

# Quelle évolution des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois ? Une revue systématique des recherches publiées depuis le Rapport Parent

Stéphanie Laurence, Martin Lépine, Myriam Villeneuve-Lapointe et Judith Marcil-Levert  
*Université de Sherbrooke, Canada*

## Pour citer cet article :

Laurence, S., Lépine, M., Villeneuve-Lapointe, M. et Marcil-Levert, J. (2026). Quelle évolution des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois ? Une revue systématique des recherches publiées depuis le Rapport Parent. *Didactique*, 7(2), 16-44.  
<https://doi.org/10.37571/2026.0202>

**Résumé :** Depuis les années 1960, le système d'éducation québécois a connu d'importantes transformations. Différents programmes et rapports gouvernementaux ont été publiés afin, entre autres, de modifier les pratiques enseignantes, notamment en écriture. À travers une revue systématique des écrits scientifiques publiés depuis la parution du Rapport Parent, nous explorons les pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire ainsi que leur sédimentation et leur évolution. L'analyse thématique de 20 articles scientifiques et rapports de recherche québécois tirés d'un corpus de plus grande envergure (n = 119) nous a permis de constater que la dictée apparaît comme une pratique d'évaluation ancrée et stable alors qu'un recours plus grand à la production écrite pour évaluer l'écriture s'est opéré depuis le tournant des années 2000.

**Mots-clés :** pratiques d'évaluation, écriture, primaire, Québec.

## Introduction et problématique

Dans le *Rapport Parent*, document marquant de l'histoire de l'éducation québécoise publié dans les années 1960, il était mentionné que les francophones présentaient un analphabétisme de masse et un taux de décrochage scolaire important avant l'âge de 15 ans (Gouvernement du Québec, 1963). Il y était également indiqué que la scolarisation chez les francophones, autant pour l'enseignement que pour le taux de diplomation, accusait un retard marqué par rapport aux anglophones et aux autres provinces canadiennes. En plus de rendre la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, faisant de l'école primaire un passage obligé vers l'école secondaire, le souhait de revaloriser les apprentissages de base, comme le calcul, la lecture et l'écriture, y était énoncé (Gouvernement du Québec, 1964).

## L'évolution des programmes ministériels de français au primaire

Depuis la parution de ce rapport, plusieurs rapports gouvernementaux et programmes de formation ont vu le jour au Québec dans le but de préciser les contenus d'enseignement et d'évaluation et, ultimement, d'améliorer les pratiques enseignantes pour rendre les élèves plus actives et actifs dans leurs apprentissages et pour valoriser la maîtrise de la langue française, notamment par le biais de l'écriture. Pour l'écriture au primaire, le premier programme publié après la parution du Rapport Parent est le Programme-cadre de français pour le primaire (Gouvernement du Québec, 1974) dans lequel une entrée par l'oral était privilégiée. Par ce programme, il était mis l'avant que l'évaluation relevait de la responsabilité de la personne enseignante et que cette dernière, pour l'écriture, devait viser la maîtrise du « savoir écrire ». Ainsi, ce programme était principalement orienté vers les connaissances (Fontaine et al., 2020). Ensuite, paraît le Programme d'étude primaire : français (Gouvernement du Québec, 1979). Dans ce programme, l'accent était moins mis sur le respect de la norme en écriture, mais plutôt sur l'atteinte d'objectifs. Il y était plutôt prescrit de faire de l'élève « un bon scripteur » avec des intentions de communication (informer, exprimer son opinion, développer son imaginaire...). À la suite de l'implantation de ce programme sont arrivées les premières ébauches des examens ministériels en écriture au primaire dans une quarantaine d'écoles (Jalbert, 2006). Le Programme d'études : français enseignement primaire paraît ensuite en 1994 (Gouvernement du Québec, 1994). Un retour à une étude plus systématique de la langue était préconisé dans ce dernier (Simard et al., 2019), l'oral n'étant plus la porte d'entrée de l'enseignement du français. La notion de compétence fait également son apparition sans toutefois être au cœur de ce programme. Si nous y avons trouvé peu d'indications concernant l'évaluation de l'écriture, c'est à la suite de celui-ci que les épreuves ministérielles sont instaurées dans toute la province du Québec, soit en 1995 (Jalbert, 2006). Pour les élèves, ces épreuves en écriture constituent essentiellement à produire un

texte écrit. Initialement publié en 2001 et mis à jour en 2006 apparaît le Programme de formation de l'école québécoise ([PFEQ], Gouvernement du Québec, 2006). S'inspirant directement du monde du travail, ce programme met cette fois-ci les compétences à l'avant-plan. Dans ce programme, l'écriture est désignée comme étant la compétence à écrire des textes variés et est évaluée selon différents critères, qui seront alors précisés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages, Français, langue d'enseignement — Primaire (Gouvernement du Québec, 2011). Peu de temps après la parution de la première version du PFEQ, la Politique d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003) est publiée dans laquelle l'évaluation en soutien à l'apprentissage et la participation de l'élève sont avancées, en plus d'encourager une consolidation et une généralisation des pratiques d'évaluation. Finalement, le programme de français est mis à jour en 2025. Dans cette dernière version du programme, l'oral et les intentions de communications reviennent à l'avant-plan tout en conservant la notion de compétence. En écriture, une place est également accordée à la créativité et à l'imaginaire. Dans le programme récent, pour évaluer la compétence *Écrire des textes variés*, les critères suivants ont été retenus : 1) adaptation à la situation de communication ; 2) respect des règles relatives à la grammaire du texte ; 3) utilisation d'un vocabulaire approprié ; 4) construction des phrases et ponctuation appropriées ; 5) respect de normes relatives à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale (Gouvernement du Québec, 2025). Au tournant des années 2000, l'arrivée des compétences dans les programmes scolaires amène un souhait de changement majeur dans le système d'éducation québécois, et plus précisément en évaluation de l'écriture au primaire. L'évaluation des compétences entraîne un changement de paradigme par rapport à l'évaluation de connaissances.

### **L'évolution de l'évaluation et de la didactique de l'écriture comme disciplines scientifiques**

Dans le champ disciplinaire de l'évaluation, celle-ci évolue pour dépasser la vérification d'acquis ou de connaissances antérieures, vise un alignement pédagogique (ce qui est évalué correspond à ce qui a été enseigné) et tend à évoluer, bien au-delà des prescriptions ministérielles, vers une évaluation humaniste et inclusive où les progrès des élèves sont suivis plutôt que leur comparaison avec les autres (Girouard-Gagné et Lamarche, 2024). Dans cette même lignée, l'évaluation devient en soutien aux apprentissages plutôt que formative, sommative ou certificative (Girouard-Gagné et Lamarche, 2024). En plus des programmes et de l'évaluation, la didactique de l'écriture, comme discipline scientifique, s'est également transformée au fil des années. Au balbutiement de la discipline, des approches, du matériel didactique et des dispositifs étaient créés en recherche et transférés dans les classes (Laurence, 2025). Dans les dernières années, la coconstruction de pratiques

avec les personnes enseignantes a été mise de l'avant permettant la mise en place de dispositifs intégrateurs comme les cercles d'autrices et d'auteurs accordant une grande importance à la créativité des élèves (Tremblay et al., 2020). Avec ces changements autant dans les programmes que dans les champs scientifiques de l'évaluation et de la didactique, les élèves ne peuvent plus seulement être évalués et évaluées en écriture sur leurs connaissances en orthographe et en grammaire, mais doivent plutôt mobiliser ces connaissances dans la tâche complexe qu'est la production écrite en plus de prendre en compte un sujet d'écriture, une ou un destinataire, etc.

Écrire est un apprentissage complexe (Morin et al., 2009), qui requiert, entre autres, un enseignement, des rétroactions, de la pratique et du temps. Même si de multiples facteurs influencent la réussite éducative des élèves (Hattie, 2023), selon la Loi sur l'instruction publique (Éditeur officiel du Québec, 2025) et le Référentiel de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2020), les personnes enseignantes sont les intervenantes de première ligne pour accompagner les élèves du primaire dans l'apprentissage de l'écriture. Or, Graham (2019) explique que les pratiques d'évaluation de l'écriture gagneraient à évoluer dans la majorité des classes du primaire, notamment en ce qui a trait à la surpréparation aux examens, et ce, dans différents pays. Du côté québécois, cette évolution des pratiques d'évaluation de l'écriture n'a toutefois pas encore été documentée. En ce sens, Dolz et Simard (2009) ajoutent que, pour faire évoluer les pratiques, il faut d'abord bien les connaître. Ainsi, le problème soulevé dans le cadre de cette recherche est l'absence d'un portrait des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois, et ce, depuis la parution du *Rapport Parent*.

## **Cadre de référence**

Deux concepts sont définis dans cette section, soit l'écriture et les pratiques d'évaluation de l'écriture.

### **Définition de l'écriture**

Nous définissons l'écriture, en nous appuyant essentiellement sur les travaux de Dabène (1987, 1991) et des équipes de Morin et Montésinos-Gelet (2011) ainsi que de Simard (2019), comme une activité de communication exigeant l'articulation de différentes composantes physique (geste graphomoteur et geste de frappe), linguistique (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, syntaxe et ponctuation, et lexique et vocabulaire) et textuelle (production écrite, genres de textes, processus d'écriture, sujet, destinataire, ...), qui sont mobilisées à divers degrés tout au long de la production scripturale d'un signe,

d'une lettre, d'un mot, d'une phrase, d'un paragraphe ou d'un texte. Dans le cadre de cette recherche, l'écriture s'opérationnalise grâce aux pratiques d'évaluation.

### **Définition des pratiques d'évaluation de l'écriture**

Avant de définir les pratiques, définissons d'abord ce qu'est l'évaluation des apprentissages, pour ensuite transposer ces termes à la didactique de l'écriture. Le mot évaluation est dérivé de « évaluer », qui est issu de l'ancien français, *é* signifiant *extraire* et *value* signifiant *valeur* ainsi que du latin classique *valere*, signifiant *valoir* (Druide informatique, 2022). Par son sens propre, l'évaluation amène ainsi la notion de valeur (Vial et al., 2012), ce qui permet ainsi donner de la valeur à certains apprentissages et à mettre en valeur les élèves de la classe (Lépine et al., 2022). En plus de la notion de valeur, du point de vue de la personne enseignante, l'évaluation des apprentissages se manifeste en un processus, comprenant la planification de l'évaluation, la collecte de traces, l'analyse et l'interprétation de ces traces, le jugement et la communication des résultats (Durand et Chouinard, 2012 ; Marcil-Levert, 2024 ; Ramoo et Durand, 2016), menant à une rétroaction, écrite ou orale, qualitative ou quantitative, formelle ou informelle, qui donne une valeur ou une importance à la tâche et aux critères choisis (Davies, 2008 ; Jorro, 2016 ; Marcil-Levert, 2024 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Rey, 2011 ; Scallon, 2004 ; Vial et al., 2012). Le processus d'évaluation permet également aux élèves d'ajuster leurs apprentissages et à la personne enseignante d'adapter son enseignement, ce qui s'inscrit dans la régulation (Fontaine et al., 2020). Comme le mentionnent Girouard-Gagné et Lamarche (2024), l'évaluation est souvent appréhendée sous ses fonctions formative, sommative ou certificative, alors qu'elle peut simplement être vue comme une forme de soutien à l'apprentissage des élèves.

Le terme « pratique » est un emprunt au grec ancien, *praktitos*, signifiant *qui agit* (Druide informatique, 2022). Ce terme renferme alors l'idée de l'action, voire du *comment faire*. Dans sa thèse de doctorat, Babin (2016) extrait la définition suivante pour les pratiques d'enseignement, soit « ce qui s'enseigne et comment » (p. 4), de l'article de Vinatier (2007). Ainsi, en nous basant sur les écrits de Babin (2016) et de Vinatier (2007), « comment l'écriture est évaluée » est la définition retenue pour les pratiques d'évaluation de l'écriture. La pratique d'évaluation peut, par exemple, prendre la forme d'un moyen d'évaluation, comme la production écrite s'inscrivant dans l'étape de la collecte de traces du processus d'évaluation, et d'un outil d'évaluation, comme la grille d'évaluation, s'inscrivant dans l'étape de l'analyse et de l'interprétation des traces de du processus d'évaluation.

Pour aborder l'aspect évolutif des pratiques d'évaluation de l'écriture telles qu'elles sont décrites dans la recherche québécoise publiée sous la forme d'articles scientifiques ou de rapports de recherche, nous avons retenu deux types de pratiques. Le premier type de pratique est déclaré par les personnes enseignantes par le biais d'un entretien ou d'un questionnaire. Le deuxième type de pratique est constaté par le biais d'observations participantes ou non.

### **Objectif spécifique de recherche**

Pour répondre au problème évoqué en problématique, nous avons élaboré deux objectifs de recherche spécifiques, soit, pour l'écriture, identifier et décrire les pratiques d'évaluation (objectif 1) et d'analyser évolution ou leur stabilité (objectif 2) dans les écrits scientifiques québécois publiés sous la forme d'articles scientifiques ou de rapports de recherche.

### **Méthodologie**

Pour répondre à nos objectifs de recherche, la revue systématique a été choisie comme type de recherche. Une démarche en cinq étapes, inspirée de la revue systématique (Sacré et al., 2021), de la recherche-développement (Harvey et Loiselle, 2009) et de l'anasynthèse (Messier, 2014), a été développée. Il est à noter que la présente contribution s'inscrit dans une recherche de plus grande envergure (Laurence, 2025), qui portait sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture au primaire québécois. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes penchés sur le volet évaluation de cette recherche. Il nous paraît important de présenter la méthodologie telle qu'elle a été initialement réalisée, car nous avons pu relever des pratiques d'évaluation dans des textes qui portaient plutôt sur l'enseignement. À l'étape 5 de la présente section, nous resserrons notre objet afin de nous concentrer spécifiquement sur les objectifs de la présente contribution.

### **Étape 1 : établir le problème de recherche**

Le problème de recherche est né d'une recension des écrits préalable et nécessaire à tout projet de recherche (Fortin et Gagnon, 2022). Ce dernier a été établi dans la problématique où nous avons évoqué l'absence d'un portrait d'ensemble des pratiques d'enseignement et d'évaluation au primaire québécois, ce qui, entre autres, empêchait de documenter l'évolution ou la sédimentation de ces dernières.

## Étape 2 : fixer les critères d'inclusion et d'exclusion

Une fois le problème de recherche campé à la suite de la recension des écrits préalable, les critères d'inclusion et d'exclusion des articles et des rapports de recherche ont été déterminés. Ils sont présentés au Tableau 1.

**Tableau 1.**

### *Critères d'inclusion et d'exclusion*

| Catégorie                            | Critères d'inclusion   | Critères d'exclusion  |
|--------------------------------------|--|---|
| Temporalité                          | Publication entre 1963 et 2023.  | Toute publication avant 1962.   |
| Nature du document écrit             | Rapport de recherche ; article scientifique avec collecte de données empiriques et un échantillon clairement identifiable.                                     | Rapport ministériel ; article professionnel (Vivre le primaire, Québec français, Lurelu) ; essai professionnel ; chapitre de livre ; mémoire de maîtrise ; thèse de doctorat. |
| Langue de l'article                  | Français et anglais.   | Toute langue autre que le français et l'anglais.  |
| Domaine                              | Éducation, didactique (apprentissage, enseignement) ou évaluation.   | Tout écrit ne traitant pas d'éducation (sociologie, linguistique, littérature, etc.) ou ne s'inscrivant pas en didactique de l'écriture (orthodidactique, orthophonie, etc.). |
| Objet d'enseignement et d'évaluation | Écriture et ses composantes ; écriture mise en relation avec d'autres objets d'enseignement et d'évaluation du français, dont la lecture.                      | Lecture seulement, oral seulement, autre discipline (mathématiques, science, etc.).   |
| Objet (suite)                        | Français comme langue d'enseignement, langue première ou langue maternelle.  | Français comme langue seconde ou langue étrangère, autre langue que le français.  |
| Ordre d'enseignement                 | Primaire (6 à 12 ans).   | Toute étude n'incluant pas le primaire.   |
| Classe dite ordinaire                | Classe ordinaire, cas de pratiques enseignantes auprès d'élèves en difficulté dans la classe ordinaire ou auprès d'élèves allophones dans la classe ordinaire. | Classe d'adaptation scolaire ou classe d'accueil.   |
| Géographie                           | Québec (Québec seulement, France et Québec, Nouveau-Brunswick et Québec, etc.).  | Toute recherche ne portant pas sur le Québec.   |
| Pratique(s)                          | Doit comprendre au moins une pratique d'enseignement ou d'évaluation.  | Toute étude ne traitant pas d'au moins une pratique d'enseignement ou d'évaluation.   |

### Étape 3 : procéder à la recherche systématique des études sources

Comme bases de données, nous avons sélectionné SCOPUS, EBSCOhost (Academic Search Complete [ASC], APA PsycInfo [APA], Education Source [ES], ERIC), CAIRN, Érudit (Persée, UNB, Fonds de recherche du Québec, Érudit), Pascal et Francis, et Sofia. Ces bases sont des incontournables en éducation et elles ont permis entre autres de creuser le volet historique, par le biais de Persée, et le volet québécois, par le Fonds de recherche du Québec. Les mots-clés (présentés au Tableau 2) ont été testés à deux reprises dans toutes les bases de données afin de les affiner.

**Tableau 2.**

*Mots-clés utilisés dans le cadre de la revue systématique*

| Années 1963-2023 |   |  |  |                              |
|------------------|---|--|--|------------------------------|
| AND              | CONCEPT/IDÉE 1  | CONCEPT/IDÉE 2   | CONCEPT/IDÉE 3   | CONCEPT/IDÉE 4               |
|                  | Écriture (langue d'enseignement)  | Enseignement/évaluation  | Pratiques  | Primaire                     |
|                  | SYNONYMES/<br>TRADUCTION  | SYNONYMES/<br>TRADUCTION   | SYNONYMES/<br>TRADUCTION   | SYNONYMES/<br>TRADUCTION     |
|                  | (ecrit* OR<br>orthograph* OR<br>gramma* OR<br>syntax* OR<br>ponctuation OR<br>text* OR grapho*<br>OR calligraph* OR<br>lexi* OR script* OR<br>vocabula* OR écrire<br>OR littera* OR<br>langag* OR<br>francais*) | (appren* OR didacti*<br>OR enseign* OR<br>*evaluation OR test* OR<br>retroaction*) | (strateg* OR<br>method* OR geste*<br>OR dispositif OR<br>materiel OR<br>pratique* OR<br>approche*) | (elementaire OR<br>primaire) |

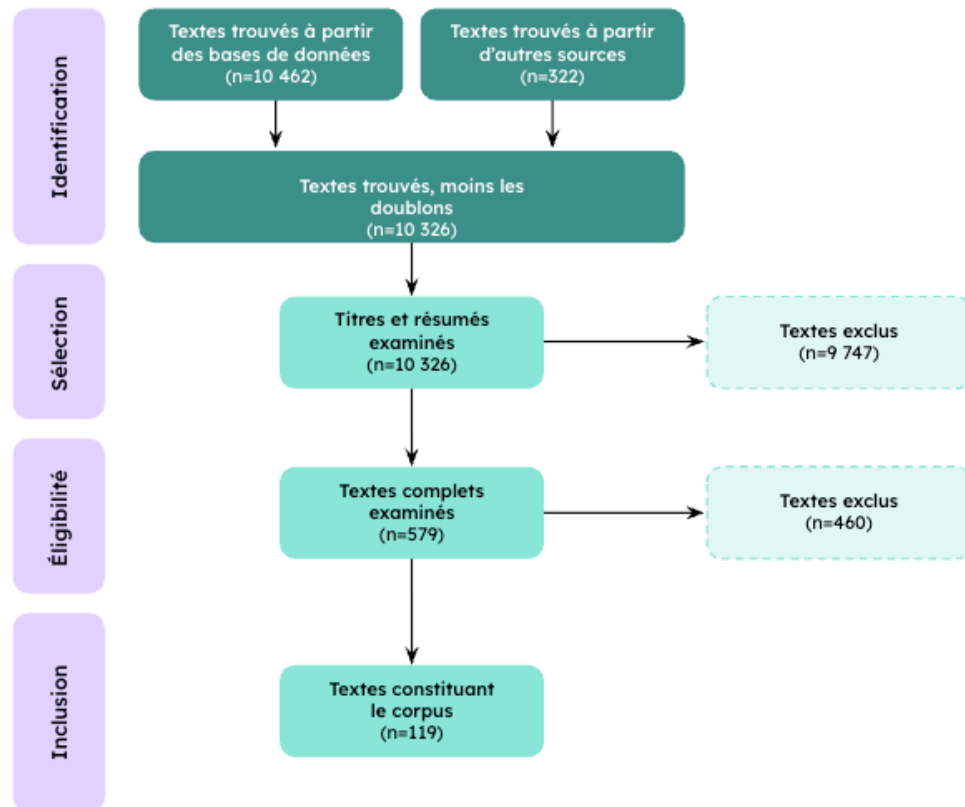
La littérature grise a également été vérifiée. Les rapports de recherche publiés sur le site du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) (2011-2023) en éducation ont été examinés. Puis, grâce à l'outil de recherche Sofia, nous avons pu rechercher d'autres programmes de recherche québécois : Fonds québécois de recherche société et culture (FQRSC) (2001-2011), Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) (1985-2001), Programme de perfectionnement des maîtres de français

au primaire (PPMF) (1973-1990), Formation de chercheurs et action concertée (FCAC) (1968-1984).

Une recherche manuelle a aussi été effectuée. L'analyse des tables des matières a été réalisée dans les revues suivantes : *Prospectives* (1965-1989), *Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* (1971-1999) et *Mesure et évaluation en éducation* (1978-2007). La dernière revue a été examinée de façon manuelle pour les années 1978 à 2007, car au moment d'effectuer la recherche systématique, ces volumes n'étaient pas en ligne. Au fil de nos recherches, nous avons également trié manuellement des bibliographies publiées, notamment les 78 bibliographies « Recherches en éducation faites au Canada français » parues dans la *Revue des sciences de l'éducation* entre 1974 et 1998 ainsi que l'ouvrage bibliographique de Gagné (1991).

#### **Étape 4 : sélectionner les études pertinentes pour la création du corpus et valider le corpus auprès de personnes expertes**

Pour sélectionner les études pertinentes, nous avons demandé à une des membres de l'équipe de valider la démarche de tri. Dans un premier temps, 112 articles et rapports de recherche ont été retenus. Ce premier corpus a alors été validé par trois personnes spécialistes en didactique du français externes au projet de recherche initial. Pour la validation du corpus, la démarche méthodologique, le corpus initial et un questionnaire sur les critères de scientificité inspiré par celui issu de la thèse de Messier (2014) ont été fournis. Ce questionnaire comprenait cinq échelons : très négatif (--), négatif (-), neutre (-/+), positif (+) ou très positif (++) . Les réponses reçues de la part de ces trois spécialistes, qui étaient soit positives (+) ou très positives (++) , ont permis de remanier le corpus afin d'obtenir un corpus final de 119 écrits scientifiques. Au total, trois textes du corpus initial ont été retirés et dix textes ont été ajoutés. Le guide Prisma (voir Figure 2) illustre toutes les étapes de la revue systématique.

**Figure 2.***Méthode Prisma (Moher et al., 2009)***Étape 5 : analyser et interpréter les études du corpus**

Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021) des études du corpus a été effectuée. Trois grandes catégories ont guidé notre analyse : l'écriture et la définition proposée dans le cadre de référence, la nature des pratiques (déclarées, constatées, ...) et s'il s'agissait d'une pratique d'enseignement ou d'une pratique d'évaluation. Pour les pratiques d'évaluation, une analyse essentiellement inductive a été réalisée afin de rendre compte des appellations des pratiques choisies par les personnes chercheuses, auteures des textes sources. Une fois cette analyse thématique terminée, nous avons extrait les textes qui contenaient au moins une pratique d'évaluation. Ainsi, 20 articles scientifiques et rapports de recherche ont été retenus pour le présent article. Nous les présentons au Tableau 3.

**Tableau 3.***Corpus des articles scientifiques et des rapports de recherche comprenant des pratiques d'évaluation de l'écriture*

| Référence abrégée         | Description des études         |                                    |               |             |       |                          |        |       |   |   |
|---------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------|-------------|-------|--------------------------|--------|-------|---|---|
|                           | Type de recherche <sup>1</sup> | Instruments de collecte de données |               |             |       | Échantillon <sup>2</sup> |        | Cycle |   |   |
|                           |                                | Entretien                          | Questionnaire | Observation | Autre | Pers. ens.               | Classe | 1     | 2 | 3 |
| Ammar et al. (2015)       | Étude descriptive              | √                                  | √             |             | √     | 4                        |        |       |   |   |
| Anctil et al. (2018)      | Étude descriptive              | √                                  |               |             | √     | 34                       |        | √     | √ | √ |
| Bara et al. (2011)        | Étude descriptive*             | √                                  |               |             |       | 27                       |        | √     |   |   |
| Da Silveira et al. (2015) | Recherche-action               | √                                  |               | √           | √     | 6                        |        | √     | √ | √ |
| Daigle et Bastien (2015)  | Enquête                        |                                    | √             |             |       | 388                      |        | √     | √ | √ |
| Durand et al. (2013)      | Étude exploratoire             | √                                  | √             |             |       | 55                       |        |       |   | √ |
| Lamb et al. (2017)        | Enquête                        |                                    | √             |             |       | 92                       |        | √     | √ | √ |
| Laroui et al. (2014)      | Étude exploratoire             | √                                  |               |             |       | 4                        |        |       |   | √ |
| Lavoie et al. (2015)      | Étude exploratoire             | √                                  |               |             |       | 15                       |        | √     |   |   |

<sup>1</sup> \* est utilisé lorsque le type de recherche a été interprété par notre équipe.

<sup>2</sup> S'il y a plusieurs échantillons disponibles (par exemple, au T1 et au T2), le plus petit échantillon est privilégié pour éviter toute forme de généralisation abusive.

| Référence abrégée                     | Description des études         |                                    |               |             |       |                          |        |       |   |   |
|---------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------|-------------|-------|--------------------------|--------|-------|---|---|
|                                       | Type de recherche <sup>1</sup> | Instruments de collecte de données |               |             |       | Échantillon <sup>2</sup> |        | Cycle |   |   |
|                                       |                                | Entretien                          | Questionnaire | Observation | Autre | Pers. ens.               | Classe | 1     | 2 | 3 |
| Lavoie et al. (2016)                  | Étude exploratoire             |                                    | √             |             | √     | 15                       |        | √     |   |   |
| Lefrançois et al. (2008)              | Recherche évaluative           | √                                  |               |             |       | 12                       |        |       |   | √ |
| Masson et al. (1978)                  | Enquête*                       | √                                  | √             |             |       | 157                      |        | √     | √ | √ |
| Moldoveanu et al. (2021)              | Recherche-action               | √                                  |               | √           |       | 6                        |        |       | √ | √ |
| Montésinos-Gelet et al. (2011)        | Non spécifié                   |                                    |               | √           |       | 8                        |        | √     |   |   |
| Montésinos-Gelet et al. (2018)        | Recherche-action               |                                    | √             | √           |       | 16                       |        | √     | √ | √ |
| Morin, Montésinos-Gelet et al. (2011) | Non spécifié                   | √                                  |               | √           |       | 22                       |        | √     |   |   |
| Morin, Nootens et al. (2011)          | Non spécifié                   |                                    |               | √           |       | 22                       |        | √     |   |   |
| Paoletti (1994)                       | Enquête                        |                                    | √             |             |       | 69                       |        | √     |   |   |
| Ramoo et Durand (2016)                | Étude exploratoire             | √                                  | √             |             |       | 55                       |        |       |   | √ |
| Sirois et al. (2019)                  | Recherche-action               | √                                  |               |             | √     |                          | 3      |       | √ | √ |

## **Résultats**

Dans un premier temps, une identification et une description des pratiques d'évaluation sont présentées. Dans un deuxième temps, la stabilité et l'évolution des pratiques d'évaluation de l'écriture sont abordées.

### **L'identification et la description des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois**

Au total, 26 pratiques d'évaluation différentes ont été recensées dans le corpus. Le Tableau 4 présente ces pratiques telles qu'elles ont été identifiées dans les études sources. Afin de témoigner de l'évolution ou non des pratiques, nous avons indiqué si la pratique a été recensée dans un texte publié avant les années 2000 ou après les années 2000. Cette distinction s'explique grâce au changement de paradigme des connaissances vers les compétences.

**Tableau 4.***Pratiques d'évaluation de l'écriture recensées dans les textes du corpus*

| Nom de la pratique d'évaluation recensée                         | Information sur la pratique d'évaluation |            |                  |
|--|--|------------|------------------|
|  | Avant 2000                               | Après 2000 | Nombre de textes |
| Autoévaluation   |  | √          | 1                |
| Correction (code de correction, grille de correction ou corrigé) |  | √          | 4                |
| Communication orale  |  | √          | 1                |
| Comptes-rendus   |  | √          | 1                |
| <b>Critères d'évaluation</b>                                     | √  | √          | <b>11</b>        |
| <b>Dictée</b>  | √  | √          | <b>8</b>         |
| Dictée 0 faute   |  | √          | 1                |
| Différenciation pédagogique                                      |  | √          | 3                |
| Échanges verbaux   |  | √          | 1                |
| Échelles de niveaux de compétences                               |  | √          | 1                |
| Entretiens   |  | √          | 1                |
| Épreuve ministérielle  |  | √          | 1                |
| Examens  |  | √          | 1                |
| Exercices  | √  |            | 1                |
| Grille d'autoévaluation  |  | √          | 1                |
| Grille d'évaluation  |  | √          | 1                |
| Grille d'observation   |  | √          | 1                |
| Jugement professionnel   |  | √          | 1                |
| Liste de vérification  |  | √          | 1                |
| Mini-tests   |  | √          | 1                |
| Portfolio ou dossier d'apprentissage                             |  | √          | 1                |
| <b>Production écrite</b>   | √  | √          | <b>2</b>         |
| Projet d'équipe  |  | √          | 1                |
| Questionnaire  | √  |            | 1                |
| Rétroaction par la pers. ens.                                    |  | √          | 3                |
| Test informatisé   |  | √          | 1                |

Une analyse du tableau des pratiques nous mène à voir que seulement quelques pratiques peuvent véritablement faire l'objet d'une comparaison, car elles ont été étudiées avant et après les années 2000. Nous nous intéressons donc aux cas de la dictée et de la production écrite comme moyens d'évaluation ainsi qu'au cas des critères d'évaluation comme outils

d'interprétation. Après avoir abordé ces éléments, nous nous penchons sur les examens, les mini-tests, les exercices et les questionnaires. Finalement, nous abordons quelques avancées potentielles en recherche.

### *Les moyens d'évaluation*

La dictée semble également encore utilisée pour évaluer des critères liés à la langue. En 1978, il était indiqué que 65,1 % des 157 personnes enseignantes au primaire ayant participé à l'enquête de l'équipe de Masson utilisaient souvent la dictée pour évaluer l'écriture et 29,6 %, parfois. Seulement 5,3 % des personnes enseignantes avaient déclaré ne jamais avoir recours à la dictée. En 2015, dans une enquête sur l'enseignement de l'orthographe lexicale menée auprès de 319 personnes enseignantes au primaire, il était aussi indiqué que la dictée de phrases était utilisée une ou plusieurs fois par mois par plus de 90 % des personnes enseignantes (Daigle et Bastien, 2015). Dans d'autres recherche relativement récentes, la dictée est mobilisée par plusieurs personnes enseignantes du primaire, si ce n'est pas par la totalité de celles-ci (Anctil et al., 2018 ; Montésinos-Gelet et al., 2018). La dictée se présente alors comme un moyen d'évaluation stable utilisé à travers le temps. La nuance à apporter réside dans le fait que dans les années 1970 la dictée était déclarée comme une pratique d'évaluation de l'écriture, alors que maintenant elle semble utilisée pour évaluer seulement l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, appartenant à la composante linguistique de l'écriture. Ainsi, le volet interprétatif de la dictée a évolué vers l'évaluation plus spécifique de l'orthographe et de la grammaire, et non de la compétence à écrire.

Le deuxième moyen est la production écrite. Dans les années 1970, il avait été déclaré dans une enquête menée auprès de personnes enseignantes au primaire que la production écrite, appelée composition française à l'époque, était des situations d'évaluation les moins souvent mobilisées pour évaluer l'écriture (Masson et al., 1978). À l'époque, seulement 15 % des 157 personnes interrogées déclaraient souvent évaluer l'écriture grâce à la production écrite. Au cours des dernières années, plusieurs études convergent vers une plus grande place pour la production écrite en évaluation de l'écriture, c'est le cas des études de Morin et son équipe (2011) et de Durand et ses collègues (2013). Dans la première étude, 100 % des 22 personnes enseignantes au 1<sup>er</sup> cycle déclarent évaluer l'écriture grâce à la production écrite. Dans la dernière étude, 100 % des 55 personnes enseignantes mentionnent que la dernière évaluation au bulletin en écriture en 6<sup>e</sup> année primaire est l'examen du Ministère, qui est une production écrite. Ainsi, la production écrite serait plus mobilisée après les années 2000 qu'avant les années 2000.

Le troisième moyen est les exercices, les questionnaires et les examens, incluant les mini-tests. Même si ces moyens ne portent pas tout à fait les mêmes noms, la nature de la tâche est similaire, c'est-à-dire que l'élève doit répondre à des questions écrites. Si la formule peut changer, l'essence de ce moyen reste le même que ce soit un exercice, un questionnaire ou un examen. Dans l'enquête de Masson et son équipe (1978), les exercices à compléter et les questionnaires sont utilisés souvent ou parfois pour évaluer l'écriture par la majorité des personnes enseignantes du primaire interrogées, soit 96 % et 88,1 %. Dans une étude s'intéressant aux pratiques d'évaluation en écriture, en lecture et en mathématiques (Durand et al., 2013 ; Ramoo et Durand, 2016), quand les personnes enseignantes sont questionnées par rapport à l'utilisation des examens pour évaluer l'écriture en 6<sup>e</sup> année du primaire, une faible majorité (52 %) déclare avoir recours à l'examen avec des questions à développement et une minorité (38 %) déclare à l'examen à réponses courtes pour évaluer l'écriture. Selon ces chercheuses et chercheurs, les mini-tests seraient plus utilisés en écriture qu'en lecture. Ainsi, une certaine transformation de l'exercice et du questionnaire s'est opérée vers l'examen à questions courtes ou à développement. Toutefois, ces derniers sembleraient moins populaires après les années 2000.

#### *Les outils d'interprétation*

L'outil d'interprétation nous permettant le plus de points de comparaison est les critères d'évaluation sélectionnés par les personnes enseignantes. Ces critères sont présentés au Tableau 5. Nous avons recensé une liste de ces critères d'évaluation mobilisés dans les études du corpus. Nous présentons ensuite quelques faits saillants.

**Tableau 5.***Critères d'évaluation recensés dans les textes du corpus*

| Nom de la pratique d'évaluation recensée                          | Information sur la pratique d'évaluation |            |                  |
|---|--|------------|------------------|
|   | Avant 2000                               | Après 2000 | Nombre de textes |
| <b>Composante physique de l'écriture</b>                          |  |            |                  |
| Geste graphomoteur (tracé des lettres, propreté, calligraphie...) | √  | √          | 6                |
| <b>Composante linguistique de l'écriture</b>                      |  |            |                  |
| Orthographe lexicale  | √  | √          | 3                |
| Orthographe grammaticale  | √  | √          | 2                |
| Lexique et vocabulaire  |  | √          | 1                |
| Syntaxe   | √  | √          | 3                |
| Ponctuation   |  | √          | 2                |
| <b>Composante textuelle de l'écriture</b>                         |  |            |                  |
| Idées, sujet ou contenu   | √  | √          | 3                |
| Structure ou organisation du texte                                |  | √          | 2                |
| Créativité  |  | √          | 1                |

Dans les années 1970, dans l'enquête de l'équipe de Masson (1978), il était indiqué que les critères d'évaluation mobilisés par les personnes enseignantes étaient surtout liés aux conventions linguistiques, notamment à l'orthographe lexicale, à l'orthographe grammaticale et à la syntaxe. Même si ce critère était un peu moins sollicité, le geste graphomoteur et les idées étaient également évaluées par les personnes enseignantes au primaire. Dans les années 2010, l'enquête de l'équipe de Lamb (2017) révélait que les personnes enseignantes privilégient les critères d'évaluation liés à la créativité plutôt que ceux liés aux conventions linguistiques.

### **La sédimentation et l'évaluation des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois**

#### *Quelle sédimentation peut-on constater ?*

Les critères d'évaluation liés aux normes linguistiques et la dictée semblent être des pratiques d'évaluation ancrées dans les habitudes des personnes enseignantes au primaire québécois depuis plusieurs décennies. Une certaine évolution est constatée quant à son utilisation non pas pour évaluer la compétence à écrire, mais bien pour évaluer des critères

propres à la langue. De plus, les exercices et les questionnaires utilisés par une grande majorité de personnes enseignantes dans les années 1970 semblent évoluer vers les mini-tests et les examens, qui sont toujours sollicités en écriture, mais par une proportion moins importante. Le contenu de ces examens et mini-tests seraient d'ailleurs à investiguer dans des recherches futures.

### *Quelle évolution peut-on constater ?*

Comme évolution à la lecture des 17 textes du corpus, il est possible d'observer une plus grande mobilisation de la production écrite en évaluation de l'écriture ainsi que l'apparition du critère d'évaluation de la créativité convoqué une majorité de personnes enseignantes au primaire (Lamb et al., 2017).

À la lecture de ces résultats, une question demeure : est-ce que ces changements dans les pratiques d'évaluation sont suffisants ou même souhaitables ?

## **Discussion**

Dans les prochaines sections, nous revenons sur la dictée, la production écrite et les critères d'évaluation. Par la suite, nous abordons les limites de la présente recherche et les pistes de recherche futures.

### **La dictée : une pratique d'évaluation stable avec quelques nuances**

La dictée reste une pratique d'évaluation stable déclarée par une majorité de personnes enseignantes dans les années 1970 ainsi que dans des recherches plus récentes. Si elle servait à évaluer l'écriture en 1970, aujourd'hui, elle est plutôt destinée à évaluer l'orthographe lexicale et grammaticale (Anctil et al., 2018 ; Daigle et Bastien, 2015). Cette donnée sur la dictée devrait d'ailleurs être réinterrogée auprès des personnes enseignantes du primaire avec la venue des dictées métacognitives, soit la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour (Fisher et Nadeau, 2014). Dans un ouvrage didactique, Davies (2008) propose une triangulation des preuves d'apprentissage (productions, conversations ou entretiens, et observations). Les dictées métacognitives permettent ces conversations en grand groupe autour de la langue qui permettent à la personne enseignante de récolter des informations précieuses sur la compétence des élèves en écriture. Toutefois, Samson et Villeneuve-Lapointe (2023) mentionnent dans un article paru peu après notre recherche documentaire que la dictée 0 faute est peu mise en place par les sept personnes enseignantes en classe ordinaire et en adaptation sociale et scolaire interrogées au 2<sup>e</sup> cycle du primaire,

contrairement à la dictée traditionnelle de phrases, déclarées chez six d'entre elles. Une enquête à grande échelle permettrait de documenter si ces dernières sont davantage utilisées ou si la dictée traditionnelle est toujours reine dans les classes du primaire.

### **La production écrite : une évolution des pratiques d'évaluation au Québec**

Dans les résultats, il a été évoqué que la production écrite prenait une place de plus en plus grande dans les pratiques d'évaluation de l'écriture. Premièrement, cette constatation raisonne avec le fait que les programmes d'études au primaire se sont transformés de façon importante au tournant des années 2000. En effet, comme mentionné en problématique, l'acquisition de connaissances a évolué vers le développement de compétences. Ainsi, l'écriture a pris la forme de la compétence « Écrire des textes variés ». Alors, pour porter un regard sur cette compétence, il faut évaluer l'élève en situation de tâches complexes. En écriture, elles prennent la forme d'une production écrite. Deuxièmement, les examens du Ministère obligatoires à la fin de la 4<sup>e</sup> année et de la 6<sup>e</sup> année du primaire en écriture instaurés en 1995 (Jalbert, 2006) demandent la production d'un texte. Pour préparer les élèves à ces épreuves, il faut faire écrire des textes aux élèves en évitant la surpréparation dénoncée par Graham (2019). La production écrite a l'avantage d'être plus authentique que des exercices de grammaire décontextualisés qui sont corrigés à la suite de leur complétion. Comme nous l'avons vu dans les résultats, cette façon de faire était majoritairement répandue vers la fin des années 1970 au Québec. Ainsi, la production écrite représente, comme il a déjà été mentionné, une tâche susceptible de rendre compte de la compétence à écrire des élèves. Toutefois, à ce jour, peu de travaux scientifiques ont abordé comment cette production écrite était évaluée et, outre les critères d'évaluation, à partir de quels outils. Une pratique documentée par l'équipe d'Ammar (2015) est la rétroaction écrite. Cette rétroaction peut alors être directe, les erreurs sont pointées et corrigées par la personne enseignante, ou indirecte, les erreurs sont indiquées à l'aide d'un code pour amener l'élève à s'autocorriger (Ammar et al., 2015). Or, dans une optique d'évaluation en soutien aux apprentissages, la production écrite n'est pas le seul outil d'évaluation de l'écriture possible et la rétroaction écrite n'est pas la seule forme de rétroaction possible.

Les cercles d'autrices et d'auteurs (Tremblay et al., 2020) sont un bon exemple de dispositifs d'enseignement contenant un volet évaluation. Dans ce dernier, une personne enseignante déclare écouter les conversations de ses élèves sur l'écriture afin de déceler leurs difficultés. Ensuite, elle régule son enseignement en planifiant une mini-leçon afin de répondre à une difficulté ciblée. Par la suite, avec une intention d'observation claire (« est-ce que mes élèves intègrent l'enseignement que je viens d'offrir ? »), elle observe si les élèves régulent leurs apprentissages en fonction de sa mini-leçon et donne des rétroactions

aux élèves. Ainsi, pour offrir du soutien et des rétroactions aux élèves, il est possible d'écouter ce qu'elles et ils partagent sur leur compétence en écriture. L'observation des discussions des élèves fait écho à la triangulation des preuves d'apprentissage de Davies (2008). Dans leur article sur l'analyse des révisions et corrections effectuées par les élèves dans les cercles d'autrices et d'auteurs, Turgeon et son équipe (2020) remarquent que des élèves sont en mesure de proposer des corrections adéquates à leurs camarades, tout comme des corrections erronées. Ainsi, la proposition de corrections, adéquates ou erronées, faites aux autres peut nous renseigner sur la compétence des élèves. En plus des cercles d'autrices et d'auteurs, les dispositifs d'écriture collaborative, comme l'écriture en dyade (Marin et Lavoie, 2020) et le groupe de révision rédactionnelle (Blain et Lafontaine, 2010), permettent à la personne enseignante de recueillir des traces en écoutant les élèves discuter de l'écriture. Toutefois, comme le démontre Laurence (2025), peu de connaissances scientifiques sont disponibles quant au recours effectif à ces dispositifs en dehors des recherches dans lesquels ils ont été développés. Un autre moyen possible, faisant écho aux observations mentionnées par Davies (2008), serait l'entretien d'écriture, tel qu'il a été pensé dans le cadre des ateliers d'écriture par l'équipe de Calkins (2018), du côté américain, et Reuter (2000), du côté européen. L'entretien d'écriture faisant l'objet de plusieurs publications professionnelles (Calkins, 2018; Calkins et al., 2018) se taillerait d'ailleurs une place timide dans les classes du Québec (Ramoo et Durand, 2016). Pourtant, l'entretien serait aussi une occasion pertinente et riche pour l'évaluation de l'écriture.

Si le recours à la production écrite pour évaluer les élèves en écriture est une évolution souhaitable, le « chemin » vers une évaluation plus authentique et soutenant davantage les apprentissages est à poursuivre, notamment en incluant l'observation des interactions sur l'écriture entre les élèves et en ayant des entretiens avec elles et eux autour de l'écrit. Il est à considérer que, même en écriture, la rétroaction peut être donnée à l'oral et pas seulement à l'écrit.

### **Les critères d'évaluation en écriture : entre stabilité et évolution**

En premier lieu, les critères d'évaluation visant davantage la composante linguistique de l'écriture, comme l'orthographe et la grammaire, demeurent stables dans les pratiques des personnes enseignantes. Ils étaient mobilisés dans les années 1970 et le sont encore aujourd'hui. Ces critères font partie des programmes scolaires et doivent être évalués.

En deuxième lieu, dans une enquête sur le rapport à l'écriture littéraire (Lamb et al., 2017), il a été mentionné que les personnes enseignantes (N = 92) privilégiaient davantage le critère d'évaluation de la créativité par rapport aux critères liés aux normes linguistiques.

La créativité ne représente pas un critère d'évaluation inscrit dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2009). Toutefois, sans être présente dans les critères issus du Programme provisoire (Gouvernement du Québec, 2025), la créativité fait partie du volet enseignement abordé dans ce même programme. Dans une enquête sur l'évaluation des mathématiques, de lecture et d'écriture (Durand et al., 2013 ; Ramoo et Durand, 2016), seulement 52 % des 55 personnes enseignantes interrogées déclaraient utiliser les critères d'évaluation du programme pour évaluer l'écriture. Ainsi, si le critère d'évaluation de la créativité n'est pas une prescription ministérielle, les paramètres de ce critère relèvent des personnes enseignantes et peuvent devenir arbitraires. Les travaux de Laurence et Tremblay (2024) proposent une évaluation au service des apprentissages rendant compte de l'adoption d'une posture auctoriale dans les textes des élèves. Par des critères déterminés à partir de productions écrites d'élèves du primaire, comme la présence de métaphore(s), il est possible de constater une tentative de pastiche des « bonnes autrices et des bons auteurs » ou encore une prise de risque de la part de l'élève. Pour l'équipe de Dupin de Saint-André (2022), inspirée par les travaux de Vincent-Lancrin et ses collègues (2020), la créativité réfère aux descripteurs suivants : chercher, faire, réfléchir et imaginer. L'imagination se décline notamment par le fait d'« utiliser des idées originales, risquées ou innovantes » (Vincent-Lancrin et al., 2020, p. 31). Un pont peut alors être fait entre la piste proposée par Laurence et Tremblay (2024) et ces travaux sur la créativité. Ainsi, les critères faisant référence à la créativité peuvent rendre la qualité du texte meilleure et être un levier précieux pour des entretiens d'écriture. Il est donc à prendre en considération que la créativité peut être un soutien à l'apprentissage et peut contribuer à la mise en valeur de l'élève comme autrice ou auteur au sein de la classe sans toutefois faire l'objet d'une rétroaction en reconnaissance des acquis, au bulletin par exemple. En ce sens, la créativité comme critère d'évaluation et comme innovation en évaluation de l'écriture devrait être abordée avec une certaine nuance sans que celle-ci soit condamnée ou encensée. Enfin, cette « apparition » de la créativité demande toutefois une certaine nuance, car, déjà en 1970, 73,7 % des personnes enseignantes au primaire ayant été questionnées déclaraient déjà faire une place à cette dernière dans leur enseignement du français (Masson et al., 1978).

### **Limites de la présente recherche**

Une des limites principales des recherches sur l'enseignement et l'évaluation demeure le fait que les pratiques enseignantes tirées des recherches citées proviennent généralement de déclaration et non d'observations réelles sur le terrain. Le faible échantillon aussi de plusieurs des recherches publiées depuis le Rapport Parent, sur une population de près de 50 000 personnes enseignantes, demande toujours certaines nuances. Sur le plan

méthodologique, l'usage de mots-clés en français seulement a rendu cette recherche réaliste, nous faisant passer d'environ 100 000 résultats à 10 000. Toutefois, des recherches québécoises publiées en anglais ont peut-être été écartées. Finalement, le tri des écrits ne s'est pas fait en double aveugle. Rappelons que, pour pallier cette limite, nous avons sollicité trois personnes externes à l'équipe afin de valider le processus méthodologique et le corpus.

### **Pistes de recherches futures**

Pour continuer de bonifier les pratiques d'évaluation de l'écriture, il nous semble pertinent de poursuivre la recherche descriptive sur le sujet afin de mieux connaître les pratiques enseignantes. En ce sens, un observatoire des pratiques en didactique du français pour le primaire, mais aussi pour le secondaire, s'avèrerait tout à fait pertinent afin de documenter les pratiques et éventuellement d'étudier leur sédimentation et leur évolution. De plus, les recherches-actions afin de développer de nouvelles façons d'évaluer l'écriture nous semblent tout aussi porteuses. Enfin, en plus des pistes de recherche futures, il faut continuer de se questionner en tant que communauté de recherche sur la diffusion des résultats pour les faire connaître et les faire vivre par des personnes autant enseignantes qu'étudiantes.

### **Conclusion**

Cette revue systématique a permis d'analyser des écrits scientifiques québécois publiés dès les années 1970, soit peu de temps après la publication du Rapport Parent. Avec d'autres types de recherche, l'accès à une aussi longue période serait utopique, voire impossible. Le présent article centré sur les pratiques d'évaluation de l'écriture montre certaines avancées par rapport à l'évaluation de l'écriture au Québec depuis la parution du *Rapport Parent*, comme un recours plus fréquent à la production écrite et aux critères d'évaluation liés au texte dans les années 2010 par rapport aux années 1970. D'un autre côté, les dictées et les critères d'évaluation liés à la langue semblent se sédimenter dans les pratiques d'évaluation des personnes enseignantes au primaire québécois.

### **Remerciements**

L'équipe de recherche tient à remercier Mélissa Dumouchel pour son aide quant à l'analyse des données présentes dans cet article ainsi que le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de cette recherche.

## Références

- Ammar, A., Daigle, D., Lefrançois, P., Lamarre, J., St-Georges, M., Bouhlal, F., Delsemme, M., Auger, M. et Sirard, A. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement* ([Rapport de recherche] no 2013-ER-166072). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_ammara\\_rapport\\_retroaction-corrective.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_ammara_rapport_retroaction-corrective.pdf)
- Anctil, D., Singcater, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, (64), 19-25. <https://doi.org/10.3406/airdf.2018.2247>
- Babin, J. (2016). *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial: des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/b1e60758-2963-4707-974a-336cf142f052/content>
- Bara, F., Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. et Lavoie, N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue française de pédagogie*, (176), 41-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.3154>
- 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>
- Calkins, L. (2018). *Collection Les ateliers d'écriture*. Chenelière Éducation.
- Calkins, L., Hartman, A. et Ryder White, Z. (2018). *Les entretiens: l'art de converser avec de jeunes auteurs*. D'eux.
- Da Silveira, Y., Blaser, C., Moldoveanu, M., Pellerin, G., Maheux, G., Marca Vadan, L. M., Mowatt, J., Mowatt, M. et Kistabish, S. (2015). *Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire* ([Rapport de recherche] no 2013-ER-164728). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/exploration-de-nouvelles-pratiques-denseignement-pour-favoriser-le-developpement-de-la-competence-a-ecrire-deleves-anicinapek-et-innus-du-primaire/>
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>

- Daigle, D. et Bastien, M. (2015). *Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire* ([Rapport de recherche]).
- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière Éducation.
- Dolz, J. et Simard, C. (2009). Introduction. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical: point de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 1-11). Les Presses de l'Université Laval.
- Druide informatique. (2022). Antidote 10.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Charron, A. (2022). Soutenir la créativité des élèves du primaire par des activités métatextuelles et hypertextuelles dans des réseaux littéraires. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16. <https://doi.org/10.7202/1096911ar>
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à communication des résultats*. Éditions MD.
- Durand, M.-J., Chouinard, R., Lefrançois, P., Poirier, L. et Proulx, M.-È. (2013). *Documenter le jugement professionnel d'enseignants de 6e année du primaire en regard de l'évaluation des compétences en cours et en fin de cycle et des résultats obtenus par leurs élèves aux examens ministériels* ([Rapport de recherche] no 2009-PE-130991). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt\\_durandm-j\\_rapport013\\_enseigneants-6e.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_durandm-j_rapport013_enseigneants-6e.pdf)
- Éditeur officiel du Québec. *Loi sur l'instruction publique* (2025). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/I-13.3%20.pdf>
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours des dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, (49), 169-191. <https://doi.org/10.4000/reperes.742>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages: démarche et outils pour le primaire et le secondaire* (2e éd.). Les éditions CEC.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, G. (1991). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle: répertoire bibliographique* (2e éd.). Services documentaires multimédia.
- Girouard-Gagné, M. et Lamarche, M.-A. (2024). Les êtres humains en interaction au cœur de l'évaluation inclusive. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 8(1), 41-59. <https://doi.org/10.51657/ctsxr840>
- Gouvernement du Québec. (1963). *Rapport Parent: rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec Tome 1*. Publications Québec.

- Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport Parent: rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec Tome 2*. Publications Québec.
- Gouvernement du Québec. (1974). *Langues et littératures: programme-cadre de français*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1979). *Programme d'étude primaire: français*. Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1994). *Programmes d'études: le français enseignement primaire*. Ministère de l'Éducation et de la Science.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Ministère de l'éducation. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages au primaire: français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/progressions-apprentissages/PFEQ-progression-apprentissages-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages: français, langue d'enseignement: enseignement primaire 1er, 2e et 3e cycle*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/primaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2025). *Programme provisoire Français, langue d'enseignement - Primaire*. Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEQ-Programme-provisoire-francais-langue-enseignement-primaire.pdf>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel*. Routledge.
- Jalbert, P. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement: comparaison des résultats de 2000 et 2005*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/Ecriture3eCyclePrimFLE.pdf)
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Éducation permanente*, (208), 53-64.
- 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>
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>
- Laurence, S. (2025). *Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture au primaire québécois: une revue systématique des recherches publiées depuis le Rapport Parent* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <https://hdl.handle.net/11143/22903>
- Laurence, S. et Tremblay, O. (2024). Conception et validation d'un outil d'analyse des manifestations de la posture d'auteur·e dans les écrits littéraires d'élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(2), 1-20. <https://doi.org/10.7202/1119357ar>
- Lavoie, N., Morin, M.-F., Coallier, M. et Carrier, J. (2016). *Une approche pédagogique pour travailler les compétences graphomotrices en écriture au premier cycle du primaire* ([Rapport de recherche] no 2013-ER-164687). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/une-approche-pedagogique-pour-travailler-les-competences-graphomotrices-en-ecriture-au-premier-cycle-du-primaire/>
- Lavoie, N., Morin, M.-F. et Labrecque, A.-M. (2015). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire: profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. *Repères*, (52), 177-197. <https://doi.org/10.4000/reperes.974>
- Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. et Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université* ([Rapport de recherche]). <http://numerique.banq.qc.ca/>
- Lépine, M., Héту, S., Sirard, A., Blaser, C., Debeurme, G., Dezutter, O., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Nizet, I., Villeneuve-Lapointe, M., Carpentier, G., Émery-Bruneau, J., Tremblay, O., Laurence, S. et Marcil-Levert, J. (2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs et de lectrices d'œuvres littéraires au préscolaire et au*

- primaire: une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littérature* ([Rapport de recherche] no 279012). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03\\_rapport-de-recherche\\_2020-li-279012\\_lepine.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03_rapport-de-recherche_2020-li-279012_lepine.pdf)
- Marcil-Levert, J. (2024). *Le rapport à l'évaluation du personnel enseignant: exploration conceptuelle et perspectives didactiques appliquées à la lecture* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/fda8850f-290e-4f1f-b3e8-70a20307dbcf/content>
- Marin, J. et Lavoie, N. (2020). Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte. *Recherches en éducation*, (40), 28-59. <https://doi.org/10.4000/ree.436>
- Masson, J.-P., Rhéaume, D. et Baillargeon, R. (1978). *Le phénomène de l'évaluation dans la classe de français à l'élémentaire* ([Rapport de recherche]). Programme de perfectionnement des maitres de français.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., et The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moldoveanu, M., Dubé, F., Giguère, M.-H. et Grenier, N. (2021). Les retombées de la participation d'enseignantes du primaire à un projet de recherche-action au sujet de la mise en œuvre de pratiques différenciées d'enseignement de l'écriture sur leur développement professionnel. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 405-433. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4681>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture* ([Rapport de recherche] no 2015-LC-187912). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/i.montesinos-gelet\\_rapport\\_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/i.montesinos-gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf)
- Montésinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, (1), 43-59.

- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Nootens, P. et Saulnier-Beaupré, K. (2011). *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit: la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture* ([Rapport de recherche] no 2008-PE-118512). Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-methodes-denseignement-pour-favoriser-lentree-dans-lecrit-la-place-de-la-differenciation-pedagogique-et-le-role-accorde-a-linteraction-lecture-ecriture/>
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissage des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 18-38.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455-464. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Paoletti, R. F. (1994). Les composantes motrices de l'écriture manuscrite: enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 317-329. <https://doi.org/10.7202/031712ar>
- Ramoo, L. D. et Durand, M.-J. (2016). Documenter les façons de faire d'enseignants de 6e année du primaire en mathématiques, en lecture et en écriture dans toutes les étapes de la démarche d'évaluation. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-24.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture* (2e éd.). ESF éditeur.
- Rey, B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Sciences & Society*, 2(2), 97-108.
- Sacré, M., Lafontaine, D. et Toczek, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Samson, J. et Villeneuve-Lapointe, M. (2023). Pratiques déclarées d'enseignement de l'orthographe lexicale au 2e cycle du primaire en contexte québécois. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(2), 32-43.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du renouveau pédagogique.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd.). De Boeck.
- Sirois, P., Tremblay, P., Boisclair, A. et Morin, É. (2019). *Le développement de l'écriture aux 2e et 3e cycles du primaire: interventions développementales et différenciation*

*pédagogique* ([Rapport de recherche] no 2013-ER-165954). Fonds de recherche du Québec - Société et culture.

[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/rapport\\_2012-2013\\_er\\_pauline.sirois.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/rapport_2012-2013_er_pauline.sirois.pdf)

Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d’auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue hybride de l’éducation*, 4(2), 1-27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.970>

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>

Vial, M., Goubkine, N. et Tellini, A. (2012). Évaluation, contrôle et accompagnement: où en est-on? *Diversités*, (169), 1-9. <https://doi.org/10.3406/diver.2012.3583>

Vinatier, I. (2007). La notion d’organisateur dans une perspective interactionniste: définitions et enjeux. *Recherche & formation*, (56), 33-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.860>

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. et Vidal, Q. (2020). *Développer la créativité et l’esprit critique des élèves: des actions concrètes pour l’école*. Édition OCDE.