsal, C. (2013). Ulysse et réécritures en 6e. *Recherches en didactiques*, 16(2), 29-41. <https://doi.org/10.3917/rdid.016.0029>
- *Besnard, M., et Elalouf, M. L. (2018). (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? *Le français aujourd'hui*, (203), 73-86. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0073>
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research et Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/drgphk>
- Bishop, M.-F. et Dupont, P. (2023). Les dispositifs en classe de français. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0005>
- Black, P., et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: Principles, policy et practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy et practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- *Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491. <https://doi.org/10.7202/044486ar>
- *Boulianne, M. (2008). *Effets d'une séquence d'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/899>
- *Boultif, A. (2017). Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal] Archipel. <http://archipel.uqam.ca/11650/>
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140–164. <https://doi.org/10.7202/1085137ar>

- *Brunel, M., et Guérin-Callebout, C. (2016). « Écrire dans » : Écriture littéraire sur écran. Présentation d'une expérimentation en classe de 3^e année du secondaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 3. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047128ar>
- Bucheton, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture, dans J. David et S. Plane (dir.), *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 159-184). Paris, PUF.
- Carpentier, G., Villeneuve-Lapointe, M., Sirard, A. et Tardif, C. (2025). La recherche-action au service d'un changement organisationnel : l'expérience d'une équipe interprofessionnelle en lien avec le climat de sécurité perçu par les élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 48(2), 447-474. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6069>
- *Castagnet-Caignec, S. (2019). La micro-séquence : un dispositif pour faire progresser les compétences en lecture-écriture littéraires au primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 71-89. <https://doi.org/10.4000/reperes.2036>
- Castellotti, V. (2013). L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir? Dans J.-C. Beacco (dir.) *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (p. 74-98). Paris : Didier, Collection Langues et didactique.
- Chabanne, J.-C., et Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves* (p. 1-12). Delagrave/CRDP Versailles.
- *Chénard-Guay, C. (2011). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/5239>
- *Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>
- *Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016A). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215. <https://doi.org/10.3917/enfl.162.0193>
- *Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascriptionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1042848ar>
- *Colognesi, S., et Lucchini, S. (2018a). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue*

- canadienne de l'éducation*, 41(1). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3136/2490>
- *Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés de relecture critique des productions des pairs. *Education et Formation*, e-307, 7-25. <http://hdl.handle.net/2078.1/191684>
- *Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, (2), 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0017>
- *Crinon, J., et Marin, B. (2010). The role of peer feedback in learning to write explanatory texts: Why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09658411003746604?needAccess=true>
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- *De Croix, S., André, M., Dachet, D., Dumont, A., Ledur, D., Pénillon, E. et Schillings, P. (2023). Recourir à un devis de recherche mixte pour étudier l'évolution des compétences scripturales d'élèves qui pratiquent les ateliers d'écriture au premier cycle du primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(1), 55-108. <https://doi.org/10.7202/1109755ar>
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 33-41. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0033>
- Déri, C., Tremblay-Wragg, É., et Mathieu-C, S. (2021). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
- *Duchesne, N. (2011). La correction de l'orthographe grammaticale inspirée de l'approche donneur→receveur dans les exercices ponctuels et les productions écrites en 2e secondaire [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/4053/>
- Duminy-Sauzeau, C. (2015) Créer une métaphore en classe de 5e. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (165-166). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2577>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La notion de « rapport à » : de la psychanalyse et la sociologie à la didactique du français. *La lettre de l'AIRDF*, 55 (1), 24-30. <https://doi.org/10.3406/airdf.2014.1999>
- *Falardeau, C., Giannetti, J., St-Onge, S. et Lord, M-A. (2024) La rétroaction par les pairs sur des versions intermédiaires de lettres d'opinion en 5^e primaire : l'apport de l'enseignement explicite de l'écriture, Dans S. De Croix, E. Falardeau, D. Ledur, et C. Ronveaux, C. (dir.) *Les écrits intermédiaires partagés* (p. 99-124). Presses universitaires de Namur.

- Falardeau, E., Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2022). Mise à l'épreuve d'un modèle interactionniste d'enseignement explicite des stratégies d'écriture. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 80–100. <https://doi.org/10.7202/1108998ar>
- Fejzo, A., et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>
- 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>
- *Gagnon, R., et Ziarko, H. (2009). Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2e année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 127-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/039859ar>
- *Garcia-Debanc, C. (2019). Pasticher des albums pour s'appropriier des structures syntaxiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 151-168. <https://doi.org/10.4000/reperes.2086>
- *Garcia-Debanc, C. (2024) Le grand Brouillon : un dispositif pour susciter la réécriture d'un texte narratif, Dans S. De Croix, E. Falardeau, D. Ledur, et C. Ronveaux, C. (dir.) *Les écrits intermédiaires partagés* (p. 73-97). Presses universitaires de Namur
- *Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., et Gangneux, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (141-142), 208-232. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1361>
- *Garcia-Debanc, C., et Gangneux, M. (2015). L'Enseignement de la synonymie à l'école primaire : État des lieux et recherches innovantes pour une articulation entre enseignement du lexique et production écrite. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, (2), 143-164. <https://doi.org/10.3917/ela.178.0143>
- Genre, S. (2015). *La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle trois de l'école primaire française : entre épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout, un noeud de l'intervention didactique, un enjeu pour la formation d'enseignant*. [Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, Pau Valéry]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01320127/document>
- *Giguère, A. (2008). *Les effets de la mise en place d'une adaptation didactique en rédaction sur les productions écrites des élèves à risque intégrés* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/631>

- *Girouard, C. (2010). *Le destinataire dans des textes d'élèves de 5e secondaire : une comparaison avant et après un enseignement explicite* [thèse de doctorat, université de Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/4155>
- Gouin, J.-A., et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 45(1), 35–52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- *Grégoire, M. (2012). La bande dessinée et l'enseignement du français : développement d'une séquence didactique en quatrième secondaire [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/881/>
- Goody, J. (2018). *La logique de l'écriture*. Armand Colin.
- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1987). On the Structure of the Writing Process. *Topics in Language Disorders*, 7(4), 19-30. <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ericETAN=EJ359442&site=ehost-live>
- *Jaubert, M. et Rebière, M. (2024). Vers une communauté scientifique d'élèves scripteurs, Dans S. De Croix, E. Falardeau, D. Ledur, et C. Ronveaux, C. (dir.) *Les écrits intermédiaires partagés* (p. 125-147). Presses universitaires de Namur.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2932>
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. University of Ottawa Press.
- Jorro, A. (2022). La circulation des savoirs en formation des conseillers en évolution professionnelle. *TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes*, (23), 67-76. <https://cnam.hal.science/hal-03549634/>
- Le Levier, H. (2024). La Grande grammaire du français : une ressource pertinente pour de futurs enseignants ? *L'information grammaticale*, 182, 15-20. <https://dx.doi.org/10.2143/IG.182.0.3293492>
- *Lavoie, A. (2024). *D'objets de l'oral à outils pour l'écrit : expérimentation d'une séquence didactique sur le genre courriel dans le cadre d'une approche intégrée en français au premier cycle du secondaire*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11685/>
- *Lewi, O. (2024). Créer des interactions écrites entre pairs pour favoriser l'acquisition d'une posture d'auteur et de lecteur, Dans S. De Croix, E. Falardeau, D. Ledur, et C. Ronveaux, C. (dir.) *Les écrits intermédiaires partagés* (p. 149-168). Presses universitaires de Namur.

- Mai, S. (2023). *Les effets de l'écriture collaborative sur l'usage adéquat de la virgule dans un texte narratif rédigé par des élèves du premier cycle du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/18427/>
- Mangiante-Orsola, C., et Perrin-Glorian, M.-J. (2016). Élaboration de ressources pour la classe, interface entre recherche et enseignement ordinaire. Dans C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin, et D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace* (p. 1-16). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.19757>
- *Marin, B. et Crinon, J. (2014). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? *Éducation et didactique*, 8(2), 39-58. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1935>
- Marquis, M. (2025, 25 septembre). Le fossé se creuse entre les écoles publiques et privées. *La Presse, Éducation*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-09-25/resultats-des-epreuves-ministerielles-d-ecriture/le-fosse-se-creuse-entre-les-ecoles-publiques-et-privées.php>
- *Maynard, C. (2019). *Effets d'un dispositif plurilingue d'enseignement de l'orthographe grammaticale française sur les apprentissages d'élèves du secondaire en milieu pluriethnique et plurilingue*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/10.71781/6345>
- Meriem, S. (2021). L'élève face aux productions écrites imposées. *Langues et cultures*, 2(1). 82-91. <https://asjp.cerist.dz/en/article/146459>
- *Merizzi, P. (2014). *L'enchaînement de phrases par coordination et par subordination à l'écrit chez les élèves de première secondaire : mise à l'essai d'une séquence didactique* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/10850>
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS). (2011). *Cadre d'évaluation du français*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-francais-langue-enseignement-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2025). *Français, langue d'enseignement. Version provisoire 2025-2026*. Gouvernement du Québec.
- Moysan, A. (2024). *Les élèves écrivent, les professeurs corrigent. Les pratiques langagières d'enseignants de français sur les copies d'élèves comme traces de leurs conceptions et de l'enseignement de l'écriture* [thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-05037712>

- Morhain, Y. (2022). « Écrire, c'est s'emparer du monde » Écrire son Journal à l'adolescence naît de la nécessité. *Sens-Dessous*, (2), 119-134. <https://doi.org/10.3917/sdes.030.0119>
- *Pierre, J. (2020). *L'élaboration, l'évaluation et la mise à l'essai d'une séquence didactique visant le développement d'une posture d'auteur chez des scripteurs de premier cycle du secondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/16135>
- Pulido, L., Allaire, S., Abath, A. A., Baron, M. P., Cody, N., Dumoulin, C., Duval, J., Gauthier, D., Giroux, P., Monney, N., Morais, S., Nadeau-Tremblay, S. et Thériault, P. (2024). Un écosystème pour soutenir l'implication des milieux scolaires dans les recherches. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, (205). <http://journals.openedition.org/diversite/4625>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. ESF.
- *Richard-Principalli, P., Ferone, G., et Crinon, J. (2017). Support numérique et écriture de textes de savoir à la fin de l'école primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1046901ar>
- *Roy-Vallières, M. et Fejzo, A. (2022). Effets d'une séquence d'écriture collaborative sur l'apprentissage du lexique au 3e cycle du primaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 25(1), 110–126. <https://doi.org/10.37213/cjal.2022.29682>
- Russell, C. L. (2005). An overview of the integrative research review. *Progress in Transplantation*, 15(1), 8-13. <https://doi.org/10.1177/152692480501500102>
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la "transposition didactique. Dans J.-L. Chiss, J. David, et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français*. (p. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire *Éducation et didactique*, 8(1), 13-22. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1860>
- *Sirois, P., Vanlint, P. et Gravel, S. (2024). L'écriture créative partagée : une voie d'intervention à l'école primaire. *Canadian Journal of Education* 47(2), 332-374. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5805>
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational psychologist*, 55(1), 21-31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>
- 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]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/19037/1/D4816.pdf>

- Tardif, M., et Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 87-107. <https://doi.org/10.3917/lsdle.384.0087>
- Tremblay, C. (2023). Apports et limites de la formation à distance pour la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 20(2), 53-67. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n2-06>
- *Turgeon, E., Tremblay, O., et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 53-72. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.955>
- Vaubourg, J. P. (2015). L'enrichissement syntaxique et l'orthographe à la charnière de l'école et du collège. *Le français aujourd'hui*, (189), 91-102. <https://doi.org.proxybiblio.uqo.ca/10.3917/lfa.189.0091>
- Vincent, F. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. *McGill Journal of Education*, 56(2), 161-178. <https://doi.org/10.7202/1096450ar>
- Viriot-Goedel, C., et Brissaud, C. (2019). Enseigner et apprendre l'orthographe aujourd'hui. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (60), 15-22. <https://doi.org/10.4000/reperes.2271> <https://doi.org/10.4000/reperes.2271>
- Whittemore, R., et Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for Snowballing in Systematic Literature Studies and a Replication in Software Engineering. Dans *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering – EASE '14* (p. 1-10). London, United-Kingdom. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>