

Enseigner et évaluer l'écriture : exploration de liens entre rapport à l'écriture et rapport à l'évaluation de personnes enseignantes de français du secondaire

Jennifer Smith et François Vincent
Université du Québec en Outaouais, Canada

Pour citer cet article :

Smith, J. et Vincent, F. (2026). Enseigner et évaluer l'écriture : exploration de liens entre rapport à l'écriture et rapport à l'évaluation de personnes enseignantes de français du secondaire. *Didactique*, 7(2), 104-126. <https://doi.org/10.37571/2026.0205>

Résumé : L'évaluation des productions écrites constitue un défi professionnel pour les personnes enseignantes de français au secondaire, en raison de la complexité du jugement évaluatif qu'elle mobilise et du malaise fréquemment rapporté dans ce champ disciplinaire. Cette étude vise à mieux comprendre cette fragilité professionnelle en s'intéressant aux liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc) et le rapport à l'évaluation de productions écrites (RÉv-PÉ), envisagés comme référents du jugement évaluatif. S'appuyant sur une étude de cas multiples menée auprès de neuf personnes enseignantes de français au secondaire québécois, la recherche met en évidence quatre types de liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ— harmonie, anticipation, doute et insatisfaction — à partir desquels se dégagent quatre profils de personnes enseignantes : enthousiaste, stratégique, craintif et revendicateur. Les résultats montrent que ces configurations sont fortement influencées par les enjeux certificatifs ministériels, les tensions liées aux critères d'évaluation en écriture et la place centrale accordée à la note. En rendant visibles les dynamiques à l'œuvre entre enseignement et évaluation de l'écriture, cette recherche contribue à une meilleure compréhension du malaise évaluatif en contexte scolaire.

Mots-clés : jugement évaluatif, didactique de l'écriture, rapport à l'écriture, rapport à l'évaluation.

Introduction et problématique

Bon nombre de travaux en sciences de l'éducation mettent en lumière la complexité du jugement évaluatif exercé par les personnes enseignantes dans le cadre de leur pratique professionnelle (Granger et al., 2024 ; Hébert et Frenette, 2023). Ce défi se manifeste de manière particulièrement marquée dans le champ disciplinaire du français au secondaire, où plusieurs enseignantes et enseignants rapportent un sentiment de malaise au moment d'évaluer les productions écrites de leurs élèves (Garcia-Debanc, 2022 ; Jaubert et Rebière, 2022). Une telle situation n'est pas sans effets : selon Garcia-Debanc (2018), le manque de confiance à l'égard du jugement évaluatif peut conduire certaines personnes enseignantes à réduire la fréquence des activités d'écriture proposées en classe. Cette dynamique peut ainsi freiner les occasions d'écriture offertes aux élèves et, par conséquent, compromettre le soutien apporté au développement de leur compétence à écrire.

Afin de mieux comprendre cette fragilité professionnelle, certains travaux (Colognesi et al., 2022) recommandent d'accorder une attention particulière au PDRÉc des personnes enseignantes, de même qu'à leur RÉv-PÉ. Le PDRÉc renvoie à la manière dont une personne enseignante conçoit l'écriture comme objet d'enseignement et aux dispositifs qu'elle mobilise pour soutenir le développement du rapport à l'écriture des élèves (Emery-Bruneau, 2010). Le RÉv-PÉ désigne, pour sa part, l'ensemble des représentations, postures et pratiques mobilisées par la personne enseignante lorsqu'elle évalue des productions écrites d'élèves (Smith, 2024).

Plusieurs recherches montrent en effet que les rapports à (Barré-De Miniac, 2015) qu'entretiennent les enseignantes et enseignants à l'égard d'un savoir — qu'ils soient favorables ou défavorables — influencent leurs pratiques pédagogiques (Colognesi et al., 2022 ; Lafont-Terranova et al., 2023). Dans le champ de la didactique de l'écriture, ces travaux ont notamment permis de documenter le rapport à l'écriture des personnes enseignantes et son influence sur leurs pratiques d'enseignement (Barré-De Miniac, 2008 ; Blaser et al., 2015 ; Lafont-Terranova et al., 2023). Par ailleurs, d'autres recherches se sont intéressées plus spécifiquement aux défis associés à l'évaluation des productions écrites, en mettant en évidence la complexité du jugement évaluatif et les tensions liées aux critères d'évaluation (Garcia-Debanc, 2018 ; Jaubert et Rebière, 2022). Toutefois, ces deux champs de recherche demeurent le plus souvent abordés de manière distincte. Dans cette perspective, nous soutenons qu'une meilleure compréhension de l'articulation entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ, encore rarement explorée de manière conjointe, permettrait d'éclairer les tensions vécues par les personnes enseignantes en contexte d'évaluation de l'écriture.

À la lumière de ce qui précède, la question de recherche à laquelle cet article propose d'apporter des éléments de réponse est la suivante : quels liens existe-t-il entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ en tant que référents au jugement évaluatif d'enseignantes et d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises ? Pour ce faire, nous présenterons des résultats issus d'une thèse de doctorat (Smith, 2024), en décrivant le PDRÉc et le RÉv-PÉ de personnes enseignantes de français au secondaire, puis en identifiant les liens entre ces deux rapports à. Cette contribution vise, sur le plan théorique, à mieux comprendre le rôle de ces deux référents dans la construction du jugement évaluatif en contexte d'évaluation de l'écriture. Sur le plan pratique, elle permet d'alimenter les réflexions sur l'accompagnement des pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en milieu scolaire.

Cadre conceptuel

À la lumière de cette question de recherche, nous définirons les concepts du jugement évaluatif de la personne enseignante ainsi que les deux référents auxquels nous nous sommes intéressés : le PDRÉc et le RÉv-PÉ.

Le jugement évaluatif

L'exercice du jugement évaluatif de la personne enseignante est décrit dans la littérature comme un processus complexe, dynamique et situé, teinté par une pluralité d'influences de natures diverses, notamment institutionnelles, sociales et liées aux profils d'élèves (Jorro, 2022 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017 ; Tourmen, 2014). En contexte scolaire, peu importe l'ordre d'enseignement, ce jugement ne peut être entièrement dissocié de la subjectivité de la personne qui l'exerce, ce qui l'inscrit dans une tension persistante entre objectivité et subjectivité (Gérard, 2017 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Romainville, 2012).

La modélisation théorique proposée par Mottier Lopez et Dechamboux (2017) permet de rendre compte du caractère multiréférentiel du jugement évaluatif. Selon ces auteurs, le jugement de la personne enseignante repose sur une opération de comparaison entre un référent et un référé. Le référent correspond à un modèle idéal à partir duquel se dégagent des normes de comparaison pour une tâche évaluative donnée (Figari, 1994 ; Hadji, 2012). Le référé renvoie, pour sa part, à un ensemble d'éléments observables saisis à l'aide d'outils d'évaluation permettant de saisir le réel, par exemple une production écrite d'élève (Figari, 1994 ; Hadji, 2012). Cette comparaison s'opère à travers des processus d'interprétation et de prise de décision propres à la personne enseignante (Mottier Lopez

et Allal, 2008). Mottier Lopez et Dechamboux (2017) ajoutent que cette opération de comparaison est influencée par des référents préexistants, qu'ils regroupent en deux catégories. Les préexistants formels renvoient aux objectifs d'apprentissage, aux critères d'évaluation et aux indicateurs de performance associés aux tâches évaluatives proposées (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). Les préexistants informels, quant à eux, concernent des éléments liés à l'élève, tels que son progrès, sa singularité ou son parcours scolaire. Mobilisés de manière différenciée selon les situations d'évaluation, ces référents contribuent à la variabilité et à la contextualisation du jugement évaluatif.

Les travaux de Tourmen (2014) viennent étayer cette conception en montrant que la construction du jugement évaluatif est progressive et dynamique. Bien que l'évaluation soit généralement planifiée, son exercice ne suit pas une séquence strictement linéaire, mais s'inscrit dans un processus itératif entre référés et référents. L'autrice met également en évidence le caractère partiellement implicite du jugement évaluatif, influencé par des facteurs sociaux, institutionnels ou liés à l'élève, qui ne sont pas toujours conscientisés par la personne enseignante (Hurteau et al., 2009). Certains préexistants renvoient également à la personne enseignante elle-même — notamment à ses conceptions, à ses valeurs et à ses expériences professionnelles — et orientent ainsi l'exercice du jugement évaluatif (Lafortune et Allal, 2008 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). Ainsi, la littérature converge vers un constat : le jugement évaluatif de la personne enseignante constitue un processus fondamentalement multiréférentiel, inscrit dans des contextes sociaux et institutionnels et traversé par des référents formels et informels, ce qui rend impossible une objectivité absolue (Chénier, 2021 ; Jorro, 2022 ; Merle, 2018 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017 ; Tourmen, 2014).

Les deux référents au jugement évaluatif : le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation

Dans le prolongement des travaux portant sur le caractère multiréférentiel du jugement évaluatif, la présente recherche s'intéresse plus spécifiquement à deux référents relevant de la personne enseignante, soit le rapport à l'écriture et le RÉV-PÉ. Ces référents sont envisagés comme complémentaires aux préexistants formels et informels décrits par Mottier Lopez et Dechamboux (2017), dans la mesure où ils renvoient aux sentiments, aux conceptions, aux valeurs et aux pratiques que la personne enseignante entretient à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture. Ils constituent ainsi des cadres de référence susceptibles de teinter l'exercice du jugement évaluatif en contexte d'écriture.

Emery-Bruneau (2010) distingue deux plans du rapport à qu'entretient une personne enseignante à un objet d'enseignement : un plan personnel, qui renvoie à une relation intime et biographique à cet objet, et un plan didactique, qui concerne la manière dont elle conçoit le rapport que les élèves doivent développer, ainsi que les moyens mobilisés pour en soutenir le développement. Dans cette perspective, le PDRÉc désigne la façon dont la personne enseignante conçoit le rapport à l'écriture que l'élève est appelé à construire et aux dispositifs mis en place pour accompagner ce processus.

Inspiré des travaux de Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) et de ceux de ses successeurs (Blaser et al., 2015 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Lafont-Terranova, 2008 ; Lafont-Terranova et al., 2023 ; Niwese, 2010), le PDRÉc se décline en quatre dimensions complémentaires. La dimension de l'investissement renvoie aux sentiments et à l'engagement de la personne enseignante à l'égard de l'enseignement de l'écriture, par exemple le plaisir ou, au contraire, la réticence à enseigner l'écriture. La dimension axiologique porte sur la valeur accordée à l'enseignement de l'écriture à l'école, notamment l'importance attribuée au développement de la compétence à écrire dans la réussite scolaire et sociale des élèves. La dimension conceptuelle regroupe les idées et les représentations relatives à l'écriture et à son enseignement, comme la conception de l'écriture comme processus d'apprentissage ou, au contraire, comme une habileté relevant davantage du talent ou de dispositions individuelles. Enfin, la dimension praxéologique se manifeste dans les pratiques effectives d'enseignement de l'écriture, incluant notamment la verbalisation de sa propre pratique d'écriture auprès des élèves.

Le RÉv-PÉ peut être envisagé, quant à lui, comme l'ensemble des représentations, postures et pratiques mobilisées par la personne enseignante lorsqu'elle évalue des productions écrites d'élèves (Smith, 2024). Cette perspective s'inscrit dans le prolongement de travaux montrant que l'évaluation mobilise des conceptions, des valeurs et des gestes professionnels situés (Jorro, 2022 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017 ; Tourmen, 2014). À l'instar du PDRÉc, le RÉv-PÉ peut également être appréhendé à travers des dimensions complémentaires. Il comporte une dimension d'investissement, liée aux affects et aux sentiments éprouvés en situation d'évaluation de l'écriture ; une dimension axiologique, qui renvoie à la valeur accordée à l'évaluation de l'écriture ; une dimension conceptuelle, qui concerne les idées et représentations relatives à l'évaluation de l'écriture ; et une dimension praxéologique, qui renvoie aux pratiques effectives et aux gestes évaluatifs mobilisés dans la pratique.

Dans la mesure où le jugement évaluatif « suppose une prise de conscience des croyances et de la subjectivité » (Lafortune et Allal, 2008, p. 27), et où tant le PDRÉc que le RÉv-PÉ

portent sur les conceptions, opinions, attitudes, valeurs et sentiments attachés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture (définition inspirée de Barré-De Miniac, 2008, et d'Emery-Bruneau, 2010), l'étude conjointe de ces deux rapports à nous a paru comme une avenue scientifique pertinente pour mieux comprendre le malaise évaluatif observé en contexte d'évaluation de l'écriture. Afin d'examiner cette articulation, la présente recherche poursuit ainsi trois objectifs : 1) décrire le PDRÉc de personnes enseignantes de français au secondaire, 2) décrire le RÉv-PÉ de ces personnes enseignantes et 3) identifier les liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ.

Méthode

Une étude de cas multiples a été menée à l'automne 2022 auprès de neuf personnes enseignantes de français au secondaire. Ce choix méthodologique est cohérent avec la nature exploratoire de l'étude et avec l'objectif de documenter en profondeur les rapports à entretenus par des personnes enseignantes à l'égard de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture. La présente section décrit les caractéristiques des personnes participantes, puis précise l'instrument de collecte de données mobilisé.

Les personnes participantes

Pour les fins de cette recherche, un échantillonnage non probabiliste de type intentionnel, reposant sur le volontariat, a été privilégié (Miles et al., 2020). Le recrutement des personnes participantes a été réalisé à l'aide des réseaux sociaux, ce qui a permis de joindre des personnes enseignantes œuvrant dans différentes régions du Québec. Ce mode de recrutement présente l'avantage de faciliter l'accès à des participantes et participants provenant de milieux variés, mais comporte également certaines limites, notamment un possible biais de surreprésentation de personnes enseignantes particulièrement engagées dans leur développement professionnel.

La sélection des participantes et participants s'est appuyée sur trois critères établis en cohérence avec la problématique de recherche et les objectifs poursuivis. Premièrement, afin d'assurer une diversité de cas et de documenter des réalités associées à différents niveaux d'enseignement, des personnes enseignantes intervenant tant au premier cycle du secondaire (secondaire 1 et 2) qu'au deuxième cycle (secondaire 3, 4 et 5) ont été recrutées. Cette répartition visait notamment à tenir compte de la présence ou de l'absence d'une épreuve ministérielle en écriture, susceptible d'influencer l'exercice du jugement évaluatif. Deuxièmement, dans le but de considérer l'effet des contextes institutionnels, les personnes participantes devaient œuvrer dans des établissements publics ou privés. À cet égard, des

travaux récents soulignent la pression particulière liée à la performance scolaire à laquelle sont soumis les établissements privés au Québec (Youyou, 2023), ce qui pouvait teinter les rapports à l'écriture et à son évaluation. Troisièmement, afin d'assurer une maîtrise des contenus disciplinaires liés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture, les personnes participantes devaient détenir un brevet d'enseignement du français au secondaire reconnu au Québec, enseigner le français à temps complet dans une école secondaire québécoise et posséder plus de cinq années d'expérience professionnelle, seuil correspondant à la fin de la période d'insertion professionnelle (Martineau, 2006).

Au total, neuf personnes enseignantes de français au secondaire ont pris part à l'étude, après avoir fourni leur consentement libre et éclairé. Afin de préserver leur anonymat, des prénoms fictifs leur ont été attribués. Cinq participantes et participants enseignent au premier cycle du secondaire et quatre au deuxième cycle. Parmi eux, quatre interviennent à des niveaux où une épreuve ministérielle en écriture est administrée (secondaire 2 et secondaire 5), tandis que cinq enseignent à des niveaux non directement concernés par cette épreuve. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, deux personnes enseignantes comptent cinq années d'expérience, une en possède dix, cinq cumulent entre quinze et vingt années, et une compte plus de vingt années d'expérience. Enfin, six participantes et participants œuvrent dans le réseau public et trois dans le réseau privé. Le Tableau 1 présente une synthèse de leurs caractéristiques.

Tableau 1.

Caractéristiques des personnes participantes

Participants (prénoms fictifs)	Niveau d'enseignement	Épreuve ministérielle	Nombre d'années d'expérience	Milieu	École
Mélina	Secondaire 1	Non	5 ans	Public	A
Miriam	Secondaire 1	Non	15 à 20 ans	Privé	B
Vanessa	Secondaire 1	Non	15 à 20 ans	Public	C
Élianne	Secondaire 2	Oui	10 ans	Public	D
Nancy	Secondaire 2	Oui	20 ans et plus	Public	E
Fannie	Secondaire 3	Non	15 à 20 ans	Privé	F
Anna	Secondaire 4	Non	15 à 20 ans	Privé	B
Marco	Secondaire 5	Oui	5 ans	Public	G
Hélène	Secondaire 5	Oui	15 à 20 ans	Public	H

L'instrument de collecte de données

La collecte de données reposait sur des entretiens semi-dirigés individuels d'environ 90 minutes, réalisés par visioconférence à l'aide de la plateforme Zoom. Le recours à la visioconférence a permis de faciliter la participation de personnes enseignantes provenant de différentes régions du Québec. Il est toutefois possible que ce mode d'entretien ait influencé certains aspects de la dynamique interactionnelle, notamment en limitant l'accès à certains indices non verbaux.

Le guide d'entretien comprenait 16 questions, réparties de manière à documenter le PDRÉc et le RÉv-PÉ selon leurs quatre dimensions respectives : l'investissement (p. ex. *Comment vous sentez-vous lorsque vous enseignez/évaluez l'écriture ?*), l'axiologique (p. ex. *Quelle importance accordez-vous à l'enseignement/à l'évaluation de l'écriture ?*), la conceptuelle (p. ex. *Qu'est-ce que bien écrire/évaluer un texte signifie pour vous ?*) et la praxéologique (p. ex. *Comment procédez-vous pour enseigner/évaluer une production écrite ?*). La structure des questions était ainsi similaire pour les deux volets, de manière à documenter chacune des dimensions des rapports à étudiés, mais leur formulation était adaptée selon qu'il s'agissait de l'enseignement de l'écriture (PDRÉc) ou de l'évaluation de productions écrites (RÉv-PÉ).

L'analyse des données

Les données recueillies lors des entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative de contenu thématique, visant à dégager le sens attribué par les personnes enseignantes à leurs pratiques, à leurs représentations et à leurs expériences professionnelles (Paillé, 2006). L'analyse s'est déroulée en trois temps, en cohérence avec les objectifs de la recherche.

Dans un premier temps, les entretiens ont été intégralement transcrits, anonymisés, puis importés dans le logiciel NVivo (version 12) afin de soutenir le traitement du corpus. Dans un deuxième temps, un codage thématique, assorti d'un contrecodage réalisé avec deux membres du comité de direction de la recherche, ont été réalisés selon une démarche de thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2021), reposant sur une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2018). Les dimensions du PDRÉc et du RÉv-PÉ — investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique — ont servi de points d'ancrage à l'analyse, tout en laissant place à l'émergence de catégories nouvelles. Une analyse verticale (par cas), suivie d'une analyse transversale (par dimension des rapports à), a permis de dégager les convergences et divergences entre les personnes participantes (Yin, 2017). Dans un troisième temps, l'analyse a porté sur l'identification des liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ. À cette fin, des matrices à groupements

conceptuels ont été construites par cas (Miles et al., 2020), afin de croiser systématiquement les dimensions des deux rapports à. L'analyse a été guidée par des questions analytiques, notamment : *quels liens émergent entre les dimensions des deux rapports à ? quelles tensions ou synergies se dégagent entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ ? et comment certains malaises exprimés en situation d'évaluation peuvent-ils s'éclairer à la lumière du PDRÉc ?*

Résultats

Cette section présente les résultats en trois temps. Dans un premier temps, le PDRÉc des personnes enseignantes participantes est décrit à partir de ses quatre dimensions. Dans un deuxième temps, le RÉv-PÉ est analysé selon la même logique dimensionnelle. Enfin, une analyse croisée de ces deux rapports permet de dégager différents types de liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ, conduisant à l'élaboration d'une typologie de profils de personnes enseignantes.

Le plan didactique du rapport à l'écriture de personnes enseignantes

Sur le plan de l'investissement, les personnes enseignantes se répartissent en deux profils. Cinq personnes participantes décrivent un rapport à globalement positif à l'enseignement de l'écriture, qu'elles associent notamment à une passion pour l'enseignement de l'écriture ou à un aspect motivant de leur pratique. Comme l'exprime Méлина : « Je ressens beaucoup de passion pour l'enseignement de l'écriture. Mes élèves, je les vois comme de futurs écrivains et écrivaines ». Dans le même sens, Fannie souligne : « L'écriture, c'est vraiment ce que j'aime le plus. J'essaie de transmettre cette passion à mes élèves parce que c'est souvent dans ces moments-là qu'on obtient le meilleur ». À l'inverse, quatre autres expriment un rapport à plus mitigé, marqué par des sentiments de lourdeur et de stress. Ces affects sont attribués à la complexité de la tâche, au manque de temps ou encore à la présence accrue d'élèves en difficulté en écriture, ce qui alimente des questionnements quant à leur capacité à soutenir efficacement les apprentissages. Comme le souligne Élianne : « Ça me crée comme un petit stress de performance parce que je veux pouvoir leur donner du bon ». Marco évoque également ce sentiment : « Je me sens toujours un peu stressé, parce que l'écriture est souvent une lacune chez les élèves ».

Sur le plan axiologique, la dimension du PDRÉc fait l'objet d'un fort consensus. L'ensemble des personnes enseignantes participantes considèrent l'enseignement de l'écriture comme une composante centrale de leur mission éducative et comme un apprentissage incontournable pour la réussite scolaire et sociale des élèves. Les discours

recueillis mettent en évidence plusieurs finalités attribuées à l'enseignement de l'écriture, notamment le développement de la crédibilité sociale des élèves, la structuration de la pensée, l'accès à la culture ainsi que le plaisir d'écrire. Cette convergence axiologique témoigne d'une reconnaissance partagée de l'écriture comme compétence fondamentale à développer à l'école secondaire, indépendamment des contextes d'enseignement ou des niveaux scolaires. Cette perspective est illustrée par les propos de Miriam, qui souligne l'importance de l'écriture dans la poursuite des études : « Au cégep, on met l'accent sur la structure dans les idées, comme dans un texte explicatif ou descriptif. Le courant nous sert donc dans la poursuite des études ». Dans une perspective plus large, Vanessa insiste pour sa part sur la contribution de l'écriture au développement personnel des élèves : « Les textes narratifs permettent aux élèves de sortir des sentiers battus. La créativité et l'imagination vont servir dans toutes les sphères de leur vie ».

Sur le plan conceptuel, l'ensemble des personnes participantes affirment s'inscrire dans une conception évolutive de l'enseignement de l'écriture. Cette posture est fréquemment illustrée par la métaphore de la « recette », comme en témoignent les propos de Nancy (« l'élève va appliquer la recette que je lui ai donnée et c'est parfait comme ça ») ou de Miriam (« moi, je suis une fille de recette, donc voici la recette que je te donne »). Toutefois, les discours de certaines personnes enseignantes (Hélène, Vanessa, Nancy et Miriam) laissent transparaître une tension conceptuelle, notamment lorsqu'elles décrivent les scripteurs jugés forts à l'aide d'attributs tels qu'une « habileté spéciale », une « facilité » ou un « talent un peu plus inné », révélant l'influence persistante d'une conception plus figée de l'écriture.

Enfin, sur le plan praxéologique, le PDRÉc met en lumière des pratiques d'enseignement de l'écriture largement structurées autour des genres textuels, en articulation avec la lecture. Les personnes enseignantes œuvrant à des niveaux où des épreuves ministérielles sont administrées (Hélène, Marco et Nancy) indiquent que leurs pratiques sont fortement influencées par ces enjeux évaluatifs, que Hélène qualifie de « nerf de la guerre ». Marco souligne, pour sa part, « qu'inconsciemment, on les prépare à une épreuve unique », tandis que Nancy rappelle que cette orientation « n'est pas par choix ».

Le rapport à l'évaluation de productions écrites de personnes enseignantes

Sur le plan de l'investissement, les personnes enseignantes présentent des profils contrastés à l'égard de leur RÉv-PÉ. Trois participantes expriment des affects globalement positifs, associant l'évaluation à sa fonction de rétroaction et de soutien aux apprentissages. Pour ces personnes, l'évaluation prend sens lorsqu'elle permet d'identifier les forces et les défis

des élèves. Comme l'explique Vanessa : « Je corrige pour savoir ce que tu as appris. Est-ce qu'il te reste des défis ? [...] Je t'évalue pour savoir ce que j'ai besoin de t'apprendre puis toi, ce qu'il te reste à apprendre. Donc je trouve ça motivant ». À l'inverse, six participantes décrivent un RÉv-PÉ marqué par des affects défavorables, évoquant notamment l'insécurité liée au jugement évaluatif, la lourdeur de la tâche, la faible performance des élèves en écriture ainsi que la pression associée aux enjeux certificatifs. Fannie souligne, à cet égard, l'influence déterminante des épreuves ministérielles : « Honnêtement, s'il n'y avait pas l'examen ministériel, ça serait complètement différent. [...] À cause du carcan ministériel, c'est important de les évaluer. Sinon, j'aimerais apprécier leurs textes, mais pas les évaluer ».

Sur le plan axiologique, le RÉv-PÉ est majoritairement associé à une visée formative de l'évaluation. Six personnes enseignantes affirment privilégier une évaluation orientée vers la rétroaction et la régulation des apprentissages. Toutefois, cette dimension met également en lumière des tensions liées à la notation chiffrée. Cinq participantes expriment le souhait de passer à une mention « succès ou échec », tout en anticipant des résistances, particulièrement dans les milieux privés. Miriam souligne ainsi : « Je suis dans un milieu où les notes, c'est très, très, très important », tandis qu'Anna précise : « Les parents veulent des notes. C'est tout un changement de mentalité », propos appuyés par Fannie : « J'aimerais ne pas en donner, mais les parents veulent avoir des notes ! ».

Sur le plan conceptuel, les personnes participantes définissent majoritairement une production écrite jugée forte à partir d'aspects linguistiques et textuels — cohérence, maîtrise du code, vocabulaire — ainsi que sociopragmatiques, notamment le respect de la consigne et la prise en compte du destinataire. Les aspects génériques, dont la créativité, sont également mentionnés par sept participantes. Un consensus se dégage quant à l'interprétation de plusieurs critères d'évaluation (adaptation à la situation de communication, cohérence, syntaxe et ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale). En revanche, le critère du vocabulaire est décrit comme malaisant par six participantes. Élianne le qualifie de critère « fourre-tout », tandis que plusieurs mentionnent « jouer » ou « négocier » son interprétation avec leurs collègues.

Enfin, sur le plan praxéologique, le RÉv-PÉ se caractérise par des pratiques largement convergentes. Les personnes enseignantes décrivent un processus similaire : identification et codification des erreurs, correction partielle et formulation de commentaires de rétroaction. Toutes soulignent toutefois la lourdeur de cette tâche et le faible engagement des élèves à l'égard des commentaires écrits. Huit participantes expliquent présenter et expliciter la grille d'évaluation en classe, et deux d'entre elles organisent des séances

d'autoévaluation à l'aide de cette grille. Enfin, huit participantes rapportent une incompréhension fréquente des critères par les élèves, ce qui a conduit plusieurs à retravailler la grille ministérielle, notamment par l'ajout de listes d'éléments observables afin de rendre les attentes plus explicites.

Les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites

L'analyse croisée des matrices par cas a permis de dégager quatre types de liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ à titre de référents du jugement évaluatif : l'harmonie, l'anticipation, le doute et l'insatisfaction. Ces liens ne correspondent pas à des catégories explicitement formulées par les personnes participantes, mais résultent d'un travail d'interprétation analytique issu du croisement des matrices thématiques par cas. Ils reposent néanmoins sur des régularités observées dans les discours recueillis et sont étayés par des verbatims représentatifs des tensions ou des convergences entre les deux rapports à. Cette analyse comparative a également permis de mettre en évidence des configurations récurrentes dans l'articulation des deux rapports à. À partir de ces configurations, quatre profils de personnes enseignantes ont été dégagés : l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur.

Les liens d'harmonie : le profil enthousiaste

Le profil enthousiaste, inspiré des cas de Mélina et Vanessa (première secondaire, écoles publiques), se caractérise par une cohérence forte entre les dimensions du PDRÉc et du RÉv-PÉ. Ces personnes enseignantes présentent un investissement affectif favorable tant envers l'enseignement que l'évaluation de l'écriture. Elles valorisent le plaisir d'écrire, la diversité des genres textuels et la progression des élèves, qu'elles jugent gratifiante à observer par l'évaluation. Sur le plan conceptuel, la créativité, la cohérence et la maîtrise du code sont conjointement reconnues dans les deux rapports à. Sur le plan praxéologique, ces personnes n'hésitent pas à adapter leurs outils d'évaluation, à favoriser la réécriture et à s'engager dans des démarches collectives de réflexion sur l'évaluation entre personnes enseignantes. La place accordée à la réécriture et à l'amélioration des textes est particulièrement révélatrice de cette articulation entre enseignement et évaluation, comme l'illustre Mélina :

Après la correction, ils peuvent retravailler leur texte. Depuis deux ans, je travaille comme cela. Cela fonctionne. Les résultats en écriture ont augmenté. Certains disent : « Oui, mais tout le monde passerait si on est toujours en train de les aider. » Dans le fond, c'est ça le but. Le but, c'est qu'ils écrivent bien et qu'ils s'améliorent.

Leurs pratiques témoignent ainsi de liens d'harmonie entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ.

Les liens d'anticipation : le profil stratégique

Le profil stratégique, issu des cas d'Hélène et de Marco (cinquième secondaire, écoles publiques), est marqué par des liens d'anticipation fortement influencés par les exigences de l'épreuve ministérielle. Les dimensions d'investissement du PDRÉc et du RÉv-PÉ sont teintées par un climat anxigène, associé à la pression certificative. Sur les plans axiologique et conceptuel, les textes courants exigés à l'épreuve unique sont priorisés, tout comme les critères de cohérence et de maîtrise du code pour lesquels une pondération importante est associée. Cette focalisation sur certains critères évaluatifs peut conduire à privilégier la conformité aux exigences de l'épreuve plutôt que la qualité globale du texte, comme l'illustre Hélène :

Je trouve qu'au premier cycle, on essaie vraiment de respecter cette évolution. Au deuxième cycle, on prépare l'examen du Ministère. Même si ton texte n'est pas si bon que cela, il faut que tu fasses le moins de fautes possible. Si tu fais trop d'erreurs, tu ne passes pas. C'est triste, parce que des fois, les élèves écrivent quelque chose de super bon.

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont ainsi largement organisées en fonction des enjeux ministériels, l'enseignement du texte argumentatif occupant une place centrale dans la planification annuelle. Le PDRÉc et le RÉv-PÉ sont ainsi étroitement arrimés, mais sous le signe de l'anticipation de l'évaluation certificative.

Les liens de doute : le profil craintif

Le profil craintif, inspiré des cas de Nancy et Élianne (deuxième secondaire, écoles publiques), présente également des dimensions d'investissement fragilisées dans les deux rapports à, en lien avec la présence d'une épreuve ministérielle. Il convient de préciser que ces deux personnes enseignantes possèdent une expérience professionnelle importante (plus de vingt ans pour Nancy et plus de dix ans pour Élianne), ce qui suggère que le sentiment de manque de repères exprimé ne peut être attribué à un manque d'expérience dans la profession. Toutefois, à la différence du profil stratégique, le craintif se distingue par une insuffisance de repères perçue dans l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. Sur le plan conceptuel, ce profil oscille entre des référents issus du stratégique (importance du code et de la cohérence) et de l'enthousiaste (ouverture à la créativité). Les personnes enseignantes expriment notamment une incertitude quant aux manières d'aborder l'enseignement de l'écriture. Nancy souligne ainsi « qu'on ne sait jamais trop par quel côté prendre ça » et « qu'il n'y a pas une meilleure façon qu'une autre », ce qui traduit un sentiment d'insécurité face à la pluralité des approches possibles et à l'absence d'une « formule miracle ». Sur le plan praxéologique, cette tension se traduit par une grande flexibilité dans les tâches proposées et par des malaises liés à l'interprétation des critères

d'évaluation. Élianne met particulièrement en évidence le caractère incertain du jugement évaluatif en écriture, qu'elle décrit comme « ce qui est peut-être le plus subjectif ». Dans ce contexte, elle exprime le besoin de s'appuyer sur des outils pour soutenir et légitimer ses décisions : « j'ai comme besoin d'avoir un outil sur lequel m'appuyer [...] pour être capable de prouver ce que j'avance ». Le doute quant à la légitimité du jugement évaluatif nourrit ainsi une crainte du regard des élèves, des parents et des collègues, donnant lieu à des liens de doute entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ.

Les liens d'insatisfaction : le profil revendicateur

Le profil revendicateur, issu des cas de Miriam (première secondaire, école privée B), Fannie (troisième secondaire, école privée F) et Anna (cinquième secondaire, école privée B), se caractérise par un décalage entre des rapports à fortement investis et un cadre institutionnel perçu comme contraignant. Ces personnes enseignantes manifestent un engagement marqué envers l'enseignement de l'écriture et valorisent le plaisir d'écrire. Elles adhèrent à une visée formative de l'évaluation et investissent largement la rétroaction. Sur le plan praxéologique, elles adaptent leurs outils d'évaluation (listes d'éléments observables, grilles de commentaires), mais expriment une insatisfaction face aux prescriptions ministérielles et aux attentes de leur milieu, notamment en ce qui concerne la notation chiffrée. Elles aspirent à davantage de flexibilité et à une responsabilité partagée de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture. Cette posture critique s'appuie sur une conception évolutive de l'écriture, comme l'exprime Anna :

J'aimerais faire autrement, mais on est tellement bloqués par le Ministère. Si je me permets cette latitude-là, mes élèves ne s'y reconnaîtront plus lorsqu'ils arriveront à l'examen ministériel. Donc, dans ma façon d'enseigner, je suis très freinée par cet examen. [...] J'aimerais changer la grille, bonifier et évaluer autrement, mais j'ai l'impression d'être freinée.

Les liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ sont ici marqués par une insatisfaction, orientée vers des revendications professionnelles et institutionnelles.

Discussion

Cette recherche visait à identifier les liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ en tant que référents au jugement évaluatif de personnes enseignantes de français au secondaire québécois. Les résultats ont mis en évidence quatre types de liens — d'harmonie, d'anticipation, de doute et d'insatisfaction — structurant quatre profils distincts. Ces profils ne renvoient pas à des types d'enseignantes et d'enseignants, mais à des configurations dynamiques des rapports à (PDRÉc et RÉv-PÉ), à travers lesquelles se manifestent des

tensions variables entre enseignement et évaluation de l'écriture. Cette typologie doit toutefois être comprise comme un outil permettant de rendre visibles certaines tendances dominantes dans les données. Les analyses ont parfois révélé des zones de porosité entre les profils, certaines personnes enseignantes mobilisant, selon les situations d'enseignement et d'évaluation, des logiques associées à plus d'un profil. L'interprétation de ces configurations permet également de mettre en lumière certains facteurs susceptibles d'entraver la synergie entre les deux rapports à. L'analyse fait ainsi ressortir trois obstacles principaux : la pression des enjeux certificatifs ministériels, les difficultés liées aux critères d'évaluation en écriture et la survalorisation de la note.

La pression des enjeux certificatifs ministériels

Le premier obstacle concerne la pression exercée par les enjeux certificatifs ministériels, particulièrement préminente dans les profils stratégique et craintif, profils associés à des personnes enseignantes œuvrant aux niveaux où des épreuves ministérielles d'écriture sont administrées, soit en deuxième et en cinquième secondaire. Les résultats montrent que, lorsque des épreuves ministérielles en écriture sont en jeu, le PDRÉc tend à se structurer en fonction des exigences évaluatives, ce qui teinte le RÉv-PÉ. Cette dynamique confirme les travaux portant sur le phénomène de *teaching to the test*, selon lesquels les pratiques d'enseignement s'alignent prioritairement sur les objets évalués (Cattonar et al., 2013). Dans le contexte québécois, cette orientation s'inscrit plus largement dans les effets de la gestion axée sur les résultats, qui exerce une pression normative sur les personnes enseignantes et contribue à réduire leur autonomie professionnelle (Maroy, 2021). Les profils stratégique et craintif donnent à voir comment cette pression se traduit dans les pratiques quotidiennes : anticipation des épreuves, focalisation sur certains genres textuels et sentiment d'urgence évaluative.

Bien que les personnes participantes valorisent une évaluation en soutien à l'apprentissage (dimension axiologique du RÉv-PÉ), leurs pratiques demeurent fortement contraintes par les exigences certificatives. Ce constat rejoint le propos du Conseil supérieur de l'éducation (2018), selon lequel les épreuves externes servent difficilement les finalités formatives de l'évaluation. Il met également en lumière un écart persistant entre les visées de l'évaluation et ses usages effectifs, écart qui alimente le malaise évaluatif rapporté par les personnes enseignantes. Par ailleurs, la priorisation des genres textuels prescrits par les épreuves ministérielles — issus principalement de l'univers des textes courants — conduit à une forme de réduction curriculaire (Maroy, 2021 ; Mathou, 2020), au détriment de genres favorisant la créativité, l'imaginaire et l'expérimentation scripturale. Or, de nombreuses recherches soulignent l'importance de la diversité des genres textuels pour le

développement de la compétence en écriture, et ce, dès le primaire (Blaser et Pollet, 2010 ; Chartrand et al., 2015 ; Lousada et Dezutter, 2016). Les résultats de cette étude montrent ainsi que la pression certificative ne transforme pas seulement le rapport à l'évaluation, mais redéfinit ce qui est jugé prioritaire au sein du PDRÉc de la personne enseignante.

L'obstacle des critères d'évaluation en écriture

Le deuxième obstacle identifié concerne les critères d'évaluation en écriture. Les résultats mettent en évidence des tensions récurrentes autour de leur interprétation, notamment pour le critère du vocabulaire, perçu comme flou et difficile à opérationnaliser. Cette difficulté confirme les limites déjà documentées des grilles critériées, qui ne permettent pas d'éliminer la subjectivité du jugement évaluatif (Berthiaume et al., 2011 ; Chénier, 2021 ; Romainville, 2012). Elle illustre également le caractère intrinsèquement interprétatif du jugement évaluatif, même lorsqu'il s'appuie sur des outils critériés. Pour réduire leur inconfort, certaines personnes enseignantes complètent les grilles ministérielles en ajoutant des indicateurs ou des éléments observables. Toutefois, comme le soulignent Balan et Jönsson (2018), ces ajustements reposent sur des conceptions professionnelles variables et peuvent fragiliser la fidélité interjuges. Les résultats suggèrent ainsi que l'outil, loin de sécuriser le jugement, devient parfois un lieu supplémentaire de négociation et de tension professionnelle. Plus largement, les données montrent que le malaise évaluatif ne tient pas uniquement aux outils, mais aussi aux écarts conceptuels entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ. En effet, les conceptions du scripteur ou de la scriptrice compétent·e mobilisées dans le PDRÉc — intégrant la créativité, l'autonomie ou les stratégies de réécriture — ne correspondent pas toujours aux critères prescrits dans le cadre d'évaluation ministériel (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Cette discordance rejoint les travaux montrant que les dimensions esthétiques et stratégiques de l'écriture sont peu prises en compte dans l'évaluation scolaire (Dolignier, 2023 ; Lamb et al., 2017 ; Lavieu-Gwozdz, 2013). Par ailleurs, l'analyse de la dimension praxéologique du RÉv-PÉ met en évidence une incompréhension persistante des critères d'évaluation par les élèves. Plusieurs personnes enseignantes soulignent que, malgré les explications fournies, les grilles critériées peinent à jouer un rôle véritablement formateur. Cette observation rejoint les travaux de Chabanne et Bucheton (2002), selon lesquels les grilles d'évaluation tendent davantage à faciliter le travail de correction de la personne enseignante qu'à soutenir la compréhension et l'appropriation des critères par les élèves.

La survalorisation de la note

Le troisième obstacle à la synergie entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ concerne la place prépondérante accordée à la note, tant par les élèves que par leurs parents. Les résultats mettent en évidence un décalage marqué entre la valeur accordée à l'écriture par les personnes enseignantes — telle qu'exprimée dans les dimensions axiologiques du PDRÉc et du RÉv-PÉ — et la manière dont cette valeur peut se traduire concrètement dans les pratiques évaluatives en contexte scolaire, notamment au regard des dimensions axiologique et praxéologique du RÉv-PÉ. Dans l'ensemble des profils dégagés, les personnes enseignantes associent l'enseignement de l'écriture à des visées ambitieuses : enrichir la culture, structurer la pensée, soutenir la crédibilité sociale et favoriser le plaisir d'écrire. Or, ces visées entrent en tension avec une culture évaluative fortement marquée par la performance, qui tend à réduire l'évaluation à sa fonction certificative. Cette tension confirme les constats de Merle (2018) et du Conseil supérieur de l'éducation (2018), selon lesquels la focalisation sociale sur les notes contribue à appauvrir le sens de l'évaluation et à occulter sa fonction de soutien à l'apprentissage.

Les profils stratégique et craintif illustrent de manière particulièrement saillante cette pression normative. Bien que ces personnes enseignantes adhèrent, sur le plan axiologique du RÉv-PÉ, à une évaluation en soutien aux apprentissages, elles décrivent des pratiques fortement contraintes par les attentes institutionnelles et sociales liées à la note. Cette situation rappelle que le malaise évaluatif ne découle pas uniquement de tensions internes aux rapports à (PDRÉc et RÉv-PÉ), mais également d'un environnement scolaire et social peu favorable à un changement de paradigme en évaluation (Hadji, 2012 ; Maroy, 2021 ; Mathou, 2020). Dans ce contexte, la note devient un point d'ancrage central pour les élèves, au détriment des commentaires de rétroaction. Or, comme le rappellent Hattie et Timperley (2007), ce sont précisément ces rétroactions qualitatives qui constituent un levier puissant pour l'autorégulation des apprentissages. Les résultats de la présente recherche suggèrent ainsi que la survalorisation de la note nuit à la capacité des élèves à se situer sur un continuum de développement de la compétence scripturale et à identifier des pistes concrètes d'amélioration.

Ainsi, ce troisième obstacle met en lumière une contradiction : alors que les personnes enseignantes souhaitent que l'évaluation soutienne le développement de la compétence en écriture, les usages sociaux et institutionnels de la note en limitent la portée. Cette situation renforce l'importance, déjà soulignée par Black et Wiliam (2018) et De Ketele (2013), de poursuivre les réflexions autour d'une visée intégrative de l'évaluation. À la lumière des résultats, cette visée apparaît toutefois difficilement atteignable sans une transformation

plus large des représentations sociales de l'évaluation et une reconnaissance accrue du rôle formatif du jugement évaluatif dans le développement de la compétence en écriture.

Conclusion

Les profils dégagés mettent en lumière la complexité des liens entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ chez les personnes enseignantes de français du secondaire. Marqués par des dynamiques d'harmonie, de doute, d'anticipation ou d'insatisfaction, ces liens révèlent des configurations différenciées des rapports à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture. En rendant visibles ces configurations, les résultats de cette recherche contribuent à une meilleure compréhension des tensions qui traversent l'exercice du jugement évaluatif, de même que des pratiques d'accompagnement du développement de la compétence à écrire des élèves. L'analyse de ces tensions met notamment en lumière trois obstacles susceptibles de freiner la synergie entre le PDRÉc et le RÉv-PÉ : la pression associée aux enjeux certificatifs ministériels, les difficultés liées à l'opérationnalisation des critères d'évaluation en écriture et la survalorisation de la note. Cette mise en lumière apparaît pertinente pour soutenir une réflexion approfondie sur la cohérence entre pratiques pédagogiques et pratiques évaluatives en contexte d'enseignement de l'écriture.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés à la lumière de certaines limites. D'une part, le choix de circonscrire le rapport à l'écriture à son plan didactique, sans considérer le rapport personnel à l'écriture des personnes enseignantes, restreint la compréhension globale des référents préexistants au jugement évaluatif. D'autre part, le recours à une étude de cas multiples fondée sur un nombre restreint de participantes et participants ($n = 9$) limite toute prétention à la généralisation des résultats. Enfin, l'analyse repose sur des discours déclarés recueillis en entretien, ce qui ne permet pas d'inférer directement les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'écriture.

Au-delà de ces limites, les résultats soulèvent un questionnement central quant au caractère situé ou plus durable du RÉv-PÉ. En effet, il demeure à interroger dans quelle mesure le RÉv-PÉ — et les profils qui en découlent — est étroitement lié au contexte d'enseignement (notamment le niveau scolaire ou la présence d'une épreuve certificative) ou s'il constitue un référent plus stable, susceptible de teinter les pratiques évaluatives d'une personne enseignante au-delà des contextes dans lesquels elle intervient. Cette réflexion ouvre la voie à des recherches futures portant sur des parcours d'enseignantes et d'enseignants ayant changé de niveau d'enseignement, afin d'analyser l'évolution, la persistance ou la reconfiguration de leur rapport à l'évaluation de l'écriture à travers des contextes

différenciés. De tels devis permettraient d'approfondir la compréhension de la dynamique des référents évaluatifs et de leur influence sur l'exercice du jugement professionnel.

Références

- Balan, A., et Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria: Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 3, Article 81. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00081>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture : Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113(1), 29–40. <https://doi.org/10.7202/1108183ar>
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-23). Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : Repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2), 1–13. <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Blaser, C. et Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Diptyque.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : Un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51–63. <https://doi.org/10.7202/1042846ar>
- Cattonar, B., Dumay, X. et Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : Un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés*, 2, 35–51. <https://doi.org/10.3917/es.032.0035>
- Chabanne, J. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Chartrand, S. G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : Apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12, p. 107–127). Presses universitaires de Namur.

- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317–343. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.32.2.317>
- Chartrand, S. G., Emery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Didactica, CÉF. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/module/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chénier, C. (2021). Une comparaison de l'étendue intra- et interindividuelle du niveau de sévérité d'examineurs en français langue étrangère. *Mesure et évaluation en éducation*, 44(3), 59–85. <https://doi.org/10.7202/1093066ar>
- Colognesi, S., Courty, B. et Niwese, M. (2022). Conceptions et pratiques d'écriture des enseignants de collège. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire, du déjà-là aux possibles : Résultats du projet ÉCRICOL* (p. 131–145). Peter Lang.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016–2018*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/evaluer-compte-vraiment-rebe-16-18-50-0508/>
- De Ketele, J. M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59–74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Dolignier, C. (2023). Annoter des écrits subjectifs en formation d'enseignants : Prolégomènes à une pratique d'évaluation formative de l'écriture littéraire. *Pratiques*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12326>
- Emery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21444>
- Figari, G. (1994). *Évaluer : Quel référentiel ?* De Boeck.
- Garcia-Debanc, C. (2018). Évaluer les productions écrites : Enjeux, critères, points de vigilance. Dans C. Brissaud, M. Dreyfus, & B. Kervyn (dir.), *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*. Presses universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C. (2022). Former les enseignant·es à l'évaluation de la cohérence/cohésion textuelle dans des textes narratifs. *Pratiques*, 195–196, 1–22. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12362>
- Gérard, F. M. (2017). Objectiver la subjectivité. Dans D. Leduc & S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur* (tome 1). Presses de l'Université du Québec.

- Granger, N., Beaudoin, M. et Lessard, A. (2024). Personnes enseignantes non légalement qualifiées au Québec : Quelle auto-évaluation à l'égard du degré de maîtrise de leurs compétences professionnelles? *Formation et profession*, 32(3), 1–17. <https://doi.org/10.18162/fp.2024.911>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hébert, M. H. et Frenette, E. (2023). Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : Quelle structuration, quelle évolution? *Formation et profession*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.18162/fp.2023.585>
- Hurteau, M., Houle, S. et Mongiat, S. (2009). How legitimate and justified are judgments in program evaluation? *Evaluation*, 15(3), 307–319. <https://doi.org/10.1177/1356389009105883>
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2022). Un point de vue singulier sur l'évaluation des écrits. *Pratiques*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12061>
- Jorro, A. (2022). Éthos professionnel. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 193–196).
- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 25-42). Presses universitaires de Namur.
- 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), 106–125. <https://doi.org/10.7202/1108188ar>
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.
- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72–98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits : Le poids de la linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 2, 83-93. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0083>
- Leroux, J. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : Un guide pratique* (p. 67–107). Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).

- Lousada, E. et Dezutter, O. (2016). La rédaction de genres universitaires : Pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. *Le français à l'université*, 21(1). <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2219>
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*. Presses de l'Université Laval.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48–54. https://formationprofession.ca/files/old/v12_n2.pdf#page=49
- Mathou, C. (2020). L'accompagnement sous tensions : La médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 219–236. <https://doi.org/10.7202/1075727ar>
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4^e éd.). SAGE.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadres d'évaluation des apprentissages du primaire et du secondaire* [Page Web]. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formation-evaluation/epreuves-ministerielles-evaluation-apprentissages/cadres-evaluation/primaire-secondaire>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : Un acte cognitif et une pratique sociale située. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 465–482. <https://doi.org/10.25656/01:4229>
- Mottier Lopez, L. et Dechamboux, L. (2017). D'un référentiel d'évaluation fixe à une co-constitution référentielle dynamique : Ce que nous apprend le jugement situé de l'enseignant. *Contextes et didactiques*, (9). <https://doi.org/10.4000/ced.298>
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture : Un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/29039>
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Romainville, M. (2012). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.499>

- Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- 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>
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69–85. <https://doi.org/10.3166/pmp.31.69-85>
- Yin, R. K. (2017). *Applications of case study research*. SAGE.
- Youyou, D. D. (2023). *Ajustement d'enseignantes et d'enseignants immigrants aux conventions professionnelles de l'École québécoise au cœur de l'accompagnement offert par des conseillères pédagogiques* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/28581>