



Didactique

Apprentissage et enseignement

Volume 7, Numéro 2 (2026)

ISSN 2563-2159

Numéro thématique

« Repenser l'évaluation de l'écriture pour mieux soutenir les apprentissages »

Coordonnatrices du numéro

Katrine Roussel et Marie-Pier Godin

Comité éditorial de la revue

Patrice Potvin, Olivier Arvisais, Mélanie Dumouchel, Kathleen Sénéchal,
Chantal Tremblay et Élisabeth Bélanger

Coordonnatrice de la revue

Audrey G-Héon

UQÀM | Département de didactique

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Université du Québec à Montréal

UQÀM | CEAP
Centre d'études sur l'apprentissage
et la performance

 **CRIDid**
Centre de recherche interuniversitaire
en didactiques

Éditeur : Département de didactique (UQAM), Montréal, Canada.

Pour citer ce numéro : Roussel, K. et Godin, M.-P. (2026). Repenser l'évaluation de l'écriture pour mieux soutenir les apprentissages [numéro thématique]. Volume 7, Numéro 2. *Didactique*, 7(2). <https://doi.org/10.37571/2026.02>

Table des matières

Table des matières	3
Introduction au numéro thématique « Repenser l'évaluation de l'écriture pour mieux soutenir les apprentissages »	4
<i>K. Roussel et M.-P. Godin</i>	
Quelle évolution des pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire québécois ? Une revue systématique des recherches publiées depuis le Rapport Parent	16
<i>S. Laurence, M. Lépine, M. Villeneuve-Lapointe et J. Marcil-Levert</i>	
Écriture et évaluation : quel alignement didactique au sein des dispositifs didactiques issus de la recherche ?	45
<i>F. Vincent, N. Movaghar, J. Smith, A. Cadieux et M. Peters</i>	
Évaluer l'écriture au secondaire : une description des contraintes et des facteurs influençant les pratiques de cinq enseignantes d'expérience	73
<i>K. Roussel, C. Puel et M. Gautier D'Aulnay</i>	
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	104
<i>J. Smith et F. Vincent</i>	
Utiliser la grille ÉVALÉ-1 pour cibler les besoins en écriture d'élèves du 1er cycle du primaire	127
<i>M.-P. Godin et N. Ruberto</i>	
Catégorisation des interventions pédagogiques : l'évaluation située dans la réécriture accompagnée	159
<i>L. Parent et H. Makdissi</i>	
L'évaluation de la syntaxe en écriture chez les élèves ayant un TDL : un outil prometteur au service des apprentissages	198
<i>A. Leblanc, M.-F. Côté et L. Laplante</i>	

Introduction au numéro thématique « Repenser l'évaluation de l'écriture pour mieux soutenir les apprentissages »

Katrine Roussel et Marie-Pier Godin
Université du Québec à Montréal, Canada

Pour citer cet article :

Roussel, K. et Godin, M.-P. (2026). Introduction au numéro thématique « Repenser l'évaluation de l'écriture pour mieux soutenir les apprentissages ». *Didactique*, 7(2), 4-15. <https://doi.org/10.37571/2026.0201>

Résumé : Écrire est une compétence multidimensionnelle essentielle à la réussite scolaire et sociale. Son évaluation en contexte scolaire est particulièrement exigeante, car elle doit permettre, d'une part, d'attester des acquis des élèves et, d'autre part, de soutenir leurs apprentissages, en plus de reposer sur une diversité de pratiques et d'outils soutenant le jugement professionnel. Ce numéro thématique est l'occasion de faire le point sur cet enjeu scientifique et didactique en décrivant les pratiques d'évaluation de l'écriture déployées actuellement en salles de classe tant au primaire qu'au secondaire, mais aussi en proposant des outils d'évaluation issus de travaux de recherche récents qui ont le potentiel de soutenir le développement de la compétence scripturale des élèves tout en transformant les pratiques didactiques. Ce regroupement d'expertises invite à repenser l'évaluation de l'écriture comme un levier central au service des apprentissages, et ses conclusions sauront éclairer tant les pratiques enseignantes que les futures études dans le domaine de la didactique de l'écriture.

Mots-clés : écriture, évaluation, didactique, soutien aux apprentissages, français.

Vers une évaluation de l'écriture au service des apprentissages

Quand le sujet de l'évaluation de l'écriture est discuté dans la population générale, il est presque systématiquement question des résultats des élèves aux épreuves certificatives de fin de cycle (p. ex., Dion-Viens, 2024 ; Marquis, 2025 ; Morasse, 2022). Or, bien que cet intérêt marqué pour ces épreuves soit légitime, compte tenu des enjeux sociétaux élevés auxquels elles sont associées (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Brissaud et Lefrançois, 2016), l'évaluation de l'écriture ne se résume pas qu'à sa visée certificative à partir d'une performance isolée (Duvain-Parmentier, 2021 ; Falardeau et al., 2016). D'un côté, le geste didactique que représente l'évaluation revêt plus d'une facette, tant par ses deux fonctions complémentaires (soutenir les apprentissages, attester de l'atteinte d'objectifs particuliers) que par ses différentes formes (outils, critères, indicateurs, démarches, personnes évaluatrices) qui concourent à la formulation d'un jugement professionnel (Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015 ; Scallon, 2004, 2007 ; Vial, 2012).

De l'autre côté, l'écriture, compétence centrale dans les programmes de français, langue d'enseignement, au Québec (Gouvernement du Québec, 2006a, 2006b, 2009), est un objet particulièrement complexe à enseigner et à évaluer dans toutes ses dimensions. Ces dernières sont à la fois cognitives, graphomotrices, linguistiques, textuelles, discursives, affectives (Barré-De Miniac, 2015 ; Boivin et al., 2022 ; Dabène, 1991 ; Daigle et Berthiaume, 2021 ; Favart et Olive, 2005 ; Reuter, 1996) et, de plus en plus souvent, numériques (Lacelle et Lebrun, 2016 ; Peters, 2015 ; Petitjean et Brunel, 2018). Par son caractère intrinsèquement multifonctionnel, l'écriture permet notamment de partager ses idées, d'argumenter, de raconter des histoires ou de communiquer avec ses pairs (Graham et Harris, 2019) ; autant de situations complexes qui façonnent la didactique de l'écriture.

Dans cette conception typiquement scolaire de l'écriture comme compétence à développer, les pratiques évaluatives sont appelées à cerner régulièrement — et sur une période conséquente — l'état des compétences scripturales des élèves (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006) afin de leur offrir un portrait juste de leurs forces et défis individuels au regard des attentes curriculaires (Dabène, 1995 ; Rozenwajn et Dumay, 2014 ; p. ex., Gouvernement du Québec, 2011, 2022), mais aussi sociales et professionnelles (Arfé et Dockrell, 2023 ; Chartrand, 2006 ; Falardeau et al., 2016). En effet, la maîtrise de l'écriture est primordiale pour réussir à l'école et hors d'elle : comme compétence disciplinaire et compétence transversale, elle soutient plusieurs apprentissages scolaires et facilite l'obtention d'un diplôme ou d'un emploi, permettant ultimement aux citoyennes et citoyens de devenir autonomes et de s'épanouir au sein de leurs différents rôles en société.

Dans cette perspective, évaluer l'écriture représente, pour les milieux scolaires et scientifiques, un important défi conceptuel et méthodologique, en plus d'être particulièrement chronophage pour le corps enseignant (De Ketele, 2013 ; Dockrell et al., 2019), dont la charge de travail est déjà lourde (Mamprin et al., 2026).

Ce numéro thématique de la revue *Didactique* poursuit donc l'objectif d'interroger les enjeux actuels liés aux pratiques d'évaluation de l'écriture en contexte scolaire dans une perspective de soutien aux différents apprentissages scripturaux. Il s'inscrit en continuité de l'ouvrage collectif *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* qu'ont codirigé Falardeau, Dolz, Dumortier et Lefrançois il y a maintenant dix ans (2016) et des deux colloques scientifiques sur l'évaluation de l'écriture qui ont eu lieu au Congrès de l'Acfas en 2024 et en 2025 (Roussel et Godin, 2024 ; Roussel et al., 2025). Les sept textes colligés ici proposent un propos circonscrit à l'évaluation de l'écriture aux ordres d'enseignement primaire et secondaire et à ses implications didactiques pour le corps enseignant en contexte québécois. Ces contributions permettent de porter un regard renouvelé et approfondi sur deux axes d'investigation dans lesquels recherche et terrain sont indissociables :

1. Quelles pratiques d'évaluation les personnes enseignantes mettent-elles en place dans leurs classes de français pour soutenir le développement de la compétence scripturale ? De ce premier axe découle une description actualisée des pratiques évaluatives effectives qui participent aux apprentissages variés que supposent l'acquisition et le perfectionnement de l'écriture en contexte scolaire.
2. De quelle façon les outils d'évaluation issus de la recherche actuelle peuvent-ils contribuer à mieux soutenir le développement de la compétence scripturale des élèves et à transformer les pratiques didactiques du corps enseignant ? Ce second axe rassemble le fruit d'études de types recherche-action, recherche-développement, recherche-intervention ou recherche quasi expérimentale en didactique de l'écriture qui comprennent une dimension évaluative en soutien aux apprentissages.

Rattachés à ces deux axes, les deux premiers textes rendent compte des résultats de revues systématiques des écrits sur les pratiques d'évaluation de l'écriture. D'abord, Laurence, Lépine, Villeneuve-Lapointe et Marcil-Levert présentent les principales conclusions auxquelles elles et il arrivent au terme de leur revue systématique des études scientifiques
Roussel et Godin, 2026

et des rapports de recherche portant sur les pratiques d'évaluation de l'écriture au primaire depuis la parution du *Rapport Parent* en 1960. Ce travail d'une envergure remarquable sur les pratiques observées et déclarées permet à Laurence et à son équipe de caractériser l'évolution des pratiques évaluatives sur une période de 60 ans. Leurs résultats sont révélateurs : la dictée traditionnelle est toujours bien ancrée dans les pratiques et, bien que de nouvelles formes commencent à la concurrencer — que l'on pense à la *Dictée zéro faute* ou à la *Dictée du jour* —, le peu d'études empiriques sur le sujet ne permet pas de savoir si ces approches dites innovantes ont véritablement trouvé leur place dans la classe. Ces didacticiennes et didacticien invitent aussi à diversifier les outils d'évaluation de manière à élargir l'éventail de pratiques évaluatives à des pistes prometteuses et plus authentiques, comme l'entretien d'écriture et l'écriture collaborative. Enfin, en contreforme de leurs conclusions se dessine le besoin de mieux documenter les pratiques évaluatives par le recours aux observations *in situ*, considérant néanmoins les limites inhérentes aux seules pratiques déclarées.

Par la suite, une seconde revue systématique, proposée par Vincent, Movaghar Khosbakht, Smith, Cadieux et Peters, s'intéresse à la qualité de l'alignement didactique entre l'enseignement et l'évaluation de l'écriture tel qu'opéré dans les dispositifs didactiques découlant de recherches-interventions menées au primaire et au secondaire. En mobilisant le cadre d'analyse de Chabanne et Bucheton (2002), cette équipe constate d'abord que deux modèles de transposition didactique de l'écriture, en l'occurrence le modèle de la production écrite, fortement orientée vers les composantes linguistiques et cognitives, et le modèle du sujet-écrivain, ouvert à la complexité du processus, à la réflexion et à la collaboration, sont les plus fréquents dans les dispositifs didactiques analysés. Les auteurs et autrices explorent ensuite les paramètres évaluatifs rattachés à ces deux modèles, ce qui les amène à constater que les outils d'évaluation formalisés par les recherches-interventions recensées sont généralement peu détaillés. En outre, lorsqu'une telle information est fournie dans les publications sélectionnées, l'alignement didactique entre les objectifs d'enseignement et les modalités d'évaluation se révèle alors souvent insuffisant. Vincent et son équipe appellent ainsi à plus de transparence lors de la diffusion d'instruments d'évaluation de l'écriture, de sorte à faciliter leur appropriation par les enseignantes et enseignants qui souhaitent renouveler de manière éclairée leurs pratiques évaluatives.

Les deux textes suivants, ancrés dans l'axe 1, donnent la parole à des enseignantes et enseignant de français au secondaire qui interrogent leurs pratiques d'évaluation de l'écriture lors d'entretiens semi-dirigés. Avec le troisième texte, Roussel, Puel et Gautier D'Aulnay rapportent les résultats d'une recherche écocollaborative menée auprès de cinq

enseignantes d'expérience d'une même école secondaire publique. À partir de deux entretiens collectifs tenus en début et en fin d'année scolaire, les autrices dégagent les différentes sources d'influence rapportées par les enseignantes lorsqu'elles échangent sur leurs pratiques d'évaluation de l'écriture. Les épreuves ministérielles sont évidemment mentionnées à plusieurs reprises, mais ce sont surtout les préférences individuelles de chacune et leur considération pour le rapport à l'écriture de leurs élèves qui sont mises de l'avant, ce qui permet de nuancer l'envergure de la pression ressentie face aux épreuves à enjeux forts sur le déploiement de leur jugement professionnel. Roussel et son équipe mettent ensuite en relation les sources d'influence avec différentes composantes de l'écriture, ce qui leur permet de mettre en lumière, d'une part, la place prépondérante accordée aux composantes linguistiques dans le discours sur l'évaluation de l'écriture et, d'autre part, le peu de place accordée aux composantes numériques, si ce n'est que pour décrier un manque de ressources. Les enseignantes, dont l'école impose un code de correction commun, affirment en être satisfaites, le percevant comme un gage de constance et un levier pour l'autonomie des élèves. À l'instar de Laurence et son équipe, Roussel, Puel et Gautier d'Aulnay suggèrent d'approfondir ces résultats par l'entremise d'observations en classe.

Plus spécifiquement en lien avec le rapport à l'écriture, Smith et Vincent exposent, dans le quatrième texte, les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture de huit enseignantes et d'un enseignant et leur rapport à l'évaluation de productions écrites, dans l'optique de mieux comprendre le malaise évaluatif à l'égard de cette compétence disciplinaire au secondaire. Les résultats issus d'entretiens individuels jettent un éclairage inédit sur quatre types de liens entre ces deux concepts, lesquels mènent ensuite Smith et Vincent à concevoir quatre types de profils de personnes enseignantes quant à l'évaluation de l'écriture. Si ces profils semblent modulés par la pression inhérente aux épreuves ministérielles de manière générale, les tensions engendrées plus spécifiquement par les critères d'évaluation (tout particulièrement celui du vocabulaire, jugé trop subjectif) et par la nécessité d'attribuer une note (en dépit de la grande complexité de la compétence scripturale) sont également identifiées comme autant d'obstacles à la construction de liens harmonieux entre le rapport à l'écriture et son évaluation. Smith et Vincent avancent ainsi que ces obstacles constituent d'importants freins à l'instauration de pratiques évaluatives véritablement au service des apprentissages scripturaux, comme le souhaiteraient les enseignantes et enseignants de français au secondaire.

Les trois derniers textes de ce numéro thématique s'inscrivent dans l'axe 2 en fournissant une description de trois outils d'évaluation en soutien aux apprentissages scripturaux conçus par des équipes de recherche et mis à l'essai auprès d'élèves du primaire. Dans le

cinquième texte, Godin et Ruberto présentent la grille d'évaluation ÉVALÉ-1 [*Évaluation de l'écriture au premier cycle du primaire*] et son potentiel didactique pour déterminer finement les principaux défis scripturaux des élèves de 6 à 7 ans. En conceptualisant l'écriture en cinq composantes (discours, phrases, mots, conventions, matérialisation) et en recourant à un plan d'analyse mixte, elles observent une stagnation entre les 41 textes d'élèves de 1^{re} année et les 45 textes d'élèves de 2^e année quant au nombre d'idées ou à leur développement, au vocabulaire et à la matérialisation (calligraphie), en notant néanmoins une amélioration sur les plans du nombre de mots produits, de la maîtrise de l'orthographe lexicale, des phrases complexes et de la majuscule et du point. Godin et Ruberto soulignent au passage que la composante *discours*, et plus particulièrement le nombre d'idées et leur développement, s'avère complexe à évaluer qualitativement chez ces élèves, puisque leurs productions sont habituellement courtes, ce qui peut nuire à la fiabilité du jugement de la personne évaluatrice. Elles discutent également d'avenues pour améliorer la grille ÉVALÉ-1, dont l'entrée dans la composante *phrase* par la phrase syntaxique plutôt que par la phrase graphique, bien que la maîtrise de la phrase syntaxique au 1^{er} cycle du primaire demeure embryonnaire. Ces didacticiennes, tout comme plusieurs personnes contributrices à ce numéro thématique, concluent sur l'importance d'établir avec précision et objectivité les critères d'évaluation qui sous-tendent la formulation d'un jugement sur les productions écrites des élèves.

Dans le sixième texte, Parent et Makdissi proposent une adaptation du dispositif didactique de la réécriture accompagnée tel que conçu par Prince (2011) en le rattachant, dans leur étude de cas, au genre de la lettre d'opinion, rarement enseigné au primaire. Les autrices établissent plus spécifiquement une description des interventions différenciées d'une enseignante-chercheuse dans sa classe jumelée du 3^e cycle (5^e et 6^e années) dans le cadre d'une recherche-action où les élèves sont amenés à coconstruire une fiche critériée sur le genre ciblé et à s'autoévaluer. Cinq catégories d'interventions différenciées émergent de leurs analyses qualitatives de séquences d'enseignement vidéofilmées : 1) rebondir sur les initiatives prises par les élèves, 2) accueillir et promouvoir la dissidence, 3) rassurer ou valider, 4) chercher à comprendre la pensée des élèves et 5) donner une explication fermée. Les autrices rapportent que l'enseignante-chercheuse intervient majoritairement pour rebondir sur les initiatives prises par les élèves, notamment pour provoquer un conflit cognitif ou pour institutionnaliser le savoir, et qu'elle offre marginalement des explications fermées. Parent et Makdissi discutent ensuite de l'importance de considérer les élèves comme des acteurs et actrices de leurs apprentissages en écriture en instaurant de manière délibérée des espaces de réflexion et de dialogue dans les tâches d'écriture. En ce sens, leur posture épistémologique quant à l'évaluation s'avère résolument socioconstructiviste.

Enfin, dans le septième texte, Leblanc, Côté et Laplante s'intéressent à l'évaluation de la syntaxe auprès d'élèves présentant un trouble développemental du langage (TDL). Dans le cadre d'une recherche doctorale, Leblanc et son équipe ont conçu une intervention pour développer la syntaxe écrite de quatre élèves âgés entre 11 et 12 ans ayant un TDL. Pour en mesurer les effets, elles ont créé un outil visant à évaluer avec précision les progrès des élèves en ce qui a trait, notamment, à la complexité des phrases, aux phrases coordonnées et aux phrases subordonnées relatives produites à l'écrit. Avant de présenter leur démarche innovante, Leblanc, Côté et Laplante font un tour d'horizon des outils existants pour évaluer la syntaxe à l'écrit, dont ceux recourant à des tâches invitant les élèves à produire un texte ou à combiner des phrases simples, ce qui les mène à retenir une tâche de production de phrases isolées à partir d'images. En complément, une grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques a été conçue pour recenser les erreurs selon leur type (p. ex., ajout, omission, substitution) et leur nature (p. ex., ajout de préposition, omission de coordonnant), laquelle permet d'identifier des microprogrès au regard des contenus enseignés au fil de l'intervention. Deux cas d'élèves sont présentés pour expliciter son fonctionnement. Les autrices concluent en soulignant les défis liés à l'utilisation d'une telle tâche d'évaluation, mais aussi en mettant en lumière ses avantages (p. ex., facilité et rapidité de passation), et son potentiel (ortho)didactique, notamment pour le pistage des progrès, le dépistage d'élèves en difficulté et la constitution de sous-groupes aux besoins homogènes.

L'ensemble de ces contributions sur l'évaluation de l'écriture dans une perspective de soutien aux apprentissages conduisent à clarifier l'éventail des pratiques enseignantes et le produit de recherches variées en didactique de l'écriture au primaire et au secondaire québécois. Ce numéro thématique établit alors la preuve que la question de l'évaluation de l'écriture n'arbore pas qu'un motif certificatif et qu'elle intéresse vivement les milieux scientifique et scolaire. Les personnes contributrices sont unanimes : évaluer l'écriture requiert des connaissances approfondies sur une panoplie de composantes, et l'alignement didactique entre ce qui est enseigné et évalué est primordial. La recherche future gagnerait à explorer des zones restées ici dans l'ombre, telles que les pratiques d'évaluation effectivement mises en place dans la classe de français, la conception de dispositif didactique incluant une dimension évaluative qui ciblerait la créativité ou l'écriture numérique, ou qui s'écarterait de la notation ordinaire, puis les effets de telles approches sur le rapport à l'écriture des élèves. Plusieurs personnes contributrices encouragent également l'étude, dans différents contextes et avec différents devis méthodologiques, des propositions innovantes diffusées dans les dernières années pour mieux cerner leur potentiel didactique. Bref, si ce numéro thématique contribue substantiellement à mieux comprendre certaines dynamiques à l'œuvre en évaluation de l'écriture, il souligne

également la nécessité de repenser ce geste professionnel dans sa visée de soutien aux apprentissages scripturaux tout au long de la scolarité obligatoire.

Références

- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, et C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 71-81). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/evaluer-pour-former-outils-dispositifs-et-acteurs--9782804156619.htm>
- Arfé, B. et Dockrell, J. E. (2023). Difficulties in acquiring and developing writing skills. Dans A. G. Spinillo et C. Sotomayor (dir.), *Development of writing skills in children in diverse cultural contexts: Contributions to teaching and learning* (p. 223–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29286-6_10
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques* (2^e éd.). Presses universitaires du Septentrion. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/pdf/3185>
- Bélair, L.-M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Boivin, M.-C., Chabot, L. et Debeurme, G. (2022). *La maîtrise du français au collégial : le temps d'agir*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Rapport-maitrise-francais-collegial.pdf>
- Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2016). Certifier la maîtrise de la langue écrite dans différents systèmes scolaires : une étude comparative des épreuves de fin de scolarité obligatoire. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier et P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (p. 133-153). Presses universitaires de Namur. <https://books-openedition-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/pun/6428>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves* (p. 1-12). Delagrave.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 11-31). Presses universitaires de Namur.

- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4(1), 9-22. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030>
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans Y. Boyer (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151-173). Logiques.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Décomposer les objets d'enseignement en microtâches pour les rendre accessibles à tous les élèves — 5 à 12 ans. Chenelière éducation.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(18), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Dion-Viens, D. (2024). Épreuves ministérielles de juin 2024 : résultats en baisse en français et en science, mais en hausse en mathématique. *La Presse*, 30 aout. <https://www.journaldequebec.com/2024/08/30/epreuves-ministerielles-de-juin-2024-resultats-en-baisse-en-francais-et-en-science-mais-en-hausse-en-mathematique>
- Dockrell, J. E., Connelly, V. et Arfé, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction*, 60, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. et Garcia-Debanc, C. (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères*, (63), 85-104. <https://doi.org/10.4000/reperes.4164>
- Falardeau, É., Dolz, J., Dumortier, J.-L. et Lefrançois, P. (2016). *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique*. Presses universitaires de Namur. <https://books.openedition.org/pun/6343>
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, 50(3), 273-285. <https://doi.org/doi:10.1016/j.psfr.2005.05.012>
- Godin, M.-P. et Ruberto, N. (2026). Utiliser la grille ÉVALÉ-1 pour cibler les besoins en écriture d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. *Didactique*, 7(2), 127-158. <https://doi.org/10.37571/2026.0206>
- Gouvernement du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>
- Gouvernement du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Français, langue d'enseignement*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn->

[contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-premier-cycle-secondaire.pdf)

Gouvernement du Québec (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Français, langue d'enseignement. Gouvernement du Québec.* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf>

Gouvernement du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français langue d'enseignement. Enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycle.* Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-francais-langue-enseignement-secondaire.pdf>

Gouvernement du Québec (2022). *Document d'information. Épreuve unique. Français, langue d'enseignement, 5^e année du secondaire.* Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2022-2023.pdf

Graham, S. et Harris, K. R. (2019). Evidence-Based Practices in Writing. Dans S. Graham, C. A. McArthur et M. Hebert (dir.), *Best Practices in Writing Instruction* (3^e éd., p. 3-18). The Guilford Press. <https://colegiopschubut.com.ar/storage/2023/02/Best-Practices-in-Writing-Instruction-Third-Edition.pdf#page=16>

Lacelle, N. et Lebrun, M. (2016). *Recherche documentaire sur la compétence à écrire au XXI^e siècle.* Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

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>

Leblanc, A., Côté, M.-F. et Laplante, L. (2026). L'évaluation de la syntaxe en écriture chez les élèves ayant un TDL : un outil prometteur au service des apprentissages. *Didactique*, 7(2), 198-224. <https://doi.org/10.37571/2026.0208>

Mamprin, C., Clément, L., Rivest, M.-C., Roy, M.-M. et Thiam, M. (2026). Quand les tâches façonnent le bien-être au travail : l'expérience de personnes enseignantes issues de deux provinces canadiennes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 27(2), 40-65. <https://doi.org/10.7202/1123116ar>

Marquis, M. (2025). Résultats des épreuves ministérielles d'écriture : le fossé se creuse entre les écoles publiques et privées. *La Presse*, 25 septembre.

<https://www.lapresse.ca/actualites/education/2025-09-25/resultats-des-epreuves-ministerielles-d-ecriture/le-fosse-se-creuse-entre-les-ecoles-publiques-et-privées.php>

- Morasse, M.-È. (2022). Épreuve uniforme de 2022 : Dégringolade en français écrit. *La Presse*, 23 janvier. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-01-23/epreuve-uniforme-de-2022/degringolade-en-francais-ecrit.php>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages*. De Boeck.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-28. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1878>
- Parent, L. et Makdissi, H. (2026). Catégorisation des interventions pédagogiques : l'évaluation située dans la réécriture accompagnée. *Didactique*, 7(2), 159-197. <https://doi.org/10.37571/2026.0207>
- Petitjean, A.-M. et Brunel, M. (2018). Quand les enseignants se risquent à la culture numérique : quel enseignement de l'écriture littéraire ? *Le français aujourd'hui*, 1(200), 11-18. <https://doi.org/10.3917/1fa.200.0011>
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23143>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. ESF. <http://crpe.free.fr/contfran9.htm>
- Roussel, K. et Godin, M.-P. (dir.) (2024, 13 mai). *Évaluer l'écriture du préscolaire au secondaire : pratiques actuelles et enjeux méthodologiques*. 91^e Congrès de l'Acfas, Ottawa. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/91/500/542/c>
- Roussel, K., Godin, M.-P. et Whissell-Turner, K. (dir.) (2025, 7 mai). *Regards croisés sur l'évaluation de l'écriture en contexte scolaire*. 92^e Congrès de l'Acfas, Montréal. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme-preliminaire/500/521>
- Roussel, K., Puel, C. et Gautier D'Aulnay, M. (2026). Évaluer l'écriture au secondaire : une description des contraintes et des facteurs influençant les pratiques de cinq enseignantes d'expérience. *Didactique*, 7(2), 73-103. <https://doi.org/10.37571/2026.0204>
- Rozenwajn, E. et Dumay, X. (2014). Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 189, 105-138. <https://doi.org/10.4000/rfp.4636>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI.

- Scallon, G. (2007). *L'évaluation formative des apprentissages*. Presses de l'Université Laval.
- 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>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.vial.2012.01>
- Vincent, F., Movaghar, N., Smith, J., Cadieux, A. et Peters, M. (2026). Écriture et évaluation : quel alignement didactique au sein des dispositifs didactiques issus de la recherche ? *Didactique*, 7(2), 45-72. <https://doi.org/10.37571/2026.0203>

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/ TRADUCTION	SYNONYMES/ TRADUCTION	SYNONYMES/ TRADUCTION	SYNONYMES/ TRADUCTION
	(ecrit* OR orthograph* OR gramma* OR syntax* OR ponctuation OR text* OR grapho* OR calligraph* OR lexi* OR script* OR vocabula* OR écrire OR littera* OR langag* OR francais*)	(appren* OR didacti* OR enseign* OR *evaluation OR test* OR retroaction*)	(strateg* OR method* OR geste* OR dispositif OR materiel OR pratique* OR approche*)	(elementaire OR primaire)

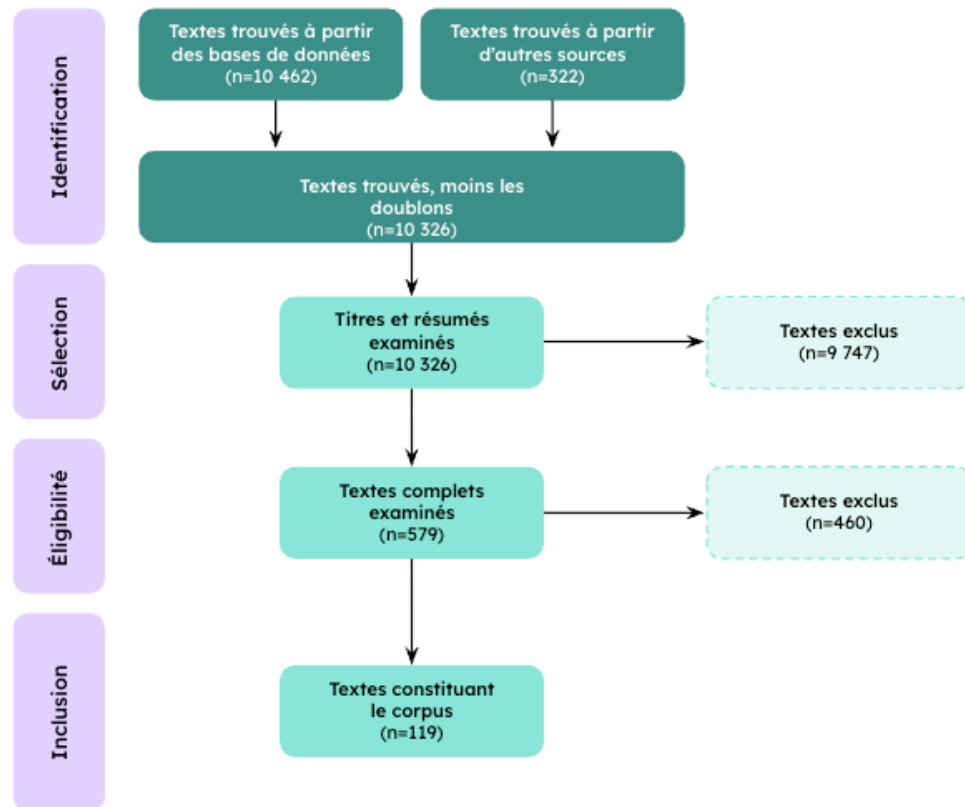
La littérature grise a également été vérifiée. Les rapports de recherche publiés sur le site du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC) (2011-2023) en éducation ont été examinés. Puis, grâce à l'outil de recherche Sofia, nous avons pu rechercher d'autres programmes de recherche québécois : 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 ¹	Instruments de collecte de données				Échantillon ²		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		√		

¹ * est utilisé lorsque le type de recherche a été interprété par notre équipe.

² 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 ¹	Instruments de collecte de données				Échantillon ²		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
Critères d'évaluation	√	√	11
Dictée	√	√	8
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
Production écrite	√	√	2
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^{er} 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^e 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^e 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
Composante physique de l'écriture			
Geste graphomoteur (tracé des lettres, propreté, calligraphie...)	√	√	6
Composante linguistique de l'écriture			
Orthographe lexicale	√	√	3
Orthographe grammaticale	√	√	2
Lexique et vocabulaire		√	1
Syntaxe	√	√	3
Ponctuation		√	2
Composante textuelle de l'écriture			
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^e 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^e année et de la 6^e 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
- Anctil, D., Singcaster, 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_enseignant-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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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

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-Barrera, 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.

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

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

Pour citer cet article :

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

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

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

Introduction

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

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

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

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

Cadre conceptuel

La compétence scripturale comme objet d'apprentissage

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

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

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

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

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

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

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

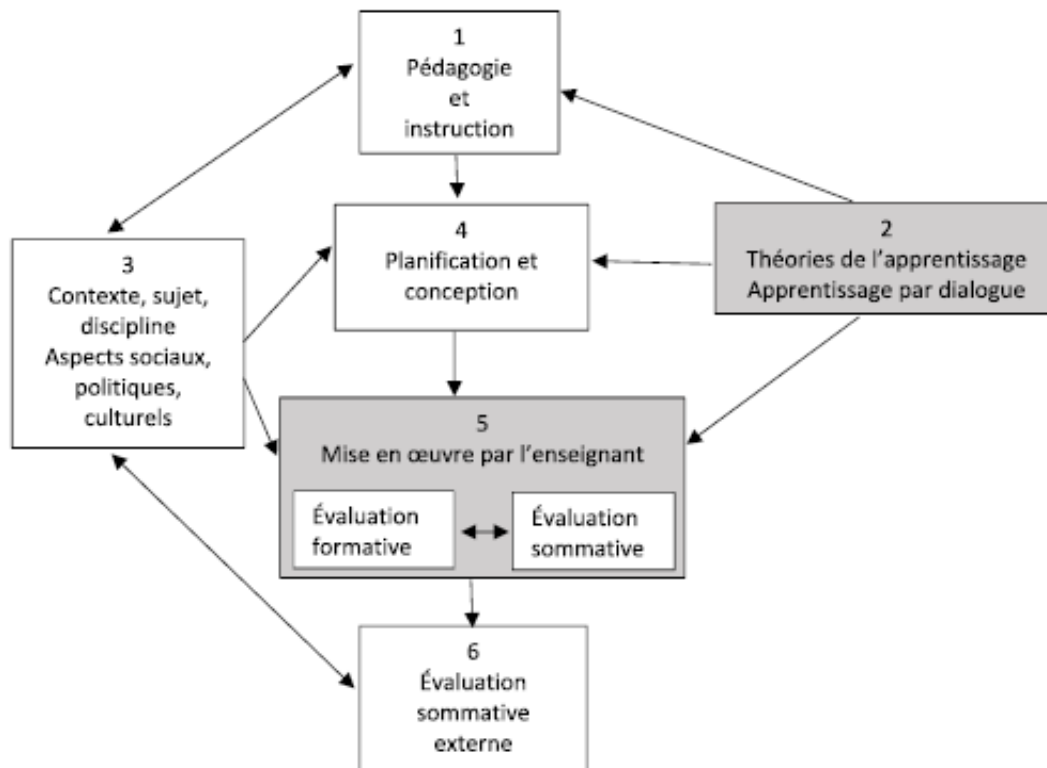
Ainsi, planifier l'enseignement de l'écriture en contexte scolaire implique d'identifier les dimensions de la CS que les élèves auront à solliciter, notamment les savoirs linguistiques, culturels et génériques. Il n'est pas question d'envisager le développement et l'évaluation de la CS en segmentant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

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

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

Figure 1.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Méthodologie

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

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

Identification du problème

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

Recherche documentaire

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

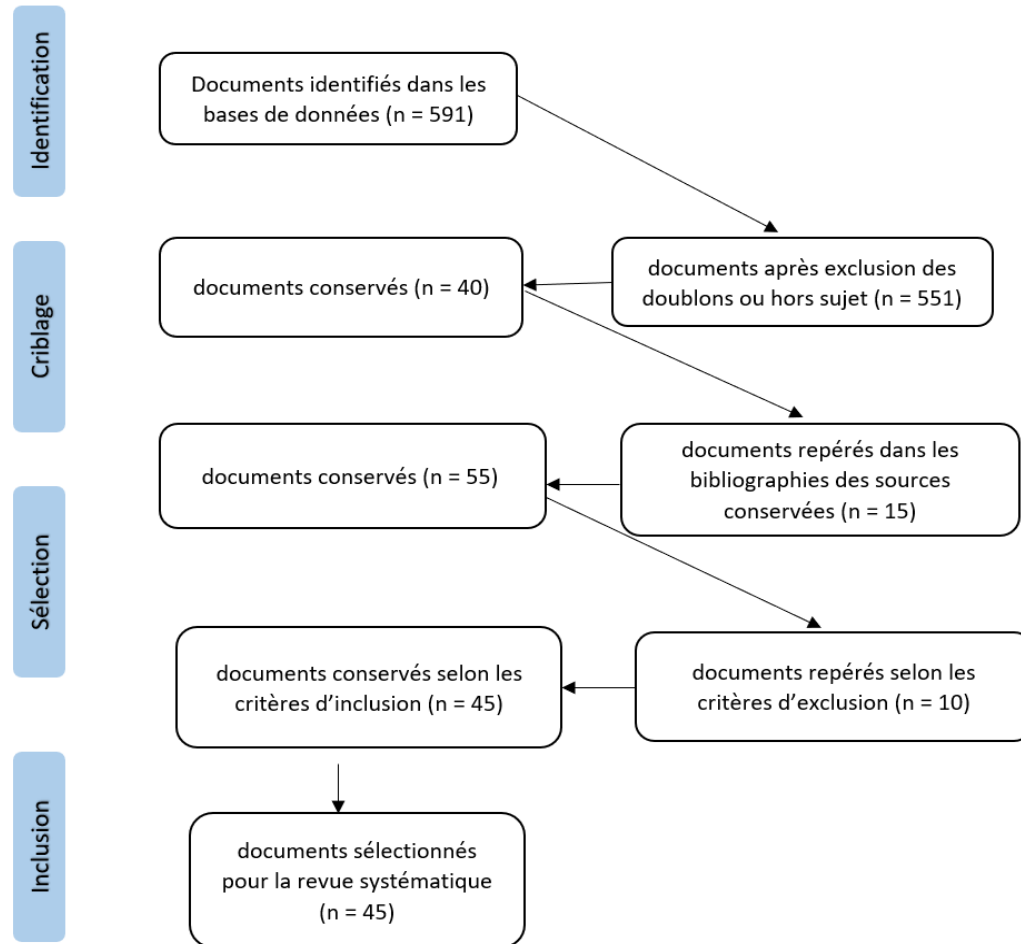
Nos critères d'inclusion incluaient la scientificité du texte, associée au processus d'évaluation par les pairs. Ont ainsi été considérés les articles scientifiques, chapitres de livres soumis à un processus d'évaluation, les thèses et les mémoires de maîtrise. Les articles professionnels présentant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

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

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

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

Vincent et al, 2026

Figure 2.*Diagramme de flux PRISMA — dispositif didactique d'enseignement de l'écriture*

Évaluation des données

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

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

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

Analyse du corpus

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

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

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

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

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

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

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

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

Présentation des résultats

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

Les dispositifs associés au modèle de la production écrite

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

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

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

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

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

Les dispositifs associés au modèle du sujet-écrivain

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

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

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

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

Le dispositif associé au modèle de l'expression écrite

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

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

Discussion

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

Références

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

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

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

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

- Falardeau, E., Lord, M.-A. et Sauvaire, M. (2022). Mise à l'épreuve d'un modèle interactionniste d'enseignement explicite des stratégies d'écriture. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 80–100. <https://doi.org/10.7202/1108998ar>
- Fejzo, A., et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>
- Fontaine, S., et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18(4), 189-198. <https://doi.org/10.1051/pmed/2018013>
- *Gagnon, R., et Ziarko, H. (2009). Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2e année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 127-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/039859ar>
- *Garcia-Debanc, C. (2019). Pasticher des albums pour s'appropriier des structures syntaxiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (59), 151-168. <https://doi.org/10.4000/reperes.2086>
- *Garcia-Debanc, C. (2024) Le grand Brouillon : un dispositif pour susciter la réécriture d'un texte narratif, Dans S. De Croix, E. Falardeau, D. Ledur, et C. Ronveaux, C. (dir.) *Les écrits intermédiaires partagés* (p. 73-97). Presses universitaires de Namur
- *Garcia-Debanc, C., Duvignau, K., Dutrait, C., et Gangneux, M. (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (141-142), 208-232. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1361>
- *Garcia-Debanc, C., et Gangneux, M. (2015). L'Enseignement de la synonymie à l'école primaire : État des lieux et recherches innovantes pour une articulation entre enseignement du lexique et production écrite. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, (2), 143-164. <https://doi.org/10.3917/ela.178.0143>
- Genre, S. (2015). *La glose à thème lexical en situation littéraire au cycle trois de l'école primaire française : entre épisodes métadiscursifs d'élucidation du sens et figures de l'ajout, un noeud de l'intervention didactique, un enjeu pour la formation d'enseignant*. [Thèse de doctorat, Université Montpellier 3, Pau Valéry]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01320127/document>
- *Giguère, A. (2008). *Les effets de la mise en place d'une adaptation didactique en rédaction sur les productions écrites des élèves à risque intégrés* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/631>

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

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

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

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

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

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

Pour citer cet article :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Objectif général de la recherche

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

Cadrage conceptuel

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

L'écriture comme compétence

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

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

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

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

Évaluer l'écriture

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des influences sur l'évaluation de l'écriture

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

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

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

Question spécifique de recherche

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

Méthodologie

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

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

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

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

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

Les enseignantes participantes

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

Tableau 1.

Données sociodémographiques des participantes

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

Déroulement de la recherche

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

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

Analyse des données qualitatives

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

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

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

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

Tableau 2.

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

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

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

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

Résultats

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

Tableau 3.

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

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

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

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

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

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

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

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

Béatrice : C'est ça.

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

Béatrice : On se sent coupable.

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

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

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

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

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

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

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

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

Céline : On a le même code, c'est ça.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 4.

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

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

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

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

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

Victoria : Oui.

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

Limites

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

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

Remerciements

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

Références

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

- Bélair, L. M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77–100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. LEA.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blaser, C., Beaucher, C., Dezutter, O., Saussez, F. et Bouhon, M. (2011). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves* (projet n° 2011-ER-144420). Fonds de recherche du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/pt_blaserc_rapport_enseignants-ecrit/
- Boies, T. et Smith, J. (2025, 7 mai). *Les pratiques évaluatives en amont de l'épreuve unique : tensions entre soutien aux apprentissages et exigences certificatives* [Résumé]. Colloque Regards croisés sur l'évaluation de l'écriture en contexte scolaire, Montréal, Québec. <https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/88615>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2016). *Un modèle théorique d'articulation de l'enseignement de la grammaire et de l'écriture*. Actes du 12^e colloque de l'AIRDF. HEP Lausanne.
- Brissaud, C. et Lefrançois, P. (2016). Certifier la maîtrise de la langue écrite dans différents systèmes scolaires : une étude comparative des épreuves de fin de scolarité obligatoire. Dans É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier et P. Lefrançois (dir.), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (p. 133-153). Presses universitaires de Namur.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. *Voies Livres*, 78, 1-20.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française*, 38(1), 7-41. <https://doi.org/10.3406/lfr.1978.6117>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.3.4920>
- Collardey, S. (2025, septembre, 7). Des manifestants dénoncent « une hémorragie » dans le système d'éducation. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/actualites/education/915063/parents-colere-rassemblent-contre-restrictions-budgetaires-education>

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

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

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

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

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

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

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

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
Héléna	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>

Utiliser la grille ÉVALÉ-1 pour cibler les besoins en écriture d'élèves du 1^{er} cycle du primaire

Marie-Pier Godin¹ et Noémia Ruberto²
¹Université du Québec à Montréal, Canada
²Université du Québec en Outaouais, Canada

Pour citer cet article :

Godin, M.-P. et Ruberto, N. (2026). Utiliser la grille ÉVALÉ-1 pour cibler les besoins en écriture d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. *Didactique*, 7(2), 127-158.

<https://doi.org/10.37571/2026.0206>

Résumé : Évaluer les productions textuelles d'élèves du 1^{er} cycle du primaire [âgés entre 6 et 7 ans] constitue un défi pour les personnes enseignantes, en raison du nombre restreint d'outils disponibles et du manque de données empiriques sur le développement de la compétence scripturale à ce niveau. Cet article vise à décrire les cinq composantes de l'écriture (discours, phrases, mots, conventions, matérialisation) dans des textes produits par des élèves de 1^{re} et de 2^e année à l'aide de la grille ÉVALÉ-1. En tout, 90 textes ont été analysés afin de documenter les cinq composantes, tout en examinant le potentiel et les limites d'ÉVALÉ-1. Les résultats montrent une progression entre la 1^{re} et la 2^e année pour plusieurs composantes. Les élèves de 2^e année produisent des textes plus longs, comportant moins d'erreurs en orthographe lexicale, utilisent plus fréquemment des phrases complexes adéquates et maîtrisent mieux certaines conventions, comme l'usage de la majuscule et du point. En revanche, aucune différence significative n'est observée pour le développement des idées, la variété du vocabulaire ou la matérialisation. Ces résultats soulignent le potentiel de cet outil, mais aussi la nécessité de recourir à des critères d'évaluation précis et objectifs au 1^{er} cycle du primaire.

Mots-clés : production de texte, évaluation, 1^{er} cycle du primaire, composantes de l'écriture, écriture.

Introduction

Apprendre à écrire est un processus complexe pour les jeunes scripteurs, car il exige le développement et la mobilisation simultanée de multiples processus cognitifs, connaissances, habiletés et stratégies (Alarmargot, 2018). Cette complexité rend l'évaluation des textes produits exigeante pour le personnel enseignant (Dockrell et al., 2019), car il doit porter un jugement sur les connaissances acquises et celles en développement des élèves, tout en repérant les leviers didactiques susceptibles de favoriser leur progression. Cette tâche représente un défi auquel font face régulièrement les personnes enseignantes, et ce, dès le début de l'apprentissage formel de l'écrit.

Au 1^{er} cycle du primaire [élèves âgés de 6 à 7 ans], les personnes enseignantes sont confrontées à un double enjeu dans leurs pratiques d'évaluation de l'écriture. Le premier concerne le manque de données empiriques sur le développement de la compétence en écriture des jeunes scripteurs (Kim, Puranik et al., 2015 ; McKenna et al., 2022). Tant dans les données ministérielles que dans les écrits scientifiques, les forces et les défis en matière de production de textes au 1^{er} cycle sont peu documentés. Au Québec (p. ex., ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2012) et dans la francophonie (p. ex., Lefrançois et al., 2012), des données relatives aux connaissances des scripteurs de la fin du primaire, ainsi que du secondaire sont disponibles et celles-ci sont tirées des épreuves ministérielles d'écriture. Or, aucune épreuve équivalente n'est offerte pour les scripteurs de 1^{re} et 2^e années du primaire, expliquant l'absence de données ministérielles à ces niveaux scolaires. Bien que plusieurs études aient documenté des composantes spécifiques de l'écriture (p. ex., la graphomotricité, Morin et al., 2017 ; l'orthographe lexicale, Daigle et al., 2016 ; Godin et al., 2021), ces études les abordent de manière cloisonnée, limitant une compréhension intégrée de la compétence scripturale.

Pour évaluer les productions écrites et orienter les pratiques didactiques, les personnes enseignantes doivent s'appuyer sur des informations collectées auprès de leurs élèves, ce qui est en cohérence avec le *Référentiel d'intervention en écriture* (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) — document ministériel utilisé par les personnes enseignantes au Québec. Afin de soutenir ce processus d'évaluation, le recours à des outils appuyés par la recherche s'avère précieux, car ils permettent d'éclairer les décisions didactiques (Bondie et al., 2019). Or, cela fait écho au deuxième enjeu : peu d'outils appuyés par la recherche sont disponibles pour collecter les données auprès des jeunes scripteurs (Coker et Ritchey, 2010 ; Graham et al., 2014 ; McKenna et al., 2025). Pourtant, le 1^{er} cycle est un moment crucial pour identifier les élèves à risque et prévenir l'émergence de difficultés persistantes en écriture (Berninger et al., 2006).

Pour évaluer la production textuelle, puisqu'il s'agit d'un phénomène multidimensionnel (Kim et al., 2015 ; Puranik et al. 2008), l'une des manières d'y parvenir consiste à tenir compte des niveaux langagiers. Ces niveaux se rapportent au discours, aux phrases et aux mots (Abbott et al., 2010) et peuvent être autant évalués à l'oral qu'à l'écrit. À cela peuvent s'ajouter des éléments propres à la langue écrite, tels que le respect des conventions, ainsi que la matérialisation (Daigle et Berthiaume, 2021 ; Nelson, 2014a ; Nelson, 2014b). Ensemble, ce sont donc cinq composantes pouvant être évaluées.

Les cinq composantes en écriture

Discours

La composante du discours renvoie à l'adéquation à la situation de communication et à la cohérence textuelle, notamment en s'assurant que l'élève produit un texte dont les idées sont suffisamment développées (Charolles, 2006 ; Nelson, 2014a). Cela implique que la personne scriptrice interprète la situation de communication de manière adéquate afin de produire un texte cohérent, ce qui renvoie à ce que Dolz et ses collaborateurs (2011 ; 2026) nomment la contextualisation. Le scripteur doit également mettre en place une opération d'élaboration du contenu thématique (Dolz et al., 2011 ; 2016), en tenant compte du genre de texte à produire et en appliquant différentes règles de cohérence de façon à assurer une progression thématique, c'est-à-dire de maintenir le fil conducteur sans la présence de contradictions internes. La composante relative au discours implique aussi que le scripteur produise un texte dont certaines parties seront séparées, mais articulées entre elles, notamment par la présence de paragraphes et par le respect d'une structure attendue, ce qui renvoie à l'organisation textuelle, aussi nommée planification par certains chercheurs (Dolz et al., 2011 ; 2016).

Au 1^{er} cycle, l'élève apprend progressivement à organiser ses idées autour d'un thème ou d'un sujet, et à maintenir le fil conducteur (MELS, 2011a). Au terme de ce cycle, il est attendu à ce que l'élève organise son texte de manière chronologique ou logique, par exemple en produisant un récit comprenant un début, un milieu et une fin. En revanche, le découpage en paragraphes, la reprise de l'information (p. ex. utiliser des pronoms ou des mots de substitution), et l'utilisation de connecteurs (ou marqueurs de relation) seront plutôt des notions enseignées explicitement à partir du 2^e cycle du primaire.

Dans la composante relative au discours, l'un des aspects souvent évalués est la notion de « productivité ». Elle renvoie à la longueur dite adéquate ou attendue d'une production écrite en fonction de la tâche demandée et du contexte (Scott et Windsor, 2000). Pour y

arriver, les mots, les idées ou les unités thématiques sont souvent dénombrés (Godin et Leblanc, 2026). Par exemple, des études ont montré que les élèves du 1^{er} cycle du primaire produisent significativement plus de mots entre le passage de la 1^{re} à la 2^e année (Chanquoy et Favart, 1995 ; Nelson et Van Meter, 2007). Toutefois, ce décompte n'est pas suffisant pour témoigner amplement de la composante du discours.

Généralement, l'évaluation du discours peut se faire d'une manière holistique en offrant un score de la qualité générale du discours (p. ex. Graham et al. 2014) ou d'une manière analytique, en s'appuyant sur des critères précisant le développement et l'organisation des idées, ou la cohésion (p. ex. Coker et Ritchey, 2010 ; Nelson et Van Meter, 2007). Comme les textes des jeunes scripteurs sont courts, les méthodes holistiques pour évaluer leur qualité générale, par exemple, en utilisant une échelle où les scores varient de 1 à 7 – 1 représentant le score le plus faible et 7 le score le plus élevé, sont considérées moins valides (McMaster et Espin, 2007). En effet, ces méthodes, combinant plusieurs composantes de l'écriture, permettent donc difficilement de cibler avec précision les forces et les besoins, d'autant plus qu'elles sont souvent peu sensibles au progrès des jeunes scripteurs, ce qui les rend peu utiles pour suivre les apprentissages.

Phrases

La composante des phrases concerne la capacité de l'élève à traduire ses idées de manière syntaxiquement adéquate, complète et intelligible (Nelson, 2014a, 2014b ; Scott et Windsor, 2002). Cela implique de vérifier si l'élève écrit une phrase complète, c'est-à-dire comprenant minimalement un sujet et un prédicat, et non des phrases fragmentées ou trop longues (Nelson et van Meter, 2007). Cette composante inclut entre autres la production de phrases variées (simples, complexes), le respect de l'ordre des mots, ainsi que l'intelligibilité, c'est-à-dire que le lecteur peut comprendre le sens de la phrase produite malgré la présence de maladroresses ou d'erreurs.

Bien que la recherche s'appuie souvent sur les unités thématiques (*T-units*), c'est-à-dire une proposition principale et toutes les propositions subordonnées qui y sont rattachées (Hunt, 1966), pour analyser les compétences syntaxiques (p. ex. Godin et Leblanc, 2026 ; Nelson, 2014b), les personnes enseignantes, n'étant pas familières avec ce concept, privilégient les notions de phrases simples et complexes (Nelson et Van Meter, 2002).

Au 1^{er} cycle, certaines maladroresses sont attendues en raison de la maturité syntaxique et d'une expérience limitée avec l'écrit (Largy et al., 2018). Néanmoins, ces élèves devraient produire des phrases exprimant un sens et contenant peu, voire aucune omission de mots,

et dans lesquelles l'ordre des mots est respecté (Godin et Leblanc, 2026). Selon la Progression des apprentissages (MELS, 2011a), les élèves devraient produire des phrases comprenant au moins un verbe conjugué et tenter de produire des phrases complexes. Comme les notions de sujet et de prédicat sont enseignées à partir du 2^e cycle du primaire (9-10 ans), les attentes en écriture au 1^{er} cycle concernent seulement la présence d'un verbe conjugué dans les phrases et non la présence des constituants obligatoires (MELS, 2011a).

La composante relative aux phrases inclut des éléments touchant la construction et les caractéristiques des phrases, mais aussi les accords et la conjugaison. Au Québec, au 1^{er} cycle, les accords concernent seulement le groupe nominal (GN), alors que l'accord du verbe est plutôt une notion abordée à partir du 2^e cycle, c'est-à-dire à partir de la 3^e année du primaire (élèves âgés de 7-8 ans ; MELS, 2011a).

L'omission des marques d'accord en genre et en nombre dans le GN est fréquente au 1^{er} cycle, car les jeunes scripteurs se centrent principalement sur la transcription de ce qu'ils entendent et ces marques sont bien souvent inaudibles (p. ex. les grands jardins fleuris ; Cousin et al., 2006 ; Fayol et al., 2006 ; Largy et al., 2018). Au terme du 1^{er} cycle, l'élève devrait être en mesure d'effectuer les accords adéquats en genre et en nombre dans le GN (MELS, 2011a).

Pour ce qui est de la conjugaison, il est attendu que les élèves du 1^{er} cycle puissent conjuguer les verbes fréquents (c'est-à-dire aimer, aller, avoir, dire, être, faire) à l'indicatif présent en s'appuyant sur une mémorisation des formes verbales et sans nécessairement comprendre le système de la conjugaison (MELS, 2011a).

Mots

La composante des mots couvre à la fois le choix des mots de l'élève et l'orthographe lexicale (Nelson, 2014a ; Nelson, 2014b).

Le choix des mots

En recherche, le choix des mots est principalement évalué en termes de diversité lexicale (le nombre de mots différents produits dans le texte), alors que les aspects touchant à la qualité des mots sont évacués (p. ex. Nelson, 2014b ; Nelson et Van Meter, 2002 ; Wood et al., 2020). Parfois, le choix des mots est inclus dans le score holistique de qualité du texte (p. ex. Graham et al., 2014) ou est mesuré à l'aide d'une échelle répartie sur différents niveaux (p. ex. Kennedy et Shiel, 2022). Dans le milieu scolaire, les personnes enseignantes au 1^{er} cycle doivent juger du choix des mots des élèves, mais ce jugement

n'est pas considéré dans les résultats communiqués au bulletin (MELS, 2011b). Elles déterminent si les élèves utilisent des mots de manière précise, appropriée et variée (MELS, 2011a). Un choix de mots précis rend une idée plus claire qu'un mot générique ou vague (p. ex., anémone/plante), alors qu'un choix de mots appropriés est en cohérence avec le contexte d'écriture. Enfin, l'utilisation de mots variés reflète la richesse du vocabulaire et se manifeste, notamment, par une utilisation de mots de substitution.

L'orthographe lexicale

La composante des mots inclut aussi l'orthographe lexicale, qui désigne la manière correcte d'écrire un mot isolé, en respectant les conventions établies. Il est essentiel de l'évaluer, car les habiletés de transcription, c'est-à-dire l'orthographe et le geste graphomoteur (voir section matérialisation) sont hautement prédictives de la qualité des textes à cet âge (Coker et Ritchey, 2010 ; Llauranfo, et Dockrell, 2020).

Son évaluation peut se faire sous différents plans. D'abord, il est possible d'évaluer les erreurs selon leur plausibilité phonologique (voir, p. ex., Daigle et al., 2016). D'une part, lorsque la structure phonologique du mot produit est respectée, il s'agit d'erreurs phonologiquement plausibles (ex. : **jenou* [*genou*]). D'autre part, les erreurs phonologiquement non plausibles représentent une altération de la structure phonologique attendue (ex. : **poulancher* [*boulangier*]). À la fin du 1^{er} cycle, la plupart des mots devraient être écrits de façon phonologiquement plausible (Daigle et al., 2016).

Enfin, le respect des frontières lexicales peut être évalué. Ces frontières renvoient aux représentations mentales des mots que s'est construites l'élève. Lorsque ces frontières sont altérées, l'élève peut avoir fusionné des mots (ex. : **barbapapa* [*barbe à papa*]) ou segmenté un mot (ex. : **la vabo* [*lavabo*]). En contexte de classe, les personnes enseignantes ont plutôt l'habitude de dénombrer les erreurs sans distinction de leur type.

Conventions

Les conventions concernent l'emploi de la majuscule et du point comme signe de ponctuation (Nelson, 2014a ; Nelson, 2014b). Ces éléments sont parmi ceux sur lesquels les personnes enseignantes accordent le plus d'attention dans l'évaluation des textes au 1^{er} cycle (McKenna et al., 2025). Il importe de préciser que, dans la Progression des apprentissages (MELS, 2011a), la connaissance et l'utilisation des règles d'emploi de la majuscule sont associées à l'orthographe lexicale, alors que la ponctuation est reliée à la syntaxe. Les travaux fondateurs de Nelson (2014a, 2014b, Nelson et Van Meter, 2002 ; 2007) regroupent ces éléments, ainsi que l'utilisation de l'alinéa, sous l'appellation *Godin et Ruberto, 2026*

« conventions », puisqu'ils peuvent fournir des informations spécifiques sur les connaissances des élèves en structure de textes, en construction de phrases, et sur les deux sortes de noms (nom propre et nom commun) — des caractéristiques qui sont propres aux conventions de la langue écrite (Nelson, 2014b). En les regroupant de la sorte, il est possible de relever plus facilement des tendances dans la production d'erreurs témoignant d'une conception erronée ou fragile des conventions spécifiques à la langue écrite (Nelson, 2014a, 2014b).

Au 1^{er} cycle du primaire, les élèves apprennent la règle selon laquelle une phrase débute par une majuscule et se termine par un point, et se familiarisent avec le fait que la majuscule peut désigner les noms propres (MELS, 2011a). En début d'apprentissage, certains élèves placent un point à la fin de chaque ligne plutôt qu'à la fin de chaque phrase, montrant une confusion dans le concept linguistique de phrase et de point (Nelson, 2014a). Des difficultés à segmenter les phrases syntaxiques en phrases graphiques sont nombreuses au 1^{er} cycle et l'absence de ponctuation ou de majuscule est fréquente (Chanquoy et Fayol, 1995). Au 1^{er} cycle, et parfois même jusqu'au 2^e cycle, les élèves utilisent, de manière dominante et souvent erronée, la majuscule et le point dans leur texte, sans autre marque de ponctuation (Arseneau, 2020).

Matérialisation

La matérialisation renvoie au respect des conventions graphiques, incluant certains aspects liés à la calligraphie. Bien que la calligraphie ne soit pas évaluée au bulletin (MELS, 2011b), une appréciation de celle-ci et des habiletés graphomotrices fournit des informations précieuses aux personnes enseignantes. En effet, si ces habiletés ne sont pas automatisées, elles peuvent nuire au processus rédactionnel et à la qualité du texte (Alarmagot et Morin, 2021 ; Lavoie, 2020). Plusieurs éléments peuvent être observés par la personne enseignante (Lavoie et Prévost, 2022) : le respect de la ligne de base et la hauteur du tracé (les trottoirs), l'espacement suffisant entre les mots et les lettres, et la lisibilité du tracé (ex. : forme et clarté des lettres). Enfin, une attention peut être accordée au choix de l'allographe, soit la représentation concrète d'une lettre (majuscule, minuscule script ou minuscule cursive) selon le contexte.

La présente étude

Pour évaluer la production textuelle de façon précise et intégrée, nous avons retenu, au regard du cadrage théorique proposé, les cinq composantes suivantes : le discours, les phrases, les mots, les conventions et la matérialisation. Comme mentionné précédemment,

évaluer les textes produits représente un défi pour les personnes enseignant au 1^{er} cycle. D'une part, peu d'outils appuyés par la recherche sont disponibles ; d'autre part, le manque de données empiriques sur le développement de la compétence en écriture des jeunes scripteurs offre peu de repères pour les personnes enseignantes et entrave la prise de décisions didactiques (Bondie et al., 2019).

Pour soutenir les personnes enseignantes au 1^{er} cycle du primaire dans leur travail, la grille d'évaluation informatisée ÉVALÉ-1 [*Évaluation de l'écriture au premier cycle du primaire*] a été créée (Godin et al., 2023) et son processus de conception a été documenté antérieurement (voir Godin et Ruberto, 2025). Le présent article a pour objectif de décrire les textes produits par des élèves de 1^{re} et 2^e année du primaire au regard des cinq composantes, et ce, à partir de données analysées à l'aide de la grille ÉVALÉ-1. Cette description permet de mettre en lumière certains acquis et connaissances en développement des jeunes scripteurs, tout en soulignant les forces et les limites de la grille. Ce double éclairage contribue à mieux saisir le potentiel d'un tel outil et à souligner les défis relatifs à l'évaluation de l'écriture au 1^{er} cycle du primaire.

Méthodologie

Personnes participantes

L'échantillon est constitué de 90 élèves du 1^{er} cycle du primaire : 44 élèves de la 1^{re} année (âge moyen : 6 ans et 10 mois, écart type = 6 mois), et 46 élèves de la 2^e année du primaire (âge moyen : 7 ans et 6 mois, écart type = 4 mois). Quatre élèves de 1^{re} et six de 2^e année bénéficiaient d'un plan d'intervention pour des difficultés en écriture. Tous les élèves ont le français comme langue première et d'usage, mais cinq élèves de 1^{re} année et trois de 2^e année étaient aussi exposés à une autre langue à la maison (c.-à-d., l'espagnol, l'anglais et le russe).

Les élèves provenaient de huit classes : trois classes de 1^{re} année, quatre classes de 2^e année et une classe multiniveau de 1^{re} et de 2^e années. Ces classes étaient situées dans deux Centres de services scolaires (CSS) au Québec, l'un dans la grande région Montréal et l'autre en région plus éloignée.

Instruments de mesure

Production de texte

Afin de constituer un corpus de textes à analyser à l'aide de la grille ÉVALÉ-1, les élèves participants ont été invités à produire un texte racontant leur anniversaire de rêve et décrivant les activités qu'ils souhaitaient réaliser pour le célébrer. Après une tempête d'idées à l'oral, ils disposaient d'environ 25 minutes pour rédiger, réviser et corriger leur texte. Les élèves ont écrit sur des feuilles interlignées et pointillées (avec trottoirs) au crayon de plomb. Les élèves ne pouvaient pas utiliser d'outils de référence, tels qu'un dictionnaire visuel, pendant la rédaction. De cette manière, il était possible d'obtenir un portrait plus représentatif de leurs connaissances en écriture, notamment en orthographe lexicale, sans le soutien d'une aide externe. Cette tâche a été réalisée en février afin de s'assurer que les élèves de 1^{re} année aient des connaissances suffisantes pour produire un texte.

Méthode d'analyses

Au total, 41 textes d'élèves de 1^{re} année et 45 textes d'élèves de 2^e année ont été analysés. Quatre textes ont été retirés des analyses en raison de leur illisibilité. L'analyse et la contrevérification ont été faites par trois auxiliaires de recherche de 2^e cycle universitaire dans un programme en éducation. Pour la saisie des données, la grille ÉVALÉ-1 a été utilisée, où des informations quantitatives et qualitatives de type catégoriel pouvaient être entrées. Pour chacune des composantes, plusieurs variables pouvaient être analysées à l'aide de données quantitatives (p. ex. le nombre de mots ou d'erreurs) ou de données qualitatives et catégorielles (p. ex. la présence de plusieurs idées [oui/non]).

Analyses des informations quantitatives

Pour les informations quantitatives, il s'agissait de comptabiliser le nombre de mots et de phrases syntaxiques dans le texte (composante discours), le nombre d'erreurs orthographiques phonologiquement plausibles et non plausibles, ainsi que le nombre d'erreurs altérant les frontières lexicales (composante mots). Il importe de souligner que le nombre d'erreurs d'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal (GN) a aussi été noté (composante phrase), mais, dans le cadre de cet article, cet élément a été écarté, car les textes des élèves étaient trop courts pour mettre en lumière des différences et des interprétations pertinentes à ce sujet.

Le dénombrement des erreurs orthographiques s'est appuyé sur les travaux de Daigle et al. (2016), de Godin et al. (2018) et de Costerg et al. (2019). D'abord, une erreur

phonologiquement plausible était comptabilisée lorsque la structure phonologique du mot était respectée (p. ex. **jenou* [genou]). Lorsque la structure phonologique était altérée, une erreur phonologiquement non plausible était comptée (p. ex. **poulancher* [boulangier]).

Pour les erreurs de frontières lexicales, l'élève pouvait avoir fusionné des mots (p. ex. : **barbapapa* [barbe à papa]) ou segmenté un mot (p. ex. **la vabo* [lavabo]). Lorsqu'une ou plusieurs segmentations apparaissaient dans un mot, une erreur par segmentation était comptabilisée. Lorsqu'une fusion de deux mots se produisait, une erreur était dénombrée. Toutefois, s'il y avait plus de deux mots qui étaient fusionnés, une erreur par fusion était comptée. L'Annexe A résume l'analyse de ces erreurs.

Analyses des informations qualitatives et catégorielles

Pour les informations qualitatives et catégorielles, la personne évaluatrice sélectionnait une réponse préétablie à l'aide de menus déroulants. Dans certains cas, les modalités de réponse « oui », « non », « non applicable » et « non évalué » étaient proposées, alors que, dans d'autres cas, les modalités « souvent », « parfois », « rarement », « non applicable » et « non évalué » étaient offertes. Les variables et les modalités de réponses sont résumées à l'Annexe B.

Pour la composante du discours, dans le cadre de cette étude, deux variables étaient évaluées : la présence de plusieurs idées et le développement de celles-ci. Ainsi, il était possible de déterminer si l'élève avait produit plusieurs idées dans son texte et si celles-ci étaient développées à l'aide de détails. Il importe de mentionner que la grille permet d'évaluer d'autres variables associées au discours. Par exemple, elle permet d'obtenir des informations concernant la situation de communication, telle que le respect du sujet ou du thème d'écriture, l'intention d'écriture et la prise en compte du destinataire. Ces éléments ont été écartés des analyses dans le cadre de cet article, puisque la tâche d'écriture ne requérait pas de considérer un destinataire et tous les élèves ont respecté le sujet et l'intention d'écriture, soit de raconter un anniversaire de rêve. De plus, en conformité avec l'analyse du discours et de la cohésion, la grille permet aussi d'analyser l'utilisation appropriée et variée de mots de substitution, par exemple, la reprise pronominale, et l'utilisation appropriée et fréquente des marqueurs de relation, aussi nommés connecteurs. Ces éléments ont aussi été écartés des analyses dans le cadre de cet article. D'une part, comme l'intention d'écriture était de raconter un anniversaire de rêve, les élèves ont rédigé un texte à la première personne, au « je », ce qui réduit nettement les possibilités d'utiliser des mots de substitution dans ce contexte, notamment pour la reprise du pronom « je ».

D'autre part, les élèves ont utilisé très peu de marqueurs de relation dans leur production, ce qui nous a poussées à retirer cette variable des analyses.

Pour la composante des phrases, la production adéquate de phrases simples, la présence de tentatives de phrases complexes et la construction adéquate des phrases complexes étaient considérées. La personne évaluatrice notait le nombre de phrases attendues (phrases syntaxiques) et non celles définies par la ponctuation souvent absente. Ensuite, elle déterminait si les phrases exprimaient un sens (intelligibilité) et si elles manquaient des mots ou si l'ordre de ceux-ci n'était pas respecté. Enfin, elle relevait si l'élève produisait des phrases contenant au moins un verbe conjugué et s'il ajoutait des expansions dans le GN (p. ex. un groupe adjectival). Pour les mêmes raisons évoquées pour les erreurs dans le GN, la conjugaison des verbes fréquents a été écartée des résultats présentés dans cet article.

À la composante des mots, la variété, le caractère approprié et la précision des mots étaient évalués. Nous avons fait le choix de réutiliser les indicateurs proposés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages en écriture (MELS, 2011b) puisque les personnes enseignantes sont familières avec ces appellations.

La présence de la majuscule et de la ponctuation finale, soit le point, pouvait être évaluée dans la composante des conventions. Pour la matérialisation, le respect des conventions graphiques, incluant la calligraphie, était évalué. Plus précisément, la personne évaluatrice examinait si l'élève suivait la ligne de base et les trottoirs, observait l'espacement entre les mots et les lettres, et la lisibilité du tracé, c'est-à-dire la clarté des lettres, le respect de leur forme et de leur dimension, et la régularité du tracé. Enfin, elle vérifiait si l'allographe était choisi adéquatement selon le contexte, par exemple, en relevant si l'élève employait une majuscule au milieu d'un mot.

Résultats

Discours

La longueur du discours a été analysée selon le nombre de mots produits dans le texte (variables quantitatives), mais aussi en fonction de la présence de plusieurs idées et du développement de celles-ci (variables qualitatives et catégorielles). D'abord, les résultats au test *t* à échantillons indépendants indiquent que les élèves de 2^e année produisent des textes significativement plus longs que ceux de leurs pairs de 1^{re} année (voir Tableau 1).

Tableau 1.*Comparaison du nombre de mots produits dans les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e année*

Composante discours	1 ^{re} année (n = 41)		2 ^e année (n = 45)		<i>t</i> (84)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>			
Nbre de mots	33,0	14,9	56,2	26,5	5,05	<,001	1,064

Puis, deux tests du khi carré ont été réalisés pour explorer l'effet du niveau scolaire sur la présence et le développement des idées (voir Tableau 2). Les proportions d'élèves ayant exprimé plusieurs idées (oui, non) et les ayant développées (souvent, parfois, rarement) sont réparties de manière similaire entre les deux groupes. Ainsi, les élèves du 1^{er} cycle produisent plusieurs idées, mais celles-ci sont parfois et rarement développées.

Tableau 2*Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur la présence et le développement des idées en fonction du niveau scolaire*

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Présence de plusieurs idées				2,261	,133
Oui	34 (83 %)	42 (93 %)	76 (88 %)		
Non	7 (17 %)	3 (7 %)	10 (12 %)		
Idées développées				,075	,963
Souvent	9 (22 %)	11 (24 %)	20 (23 %)		
Parfois	15 (37 %)	16 (36 %)	31 (36 %)		
Rarement	17 (41 %)	18 (40 %)	35 (41 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Phrases

Le nombre de phrases produites dans le texte (variables quantitatives), ainsi que les constructions de phrases et ses caractéristiques (variables qualitatives et catégorielles) ont été comparés entre les deux groupes. D'abord, les résultats au test *t* à échantillons indépendants montrent que les élèves de 2^e année produisent des textes comprenant significativement plus de phrases que ceux de leurs pairs de 1^{re} année (voir Tableau 3).

Tableau 3

Comparaison du nombre de phrases produites dans les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e année

Composante phrase	1 ^{re} année (n = 41)		2 ^e année (n = 45)		t(84)	p	d
	M	ET	M	ET			
Nbre de phrases	4,0	2,9	5,9	2,9	2,92	,002	,631

Puis, les constructions des phrases (simples et complexes) ont été comparées entre les deux groupes. Les tests du khi carré ne montrent aucune différence significative quant au nombre de phrases simples bien produites ni quant au nombre de tentatives de phrases complexes entre les deux groupes (voir Tableau 4). Par contre, lorsque les élèves de 2^e année tentent des phrases complexes, celles-ci sont plus souvent adéquates que celles de leurs pairs plus jeunes.

Tableau 4

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur la production adéquate des phrases simples et des tentatives de phrases complexes en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	p
Phrases simples bien produites				2,708	,258
Souvent	22 (54 %)	34 (76 %)	56 (65 %)		
Parfois	8 (20 %)	9 (20 %)	17 (20 %)		
Rarement	5 (12 %)	2 (4 %)	7 (8 %)		
Non applicable	6 (15 %)*	0 (0 %)	6 (7 %)		
Tentatives de phrases complexes				1,165	,280
Oui	18 (43 %)	25 (56 %)	43 (50 %)		
Non	23 (56 %)	20 (44 %)	43 (50 %)		
Phrases complexes bien produites				10,43	,005
Souvent	3 (7 %)	13 (29 %)	16 (17 %)		
Parfois	6 (15 %)	9 (20 %)	15 (19 %)		
Rarement	7 (17 %)	1 (2 %)	8 (9 %)		
Non applicable	25 (61 %)	22 (49 %)	47 (55 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

*Six élèves ont produit uniquement une ou des tentatives de phrases. La production des phrases simples n'a pas pu être évaluée pour ces cas.

Enfin, pour ce qui est des caractéristiques des phrases produites (voir Tableau 5), une différence significative est relevée entre les deux groupes pour l'intelligibilité. Presque tous les élèves de 2^e année (98 %) produisent souvent des phrases qui expriment un sens. C'est seulement le cas de 71 % des élèves de 1^{re} année. En fait, 17 % des élèves de 1^{re} année produisent parfois des phrases intelligibles et 12 % en produisent rarement. Les résultats frôlent le seuil de significativité pour la présence de tous les mots et l'ordre de ceux-ci. Le groupe d'élèves de 2^e année est celui qui ajoute plus souvent des expansions dans leur GN.

Tableau 5

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur les caractéristiques des phrases produites en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Phrases intelligibles				12,590	,002
Souvent	29 (71 %)	44 (98 %)	73 (85 %)		
Parfois	7 (17 %)	0 (0 %)	7 (8 %)		
Rarement	5 (12 %)	1 (2 %)	6 (7 %)		
Présence de tous les mots				5,853	,054
Souvent	25 (61 %)	32 (71 %)	57 (66 %)		
Parfois	11 (27 %)	13 (29 %)	24 (28 %)		
Rarement	5 (12 %)	0 (0 %)	5 (6 %)		
Ordre des mots				5,680	,058
Souvent	34 (83 %)	44 (98 %)	78 (91 %)		
Parfois	6 (15 %)	1 (2 %)	7 (8 %)		
Rarement	1 (2 %)	0 (0 %)	1 (1 %)		
Verbe conjugué par phrase				,430	,807
Souvent	33 (80 %)	34 (76 %)	67 (78 %)		
Parfois	6 (15 %)	9 (20 %)	15 (17 %)		
Rarement	2 (5 %)	2 (4 %)	4 (5 %)		
Expansion dans le GN				8,565	,014
Souvent	7 (17 %)	21 (47 %)	28 (33 %)		
Parfois	16 (39 %)	11 (24 %)	27 (31 %)		
Rarement	18 (44 %)	13 (29 %)	31 (36 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Mots

Les mots sont analysés sur deux plans : l'orthographe lexicale et le choix des mots. Les tests *t* à échantillons indépendants montrent que les scripteurs de 2^e année produisent significativement moins d'erreurs en orthographe lexicale que leurs pairs de 1^{re} année (voir Tableau 6). Les types d'erreurs varient aussi entre les deux niveaux scolaires : les élèves

de 1^{re} année produisent plus d'erreurs phonologiquement non plausibles et plus d'erreurs altérant les frontières lexicales que leurs pairs de 2^e année.

Tableau 6

Comparaison du nombre de productions phonologiquement plausibles (Phono+) et non plausibles (Phono-), du nombre d'erreurs en orthographe lexicale et du nombre d'erreurs altérant les frontières lexicales présents dans les textes des élèves de 1^{re} et de 2^e année

Composante mots	1 ^{re} année (n = 41)		2 ^e année (n = 45)		t(84)	p	d
	M	ET	M	ET			
Phono+	5,3	3,4	5,6	4,0	0,33	,373	,070
Phono-	6,2	5,1	3,2	2,8	3,43	< ,001	,761
OL total	11,5	5,9	8,7	5,1	2,37	,020	,511
Frontières	4,6	4,6	1,8	2,8	3,44	,001	,759

Pour le choix des mots, aucune différence n'est décelée pour la variété des mots entre les deux groupes (voir Tableau 7). En revanche, les élèves de 2^e année produisent plus souvent des mots appropriés que leurs pairs de 1^{re} année et, à l'inverse, ceux de 1^{re} année produisent plus souvent des mots précis que leurs pairs de 2^e année.

Tableau 7

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur le choix varié, approprié et précis des mots en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	p
Mots variés				4,058	,131
Souvent	10 (24 %)	20 (44 %)	30 (35 %)		
Parfois	23 (56 %)	20 (44 %)	43 (50 %)		
Rarement	8 (20 %)	5 (11 %)	13 (15 %)		
Mots appropriés				9,205	,010
Souvent	28 (68 %)	42 (93 %)	70 (81 %)		
Parfois	11 (27 %)	3 (7 %)	14 (16 %)		
Rarement	2 (5 %)	0 (0 %)	2 (2 %)		
Mots précis				12,824	,002
Souvent	16 (39 %)	4 (9 %)	20 (23 %)		
Parfois	20 (49 %)	26 (58 %)	46 (53 %)		
Rarement	5 (12 %)	15 (33 %)	20 (23 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Conventions

Pour les conventions (voir Tableau 8), la règle générale voulant qu'une phrase débute par une majuscule (76 %) et se termine par un point (87 %) apparaît acquise par la majorité des élèves de 2^e année. En revanche, en 1^{re} année, les élèves ont tendance à omettre cette règle, puisque la majuscule en début de phrase (43 %) et le point en fin de phrases (44 %) sont rarement présents.

Tableau 8

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur la production adéquate de la majuscule et du point en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Majuscules — début phrase				13,384	,001
Souvent	15 (37 %)	34 (76 %)	49 (57 %)		
Parfois	8 (20 %)	4 (9 %)	12 (14 %)		
Rarement	18 (43 %)	7 (16 %)	25 (29 %)		
Majuscules — nom propre				5,751	,056
Souvent	4 (10 %)	17 (38 %)	21 (24 %)		
Parfois	1 (2 %)	5 (11 %)	6 (7 %)		
Rarement	4 (10 %)	2 (4 %)	6 (7 %)		
Non applicable	32 (78 %)	21 (47 %)	53 (62 %)		
Point				25,269	< ,001
Souvent	21 (51 %)	39 (87 %)	60 (70 %)		
Parfois	2 (5 %)	6 (13 %)	8 (9 %)		
Rarement	18 (44 %)	0 (0 %)	17 (20 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Matérialisation

Aucune différence significative entre les deux groupes n'est relevée à la composante de la matérialisation, que ce soit en termes de lisibilité, du respect de la ligne de base, de l'espacement entre les lettres et les mots ou du choix d'allographe (voir Tableau 9).

Tableau 9

Tableau de contingence et analyse du khi carré portant sur le respect des conventions graphiques en fonction du niveau scolaire

Variables et modalités	1 ^{re} année (n = 41)	2 ^e année (n = 45)	Total (n = 86)	$\chi^2(2)$	<i>p</i>
Respect de la ligne de base				2,752	,253
Souvent	29 (71 %)	24 (53 %)	53 (62 %)		
Parfois	9 (23 %)	16 (36 %)	25 (29 %)		
Rarement	3 (7 %)	5 (11 %)	8 (9 %)		
Espacement				,639	,727
Souvent	23 (56 %)	28 (62 %)	51 (59 %)		
Parfois	10 (24 %)	11 (24 %)	21 (24 %)		
Rarement	8 (20 %)	6 (13 %)	14 (16 %)		
Lisibilité				5,246	,073
Souvent	28 (68 %)	20 (44 %)	48 (56 %)		
Parfois	10 (24 %)	17 (38 %)	27 (31 %)		
Rarement	3 (7 %)	8 (18 %)	11 (13 %)		
Choix du bon allographe				,668	,716
Souvent	25 (61 %)	26 (58 %)	51 (59 %)		
Parfois	14 (34 %)	18 (40 %)	32 (37 %)		
Rarement	2 (5 %)	1 (2 %)	3 (3 %)		

Note. Les pourcentages sont arrondis à l'unité près.

Discussion

Cette étude visait à décrire les cinq composantes des textes produits par des élèves de 1^{re} et 2^e année du primaire, à partir de la grille ÉVALÉ-1. Cette description a permis de dégager des indices sur le développement de leurs compétences en écriture et de relever des différences entre ces deux niveaux scolaires. L'interprétation des résultats est présentée pour chacune des composantes et met en évidence les difficultés propres à leur évaluation.

Le discours au 1^{er} cycle

Les résultats indiquent que la longueur du discours diffère significativement entre les élèves de 1^{re} et de 2^e année. En effet, ceux de 2^e année produisent davantage de mots et de phrases, correspondant à l'évolution attendue (Chanquoy et Favart, 1995 ; Nelson et Van Meter, 2007). Toutefois, aucune différence n'est observée quant au nombre d'idées produites ou à leur développement. Autrement dit, la majorité des élèves du 1^{er} cycle exprime plusieurs idées, mais celles-ci sont souvent peu développées.

À cet effet, il est étonnant que les élèves de 2^e année écrivent plus de mots sans pour autant produire plus d'idées ni les développer davantage. Cette situation pourrait refléter une difficulté à évaluer qualitativement la production et le développement des idées, surtout lorsque les textes sont courts, comme peuvent l'être au 1^{er} cycle. Lors de la conception de la grille ÉVALÉ-1, les critères précisant la quantité d'idées et le développement de celles-ci s'appuyaient sur les recommandations ministérielles (MELS, 2011b ; MEES, 2025). À la lumière des résultats, il est pertinent de se demander si l'absence de balises précises pour ce critère nuit à l'établissement d'un jugement fiable et si l'évaluation de ce critère pose aussi un défi pour les personnes enseignantes. D'ailleurs, McKenna et ses collègues (2025) rapportent que les personnes enseignantes du 1^{er} cycle n'ont pas tendance à évaluer la quantité et le développement des idées, le vocabulaire, ainsi que la variété de phrases. L'absence de critères précis, mais aussi de données sur la cohérence textuelle au 1^{er} cycle, pourrait nuire aux personnes enseignantes et freiner l'évaluation de cette composante. Comme développer des idées consiste à ajouter des détails, une appréciation qualitative sans balises claires demeure peu discriminante. Une approche fondée sur la complexité syntaxique, par exemple en analysant les propositions principales et subordonnées (les unités thématiques) et les expansions, serait plus appropriée, comme le proposent plusieurs chercheuses (Kim et al., 2011 ; Kim et al., 2014 ; Kim et al. 2015 ; Wagner et al., 2011). Il apparaît également important de réfléchir à d'autres manières d'évaluer la progression des élèves du 1^{er} cycle en ce qui a trait au discours et à la cohérence textuelle, afin de tenir compte d'autres facettes de la compétence discursive, telles que la reprise de l'information, la progression ou encore la concordance des temps, et ce, même si ce ne sont pas des éléments qui sont enseignés au 1^{er} cycle du primaire au Québec.

Les phrases au 1^{er} cycle

Les résultats révèlent à la fois des différences et des similitudes entre les élèves de 1^{re} et de 2^e années. D'abord, aucune différence n'est observée entre les deux groupes quant à la fréquence de phrases simples bien produites et de tentatives de phrases complexes. Cependant, lorsque les élèves de 2^e année tentent des phrases complexes, celles-ci sont significativement mieux réussies que celles de leurs pairs plus jeunes. En cohérence avec Nelson et Van Meter (2007), nos résultats montrent que la capacité à produire des phrases complexes adéquates semble s'affiner entre la 1^{re} et la 2^e année, même si la propension à tenter ces constructions de phrases reste similaire entre les deux groupes.

Il importe de souligner qu'il peut être ardu de délimiter les phrases dans les textes d'élèves du 1^{er} cycle en raison de leurs habiletés rudimentaires en ponctuation (Chanquoy et Favart, 1995). Pour l'analyse, les évaluatrices ont dû rétablir la ponctuation absente afin de repérer

les phrases graphiques et déterminer le nombre de phrases. Il est donc possible que l'absence de différences entre les deux groupes soit reliée à cet ajout de ponctuation qui pourrait ne pas refléter les constructions souhaitées par les élèves. De plus, le dénombrement des phrases — non délimitées par la ponctuation — devient difficilement applicable pour les personnes enseignantes et alourdit leur processus d'évaluation. À cet effet, il pourrait être intéressant de proposer, dans une version ultérieure d'ÉVALÉ-1, une analyse des phrases syntaxiques, c'est-à-dire une « phrase composée d'un sujet et d'un prédicat auxquels peuvent s'ajouter un ou plusieurs compléments de phrase » (Arseneau et al., 2023, p. 116), comme le proposent notamment les travaux de Nadeau (p. ex., Nadeau et al., 2020) et de Paolacci et Rossi-Gensane (p. ex., Paolacci et Rossi-Gensane, 2016 ; Rossi-Gensane et Paolacci, 2016). Initialement, le dénombrement des phrases syntaxiques avait été écarté, puisque la distinction entre « phrases syntaxiques » et « phrases graphiques » ne fait pas partie du programme de formation au Québec et les personnes enseignantes n'ont pas l'habitude d'utiliser ces termes (Nadeau et al., 2020). En effet, en s'appuyant sur la phrase syntaxique, il est possible de repérer les constituants obligatoires et de segmenter les écrits, malgré la présence ou l'absence de la ponctuation (Fayol, 1997). D'ailleurs, Paolacci et Rossi-Gensane (2016) proposent des indicateurs de progressivité des apprentissages pour le découpage des textes en phrases, ce qui pourrait constituer un cadre de référence pour mieux comprendre le passage de la production de phrases orales vers le respect de sa transcription à l'écrit (Béguelin, 2000).

L'intelligibilité des phrases constitue un indicateur clé des progrès entre la 1^{re} et la 2^e année. Presque tous les élèves de 2^e année (98 %) produisent souvent des phrases intelligibles, contre 71 % des élèves de 1^{re} année. Près du tiers des élèves de 1^{re} année rencontrent des difficultés à produire presque en tout temps des phrases intelligibles. L'intelligibilité étant liée aux habiletés syntaxiques, il est cohérent de relever que les élèves de 2^e année produisent plus souvent des phrases intelligibles, des phrases complexes adéquates et des expansions dans le GN que leurs pairs plus jeunes. Ceci témoigne d'une plus grande capacité à enrichir leurs phrases et leurs idées chez les élèves de 2^e année.

À la lumière de ces résultats, il apparaît plus pertinent d'appuyer le jugement évaluatif sur une analyse syntaxique — objective et mesurable — que sur une appréciation du développement des idées (discours). D'ailleurs, plusieurs études (Godin et al., 2025 ; Kim et al., 2011 ; Kim et al., 2014 ; Kim et al. 2015 ; Wagner et al., 2011) s'appuient sur le dénombrement d'unités thématiques (*T-units*) pour rendre compte du développement syntaxique, mais aussi des idées produites dans le texte. Ce concept avait initialement été écarté lors la conception d'ÉVALÉ-1, notamment parce que les personnes enseignantes ne sont pas familières avec ce concept (McKenna et al., 2025). Il s'agit donc d'un élément à

considérer lors de l'évaluation de l'écriture au 1^{er} cycle, et ce, autant dans les futures études qu'en contexte de classe.

Les mots au 1^{er} cycle — Orthographe lexicale

Les résultats montrent que les élèves de 1^{re} année produisent significativement plus d'erreurs orthographiques que ceux de 2^e année, ce qui est cohérent avec les études antérieures (Ardanouy et al., 2024 ; Bosse et al., 2020). En effet, les performances des élèves s'amélioreraient avec le temps, car leurs connaissances phonologiques, morphologiques et visuo-orthographiques se développent avec l'âge et l'expérience (Daigle et al., 2016 ; Joye et al., 2022 ; Ruberto et al., 2025).

Les résultats illustrent que les élèves de 1^{re} année produisent significativement plus d'erreurs phonologiquement non plausibles que leurs pairs de 2^e année. Ce constat correspond aux résultats d'études menées auprès d'élèves francophones montrant que, au début de l'apprentissage, les scripteurs s'appuient davantage sur leurs connaissances phonologiques pour produire les mots — connaissances encore fragiles à cette période (Daigle et al., 2016 ; Ruberto et al., 2016). À travers leurs expériences, les élèves diversifient leurs stratégies et s'appuient davantage sur leurs connaissances morphologiques et visuo-orthographiques (Joye et al., 2022 ; Ruberto et al., 2016), menant à une diminution progressive des erreurs phonologiquement non plausibles, au profit d'erreurs liées à d'autres phénomènes orthographiques, comme les lettres muettes (Godin et al., 2021). Il en est de même pour les erreurs altérant les frontières lexicales ; celles-ci sont commises en plus grande proportion chez les élèves de 1^{re} année. Ce résultat rejoint les travaux de Costerg et al. (2019) montrant que les représentations orthographiques s'avèrent encore fragiles en début d'apprentissage formel de l'écriture, expliquant la présence d'erreurs de fusion ou de segmentation de mots. À cet effet, la version actuelle d'ÉVALÉ-1 ne permet pas de rapporter automatiquement le taux de réussite en orthographe lexicale (c.-à-d., le nombre de mots bien orthographiés sur le nombre de mots produits) ni de rapporter la proportion de types d'erreurs (p. ex. le nombre d'erreurs phonologiquement non plausibles sur le nombre d'erreurs orthographiques produites). Ces données sont précieuses pour mieux comprendre les forces et les besoins des jeunes scripteurs et ces taux seront ajoutés dans une prochaine version de la grille.

Les mots au 1^{er} cycle — Le choix des mots

Les résultats mettent en lumière un portrait mitigé en ce qui a trait au vocabulaire. D'abord aucune différence n'est relevée quant à la variété des mots. Ce résultat est en cohérence

avec ceux de Kennedy et Shiel (2022), montrant que toutes les composantes de l'écriture progressent, sauf le choix des mots, où aucune différence significative n'avait été relevée entre les élèves de 1^{re} et de 2^e année. Ces résultats apparaissent néanmoins surprenants. En effet, comme les élèves de 2^e année ont une plus grande expérience en lecture-écriture, cela se manifeste généralement par un élargissement du vocabulaire (voir, p. ex., Perfetti et Stafura, 2014 ; Duff et al., 2015). La rédaction de textes courts a probablement limité la production de mots variés, ce qui a mené à une absence de différence entre les deux niveaux scolaires. De plus, plusieurs études utilisent plutôt un taux de diversité lexicale, reconnu comme un marqueur important en écriture au 1^{er} cycle (Wood et al., 2020), et permettant de déceler une progression significative tout au long du primaire (Fey et al., 2004). Lors de la conception d'ÉVALÉ-1, nous avons écarté ce taux, car les personnes enseignantes n'ont pas l'habitude de comptabiliser le nombre de mots différents (Nelson et Van Meter, 2007). Or, cette méthode pourrait être envisagée, car elle apparaît comme une mesure plus représentative des connaissances lexicales des élèves qu'une appréciation qualitative, voire subjective, de la variété.

Pour le choix de mots appropriés et précis, deux tendances opposées apparaissent : les élèves de 2^e année utilisent plus souvent des mots appropriés que ceux de 1^{re} année, alors que les élèves de 1^{re} année utilisent plus souvent de mots précis que leurs pairs de 2^e année. La première observation est cohérente avec le développement attendu, mais la deuxième observation soulève des questionnements : la précision du vocabulaire devrait s'accroître au fil du parcours scolaire (Anglin et al. 1993). Les critères sont inspirés de ceux proposés par les recommandations ministérielles (MELS, 2011b, MEES, 2025) et, comme pour le développement des idées, l'absence de balises claires semble nuire à l'évaluation précise du vocabulaire. Conséquemment, il importe de se questionner quant à la validité de ces critères et de vérifier si les personnes enseignantes parviennent à évaluer de manière objective le vocabulaire de leurs élèves. De futures études en ce sens mériteraient d'être menées, car cette confusion pourrait engendrer des évaluations imprécises, voire erronées.

Les conventions au 1^{er} cycle

Les résultats montrent une progression marquée entre la 1^{re} et la 2^e année primaire dans l'utilisation de la majuscule en début de phrase et du point. Alors que la majorité des élèves de 2^e année appliquent souvent de manière adéquate la règle voulant qu'une phrase commence par une majuscule (76 %) et se termine par un point (87 %), les élèves de 1^{re} année présentent encore des défis importants. En effet, la majuscule est rarement utilisée dans 43 % des cas et le point final l'est dans 44 % des cas. Ces différences entre la 1^{re} et la 2^e année reflètent les conclusions de Chanquoy et Fayol (1995). Les élèves du 1^{er} cycle

utilisent la majuscule et le point, mais leur utilisation demeure erronée, surtout en 1^{re} année, ce qui amène des difficultés à segmenter le texte en phrases graphiques (Arseneau, 2020).

Dans le cadre de la construction de la grille ÉVALÉ-1, nous avons décidé d'isoler la majuscule et la ponctuation dans une composante distincte. Ce choix s'est appuyé sur les travaux de Nelson (Nelson, 2014a, Nelson, 2014b, Nelson et Van Meter, 2002 ; Nelson et Van Meter, 2007) portant sur l'évaluation de l'écriture, notamment de ceux d'élèves présentant des difficultés langagières ou d'apprentissage. Ces travaux ont mis en lumière qu'en créant une telle composante, il est plus facile de relever des erreurs témoignant d'une conception erronée ou fragile de la langue écrite, par exemple lorsqu'il y a une confusion entre les notions de phrases graphiques et de phrases syntaxiques, c'est-à-dire en ajoutant un point à la fin de chacune des lignes et non à la fin des phrases (Nelson, 2014). Par contre, le fait de ne pas associer la majuscule et la ponctuation aux composantes relatives aux mots et aux phrases entre en contradiction avec la Progression des apprentissages (MELS, 2011a) et avec certains cadres issus de la didactique du français (p. ex., Boivin et Pinsonneault, 2019). La composante des conventions, telle que présentée dans cet article, pourrait être repensée sur le plan conceptuel, notamment, à la lumière des travaux récents en didactique du français (p. ex. Arseneau et al., 2023 ; Giguère et al., 2025 ; Nadeau et al., 2020), mais aussi du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (version provisoire, ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2025) qui devrait être prochainement en application dans les milieux scolaires.

La matérialisation au 1^{er} cycle

Aucune différence significative entre les élèves de 1^{re} et de 2^e année n'est relevée, et ce, pour l'ensemble des variables. Ce constat peut sembler surprenant, notamment en ce qui a trait à la lisibilité. En effet, la littérature démontre que la lisibilité s'améliore de manière importante dès la 1^{re} année et continue de se développer jusqu'au milieu de l'adolescence (Morin et al., 2017).

Cette absence de différence pourrait être expliquée par des attentes différentes envers les capacités des élèves de 1^{re} et de 2^e année. Autrement dit, les productions des élèves de 2^e année ont pu être jugées plus sévèrement que celles de 1^{re} année. Ainsi, le jugement porté sur la lisibilité pourrait être influencé par le niveau scolaire, ce qui introduirait un biais dans l'appréciation qualitative des productions.

Une seconde hypothèse explicative tient au fait que l'évaluation d'un produit fini ne permet pas de considérer un indicateur essentiel : la vitesse de production. En fait, la vitesse

d'écriture est en constante évolution au primaire (Duiser et al., 2020 ; Morin et al., 2017) et, lorsque le geste moteur s'automatise, les mouvements deviennent plus rapides et exigent moins d'effort cognitif (Alarmagot et Morin, 2021 ; Santangelo et Graham, 2016). Toutefois, il est difficile d'observer cette variable en temps réel, surtout en contexte de classe.

Bien que plusieurs travaux aient largement documenté le rôle du geste graphomoteur en écriture (Morin et al., 2017 ; Santangelo et Graham, 2016), cette composante n'est pas explicitement abordée dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006). Pour sensibiliser le personnel scolaire à l'importance de cette composante, il serait pertinent de proposer des critères observables permettant d'affiner le jugement porté sur la matérialisation.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de décrire les cinq composantes des textes produits par des élèves de 1^{re} et de 2^e année du primaire à l'aide de la grille ÉVALÉ-1. Cette description a permis de mieux cerner les acquis et les connaissances en développement des scripteurs du 1^{er} cycle, tout en soulignant les forces et limites de l'outil.

En somme, entre la 1^{re} et la 2^e année, les élèves produisent des textes plus longs, comportant moins d'erreurs d'orthographe lexicale, recourent davantage à des phrases complexes adéquates et maîtrisent mieux certaines conventions, comme la majuscule et le point. Toutefois, certains résultats ne concordent pas avec les études antérieures. Par exemple, aucune différence significative n'a été observée entre les deux niveaux scolaires quant au nombre d'idées produites et à leur développement, au choix des mots et à la matérialisation. Ces résultats soulèvent des questions quant à la sensibilité de certains indicateurs de la grille ÉVALÉ-1 pour rendre compte des performances des jeunes scripteurs.

Cette étude comprend plusieurs limites qu'il importe d'exposer. D'abord, l'analyse des productions a été menée par des auxiliaires de recherche de 2^e cycle universitaire et non par des personnes enseignantes. Une étude reposant sur des entretiens auprès de personnes enseignantes permettrait de mieux documenter l'interprétation des critères et leur adéquation avec leurs pratiques évaluatives. Puis, certains indicateurs fort pertinents, tels que la diversité lexicale ou les *T-units*, ont été écartés de la grille, puisque les personnes enseignantes ne sont pas familières avec ces concepts (McKenna et al., 2025 ; Nelson et Van Meter, 2007). Leur intégration pourrait enrichir l'analyse de certaines composantes.

Enfin, de futures études seraient nécessaires pour comparer les performances des élèves à l'aide de différents outils d'évaluation afin d'en examiner leurs complémentarité, sensibilité et validité. Par ailleurs, une démarche de recherche-action-formation menée en collaboration avec des enseignantes du primaire permettrait à la fois de poursuivre le développement de la grille ÉVALÉ-1 et de soutenir l'appropriation de cet outil dans les pratiques évaluatives, en tenant compte des réalités du terrain et des besoins du personnel enseignant. De telles avenues contribueraient à renforcer l'arrimage entre la recherche et la pratique et à améliorer l'évaluation de l'écriture chez les jeunes scripteurs.

Références

- Abbott, R. D., Berninger, V. W. et Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in Grades 1–7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes? Dans CNESCO : *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages?* 1–9.
- Alamargot D et Morin M.-F. (2021). Relations entre habiletés graphomotrices et performances orthographiques : bilan des travaux et illustration chez des élèves français de 4e année du primaire. *ANAE*, 33(170), 35–44.
- Anglin, J. M., Miller, G. A. et Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), i–186. <https://doi.org/10.2307/1166112>
- Ardanouy, E., Lefèvre, E., Delage, H. et Zesiger, P. (2024). Which skills underlie French-speaking children's lexical spelling acquisition in elementary school? Insight from a cross-sectional exploratory network study from Grade 1 to Grade 5. *Journal of Experimental Child Psychology*, 245, 105963, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.105963>
- Arseneau, R. (2020). Comment la ponctuation se développe-t-elle dans les textes des élèves? Une revue systématique des études empiriques en français langue d'enseignement. *Bellaterra : Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(3), e850. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.850>
- Arseneau, R., Nadeau, M., Fisher, C. Giguere, M.-H. et Quevillon Lacasse, C. (2023). Améliorer la ponctuation des élèves : expérimentation en classe et résultats dans des textes d'élèves du primaire et du secondaire au Québec. *Didactique*, 4(1), 81-116. <https://doi.org/10.37571/2023.01041>
- Béguelin, M.-J. (2000). Le passage à l'écrit : problèmes d'acquisition. Dans M.-J. Béguelin (dir.), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* (p. 260-273). De Boeck Duculot.

- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M., Brooks, A. et Fulton, C. (2006). Tier 1 and tier 2 early intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*, 3–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.003>
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2019). *La grammaire moderne : description grammaticale du français (2^e éd.)*. Chenelière éducation.
- Bondie, R. S., Dahnke, C. et Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education, 43*(1), 336–362. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821130>
- Bosse, M.-L., Brissaud, C. et Le Levier, H. (2020). French Pupils’ Lexical and Grammatical Spelling from Sixth to Ninth Grade: A Longitudinal Study. *Language and Speech, 64*(1), 224–249. <https://doi.org/10.1177/0023830920935558>
- Chanquoy L. et Fayol, M. (1995). Analyse de l’évolution et de l’utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance, 2*, 227–241
- Charolles, M. (2006). De la cohérence à la cohésion du discours. Dans F. Calas (dir.), *Cohérence et discours* (p. 25-38). Presses de l’Université de Paris-Sorbonne.
- Coker, D. L. et Ritchey, K. D. (2010). Curriculum based measurement of writing in kindergarten and first grade: An investigation of production and qualitative scores. *Exceptional Children, 76*, 175–193. <https://doi.org/10.1177/0014402910076002>
- Costerg, A., Daigle, D. et Demont, E. (2019). Erreurs de frontières lexicales chez des normo-scripteurs et des scripteurs dyslexiques/dysorthographiques du primaire : une analyse descriptive. *Glossa, 124*, 53–74.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L’apprentissage de la lecture et de l’écriture*. Chenelière Éducation.
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2016). Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: Phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia, 22*, 137–157.
- Dockrell, J. E., Connelly, V. et Arfé, B. (2019). Struggling writers in elementary school: Capturing drivers of performance. *Learning and Instruction, 60*, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.009>
- Dolz, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d’apprentissage (3^e éd.)*. Carnets des sciences de l’éducation, Université de Genève.
- Dolz, J. Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2016). L’analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 13-3*, doi.org/10.4000/rdlc.1234.

- Duff, D., Tomblin, J. et Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Duiser I. H. F., Ledebt, A., van der Kamp, J. et Savelsbergh, G. J. P. (2020). Persistent handwriting problems are hard to predict: A longitudinal study of the development of handwriting in primary school. *Research in Developmental Disabilities*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103551>
- Fayol, Michel. (1997). *Des idées au texte*. Paris. Presses universitaires de France.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. et Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098))
- Godin, M. P., Berthiaume, R. et Daigle, D. (2021). The “Sound of Silence”: Sensitivity to silent letters in children with and without developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(4), 1007–1019. https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00004
- Godin, M.-P., Gagné, A. et Chapleau, N. (2018). Spelling acquisition in French children with developmental language disorder: An analysis of spelling error patterns. *Child Language Teaching and Therapy*, 34(3), 221–233. <https://doi.org/10.1177/0265659018785938>
- Godin, M.-P. et Leblanc, A. (2026). Written text production in French-speaking children with and without developmental language disorder: Insight into syntactic errors. *Reading and Writing*, 39, 215–237, <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-025-10637-9>.
- Godin, M.-P. et Ruberto, N. (2025). Évaluer les différentes composantes des textes écrits des élèves du 1er cycle du primaire : le projet de construction d’une grille informatisée. *Vivre le primaire!*, 38(1), 14–16.
- Godin, M.-P., Ruberto, N., Berthiaume, R., Daigle, D. et Roussel, K. (2023). Grille d’évaluation informatisée pour cibler les besoins en écriture des élèves du 1er cycle du primaire (ÉVALÉ-1): document théorique et guide d’utilisation. Université du Québec à Montréal. <https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/litteratie-en-1re-annee-du-primaire/grille-devaluation-informatisee/>
- Giguère, M.-H., Arseneau, R., Fisher, C., Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C. et Bilodeau, J. (2025). Savoirs et pratiques de personnes enseignantes du 3^e cycle du primaire et de 1^{re} secondaire en syntaxe et en ponctuation : un aperçu. Dans P. Boyer, M.-A. Lord et F. Biao (dir.), *Enseignement et apprentissage de la grammaire : recherches actuelles en didactique du français* (p. 161-180). Presses de l’Université Laval

- Graham, S., Hebert, M., Paige Sandbank, M. et Harris, K. R. (2014). Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72–82. <https://doi.org/10.1177/0731948714555019>
- Hunt, K. W. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43(7), 732–739.
- Joye, N., Broc, L., Marshall, C. R. et Dockrell, J. E., (2022). Spelling errors in French elementary school students: A linguistic analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(9), 3456–3470. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00507
- Kennedy, E. et Shiel, G. (2022) Writing assessment for communities of writers: Rubric validation to support formative assessment of writing in Pre-K to grade 2, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(2), 127–149 <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2047608>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Sidler, J. F., Gruehlich, L. et Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study at the end of kindergarten. *Learning and Individual Differences*, 21, 517–525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Gruehlich, L. et Puranik, C. (2014). Evaluating the dimensionality of first grade written composition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 199–211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0152\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0152))
- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Wanzek, J. et Gatlin, B. (2015). Toward an understanding of dimensions, predictors, and the gender gap in written composition. *Journal of Educational Psychology* 107(1), 79–95. <https://doi.org/10.1037/a0037210>
- Kim Y. S., Puranik C. et Al Otaiba, S. (2015). Developmental trajectories of writing skills in first grade: Examining the effects of SES and language and/or speech impairments. *The Elementary School Journal*, 115(4), 593-613. <https://doi.org/10.1086/681971>
- Largy, P. Totereau, C. et Gunnarsson-Largy, C. (2018). Apprendre le marquage du pluriel. Dans Ferrand, L. Lété, B. et Thevenot, C. (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires : apprendre à lire, écrire, compter* (p. 188-200). Dunod.
- Lavoie, N. (2020). L'importance de ne pas négliger les habiletés graphomotrices pour favoriser le développement des compétences en littératie. Dans N. Chapleau et M.—P. Godin, *Lecteurs et scripteurs en difficulté, propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 153-177). Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, N. et Prévost, N. (2022). Les lettres et le geste graphomoteur. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture : fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (p. 204-223). Chenelière Éducation.

- Llauranfo, A. et Dockrell, J. (2020). The impact of orthography on text production in three languages: Catalan, English, and Spanish. *Frontiers in Psychology*, *11*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00878>
- Lefrançois, P., Brissaud C., Lombard, V. et Mout, T. (2012), *Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires*. Rapport de recherche présenté au MELS.
- McKenna, M., Dedrick, R. F. et Goldstein, H. (2022). Development and initial validation of the Early Elementary Writing Rubric to inform instruction for kindergarten and first-grade students. *Assessment for Effective Intervention*, *47*(4), 220–233. <https://doi.org/10.1177/15345084211065977>
- McKenna, M., Gerde, H. et Grasley-Boy, N. (2025). Current writing assessment practices of kindergarten through second grade educators. *Reading and Writing*, *38*, 95–119. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10503-6>
- McMaster, K. et Espin, C. (2007). Technical features of curriculum-based measurement in writing: A literature review. *Journal of Special Education*, *41*(2), 68–84. <https://doi.org/10.1177/002246690704100203>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2025). *Précisions sur la grille d'évaluation. Français, langue d'enseignement, fin du 2^e cycle du primaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_j_eunes/Precisions-Grille-Evaluation-FLE-Fin-2e-Cycle-Primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MELS, 2011a). *Progression des apprentissages au primaire, français langue d'enseignement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/P DA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MELS, 2011b). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français langue d'enseignement, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/C E_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2012). *Évaluation de programme — Plan d'action pour l'amélioration du français (deuxième rapport) — Rapport d'évaluation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2025). *Programme Français, langue d'enseignement, programme provisoire 2025-2026*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes->

[formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/francais-langue-enseignement#c378522](https://doi.org/10.37571/2026.0206)

- Morin, M-F., Bara, F. et Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54(1-2), 47–84. <https://hal.science/hal-01889114v1>
- Nadeau, M., Quevillon Lacasse, C., Giguère, M.-H., Arseneau, R. et Fisher, C. (2020). Teaching syntax and punctuation in French L1: How the notion of sentence was operationalized in innovative didactic devices. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Nelson, N. W. (2014a). Classroom-based writing assessment. Dans C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren et G. P. Wallach (dir.), *Handbook of Language Literacy: Development and Disorders* (p. 524-544.). The Guilford Press.
- Nelson, N. W. (2014b). Integrating language assessment, instruction, and intervention in an inclusive Writing Lab Approach. Dans B. Arfé, J. Dockrell et V. Berninger (dir.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems* (p. 273-300). Oxford University Press.
- Nelson, N. W. et Van Meter, A. M. (2002). Assessing curriculum-based reading and writing samples. *Topics in Language Disorders*, 22(2), 35–59. doi: 10.1097/00011363-200201000-00004
- Nelson, N. W. et Van Meter, A. M. (2007). Measuring written language ability in narrative samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 287–309. <https://doi.org/10.1080/10573560701277807>
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J. et Altmann, L. J. P. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107–120. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/012\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/012))
- Rossi-Gensane, N. et Paolacci, V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase? », *Lidil*, 54, 35-53. <https://doi.org/10.4000/lidil.4038>
- Ruberto, N., Daigle, D., et Ammar, A. (2016). The spelling strategies of francophone dyslexic students. *Reading and Writing*, 29(4), 659-681. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9620-x>
- Ruberto, N., Beaulieu, J., Maynard, C., Baran, G. et Daigle, D. (2025). Quels sont les défis des élèves québécois de deuxième secondaire en orthographe lexicale ? *Didactique*, 6(1), 145-169. <https://doi.org/10.37571/2025.0106>

- Santangelo, T., et Graham, S. A (2016). Comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28, 225–265. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9335-1>
- Scott, C. M. et Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324–339. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.324>
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Tschinkel, E. et Kantor, P. T. (2011). Modeling the development of written language. *Reading and Writing*, 24, 203–220. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9266-7>
- Wood, C. L., Schatschneider, C. et Hart, S. (2020). Average one year change in lexical measures of written narratives for school age students. *Reading & Writing Quarterly*, 36(3), 260–277. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1635544>

Annexe A*Analyse des erreurs en orthographe lexicale*

Types d'erreurs	Exemples
Erreurs phonologiquement plausibles	* <i>mèzon</i> (maison), * <i>jenou</i> (genou) Le mot est phonologiquement plausible, il y a donc 1 erreur.
Erreurs phonologiquement non plausibles	* <i>gitare</i> (guitare) et * <i>poulancher</i> (boulangier) Le mot est phonologiquement non plausible, il y a donc 1 erreur, peu importe le nombre de graphèmes erronés.
Erreurs de frontières lexicales	Fusion de mots Exemples : les * <i>zavions</i> (les avions) = 1 erreur * <i>barbapapa</i> (barbe à papa) = 2 erreurs Segmentation d'un mot Exemples : * <i>la vande</i> [lavande] = 1 erreur * <i>a vèr tir</i> [avertir] = 2 erreurs

Annexe B*Analyse des informations qualitatives et catégorielles*

Composante	Variable	Modalité de réponse
Discours	*Sujet ou thème	Oui/Non
	*Intention d'écriture	Oui/Non
	*Destinataire	Oui/Non
	Présence de plusieurs idées	Oui/Non
	Idées développées	Souvent/Parfois/Rarement
	*Organisation logique/chronologique	Oui/Non
	*Utilisation variée de mots de substitution	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	*Utilisation appropriée de mots de substitution	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	*Fréquence d'utilisation de marqueurs de relation	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	*Utilisation appropriée de marqueurs de relation	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
Phrases	Phrases simples bien produites	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	Tentatives de phrases complexes	Oui/Non
	Phrases complexes bien produites	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	Phrases intelligibles	
	Présence de tous les mots	
	Ordre des mots	
Verbe conjugué par phrase		
Expansion dans le GN		
Mots	Mots variés	Souvent/Parfois/Rarement
	Mots appropriés	
	Mots précis	
Conventions	Majuscules — début de phrase	Souvent/Parfois/Rarement/Non applicable
	Majuscules — nom propre	
	Point	
Matérialisation	Respect de la ligne de base	Souvent/Parfois/Rarement
	Espacement entre les mots	
	Lisibilité	
	Choix du bon allographe	

Note. *Ces variables (en gris) n'ont pas été évaluées dans le cadre de cet article, mais elles sont présentes dans la grille ÉVALÉ-1.

Catégorisation des interventions pédagogiques : l'évaluation située dans la réécriture accompagnée

Laura Parent et Hélène Makdissi
Université Laval, Canada

Pour citer cet article :

Parent, L. et Makdissi, H. (2026). Catégorisation des interventions pédagogiques : l'évaluation située dans la réécriture accompagnée. *Didactique*, 7(2), 159-197.

<https://doi.org/10.37571/2026.0207>

Résumé : Dès lors qu'on s'intéresse aux réflexions des élèves en écriture, il est essentiel de créer des espaces dialogiques où les interventions d'une personne enseignante viendront soutenir les élèves à même leurs préoccupations discursives situées dans l'élaboration d'un genre spécifique. Le but de cet article est de décrire les interventions différenciées d'une enseignante au 3^e cycle du primaire en cours de construction d'une fiche critériée (Prince, 2011) élaborée par les élèves eux-mêmes à propos du genre qu'est la lettre d'opinion. Deux objectifs ont été circonscrits : 1) identifier les interventions situées en cours de construction de cette fiche critériée et 2) catégoriser ces interventions. Les séquences d'enseignement liées à la coconstruction de la fiche critériée ont été filmées, puis mises en verbatim aux fins d'analyse. Cet article portera sur une des deux grandes catégories d'intervention identifiées : intervenir de manière différenciée à partir des élèves. Cette grande catégorie regroupe cinq sous-catégories d'interventions nécessairement déployées lorsque l'adulte permet à l'enfant de construire ses connaissances : 1) rebondir sur les initiatives prises par les élèves, 2) accueillir et promouvoir la dissidence, 3) rassurer ou valider, 4) chercher à comprendre la pensée des élèves et 5) donner une explication fermée.

Mots-clés : réécriture accompagnée, évaluation, fiche critériée.

Introduction

Dans une grande majorité de classes du primaire, lorsque l'écriture fait l'objet de périodes d'enseignement, les pratiques enseignantes sont souvent décontextualisées et reproduisent ce que les personnes enseignantes elles-mêmes ont vécu en tant qu'apprenantes (Lamb et al., 2017). D'une part, les élèves se font imposer des sujets, à propos desquels ils doivent écrire, et des plans prédéterminés, ne laissant ainsi aucune place à leur créativité littéraire (Sirois et al., 2024). D'autre part, les élèves passent une majorité du temps consacré à l'écriture à l'apprentissage des règles grammaticales sous forme de leçons dans des cahiers d'exercices où l'application répétitive est mécanique et nécessite très peu de réflexions (Chartrand et Dufour, 2014). Bien que certaines pratiques sur cet élément microstructural puissent être propices à la réflexion sur la langue écrite et de son système orthographique comme la grammaire inductive (Chartrand, 1995) ou les dictées métacognitives interactives (Fisher et Nadeau, 2022), il n'en demeure pas moins que l'enseignement demeure souvent centré sur des éléments de la microstructure des textes, tels que l'orthographe, l'utilisation de synonymes ou l'emploi de différents pronoms, et ne met que très peu en valeur la cohérence du texte dans son ensemble (Plane, 2022 ; Vandendorpe, 1996). Les élèves reçoivent donc très peu d'enseignement portant sur des éléments constitutifs des genres littéraires (De Ketele, 2013 ; Sirois et al., 2024).

Pourtant, il existe depuis longtemps un fort consensus en didactique du français portant sur l'importance et la nécessité d'**enseigner par genre littéraire** et de favoriser l'appropriation des caractéristiques spécifiques des genres discursifs travaillés, et ce, au sein même de l'acte d'écrire des élèves pour le développement de leurs compétences scripturales (Adam, 2015 ; Allal, 2015 ; Chartrand et al., 2015 ; Dolz et Abouzaïd, 2015 ; Schneuwly et Dolz, 1997). Quand l'enseignement par genre est mis de l'avant au primaire, des structures prédéterminées sont proposées aux élèves, ce qui, selon Sirois et al. (2024), porte préjudice au développement du genre et à la créativité. Le corps enseignant, conscient de l'importance de l'activité d'écrire, a mis en place des ateliers d'écriture, tels que définis par Calkins (2017) et ayant suscité un intérêt dans les dernières années au Québec (Lamb et al., 2017). Si ces ateliers favorisent une écriture quotidienne nécessaire pour apprendre la langue écrite, ils demeurent toutefois extrêmement figés et prédéterminent la structure des textes et de l'enseignement sous forme de séquences, ce qui reflète peu la complexité de l'écriture et l'aspect pragmatique communicationnel.

En outre, les périodes d'écriture sont limitées, la plupart du temps, à des contextes d'évaluation normative (Duvion-Parmentier et al., 2021 ; Prince, 2011 ; Tremblay et al., 2020), ces écritures comprises comme des évaluations sommatives en vue de la production du bulletin d'étape. Cette seule notation des productions écrites des élèves, en plus de
Parent et Makdissi, 2026

renvoyer généralement une image négative des personnes apprenantes, d'elles-mêmes et de leur travail (Prince, 2011), ne leur permet pas d'apprendre ni d'améliorer leur texte. Effectivement, cette évaluation normative est réalisée sans que les élèves n'aient reçu d'enseignement, de rétroactions ou de soutien aux apprentissages en cours d'acte d'écrire au regard de la macrostructure de leur texte portant nécessairement un genre spécifique (De Ketele, 2013). Cette vision dichotomique de l'évaluation et de l'enseignement peut, non seulement générer une difficulté chez les élèves, mais encore empêche les personnes enseignantes de prendre en considération les « erreurs » commises par les personnes apprenantes comme autant de tremplins d'apprentissage. L'évaluation perd sa pertinence au regard des apprentissages et elle devient « ennuyeuse, inefficace et close » (Reuter, 1989, p.69). Il convient plutôt de concevoir l'évaluation et l'enseignement de façon dynamique afin que les élèves soient en action, en recherche et apprennent dans un processus collaboratif, avec leur personne enseignante et leurs pairs (Burchell et al., 2024 ; Calfee et Miller, 2013). Selon Prince (2011), pour y parvenir, **le processus d'évaluation doit être placé entre les mains des élèves en cours même de l'acte d'écrire** et il doit propulser la réflexion sur la langue écrite au sein de toutes les compétences littéraires¹.

Si l'acte d'écrire est une démarche complexe (Plane, 2022), il importe de réfléchir des contextes pédagogiques fonctionnels, authentiques et créatifs (Goodman, 2014; Sirois et al., 2024) ancrant l'évaluation et l'enseignement dans une posture dynamique soutenant le développement des compétences scripturales des élèves (Prince, 2011). Dans cette optique, les cercles d'auteurs, initiés par Tremblay et al. (2020) promeuvent l'écriture libre et créatrice des élèves et la discussion authentique autour des textes produits, créant une réelle communauté d'écrivains et d'écrivaines discutant leur création nécessairement ancrée dans un genre. Les élèves toutefois y discutent librement souvent sur des éléments de microstructure étant donné que c'est généralement ce qu'ils ont reçu comme rétroaction depuis le début de leur scolarisation. Dans la prolongation d'une telle perspective de dialogue autour de textes authentiques produits par les élèves et en misant sur l'importance de guider la construction des éléments constitutifs d'un genre donné pour offrir un regard macrostructural sur le texte, il apparaît pertinent de mettre en relief le dispositif de réécriture accompagnée, un dispositif pédagogique ancré dans une posture développementale valorisant les interactions au sein même de l'acte d'écrire (Prince, 2011).

¹ L'orthographe du néologisme *littératique* a été choisie sous cette forme pour prolonger le lien sémantique avec *littératie* orthographiée sous cette forme pour montrer la racine commune avec *littérature*, l'exploitation de cette dernière en classe de français étant au cœur de l'enseignement.

Le but de cet article est précisément de décrire les interventions différenciées d'une enseignante en cours de construction d'une fiche critériée (Prince, 2011) élaborée par les élèves eux-mêmes à propos du genre qu'est la lettre d'opinion. Cette fiche critériée du genre, qui ouvre la démarche de la réécriture accompagnée, sert ainsi de regard d'évaluation sur la macrostructure des productions écrites des élèves et leur permet de critiquer leurs textes à l'oral dans l'optique de les bonifier. Elle demeure également ouverte à des précisions et à des modifications au fur et à mesure que les représentations des élèves au regard du genre se complexifient en cours d'action d'écriture.

Cadre conceptuel

Le dispositif pédagogique de la réécriture accompagnée est celui ayant été déployé dans le cadre de cette étude. Il a pris forme au sein d'un contexte où des questions socialement vives² étaient discutées avec les élèves en lien avec leurs intérêts personnels. Les apprentissages des élèves portant sur la lettre d'opinion, le genre textuel travaillé, ont mis en interaction les différentes compétences en littératie : l'écriture, la lecture et la communication orale.

Réécriture accompagnée

La réécriture accompagnée est un dispositif pédagogique conçu par Prince (2011)³ et ancré dans une perspective socioconstructiviste où les interactions entre personne enseignante-élèves et entre élèves-élèves sont au cœur de l'élaboration et de la complexification de connaissances. Ce dialogue engendre, entre personnes apprenantes et médiatrice, une communication orale réflexive axée sur le genre textuel et favorise la prise de conscience de ses éléments constitutifs dans et par l'action réfléchie de l'élève. Comme le montre la Figure 1, la réécriture accompagnée se décline en quatre étapes : 1) la mise en contexte qui

2 Simonneaux et Pouliot (2017) définissent les questions socialement vives comme étant des sujets actuels complexes et ouverts qui présentent une controverse ancrée et située dans une communauté. Selon elles, les questions socialement vives sont un tremplin particulièrement riche pour la construction des connaissances scientifiques, et ce, tant chez la personne apprenante en contexte scolaire que chez les scientifiques.

3 La thèse doctorale de Prince (2011) a impliqué des sujets universitaires. Toutefois, la démarche de réécriture accompagnée qu'elle a conceptualisée dans sa thèse a pris naissance dans sa pratique enseignante avec des lycéens en France. En outre, à l'issue de sa thèse, Prince a aussi contribué à des formations (universitaires et dans des établissements scolaires) à instaurer des pratiques de réécriture accompagnée en classe de 3^e cycle primaire.

enclenche un processus de construction de la fiche critériée⁴ offrant un regard évaluatif sur le genre, 2) la production initiale, 3) le processus d'évaluation⁵ et 4) la production finale, réelle réécriture du texte visant la majoration de la structuration du genre.

Figure 1.

La réécriture accompagnée



4 Dans les termes utilisés par Prince (2011), cette étape est identifiée comme étant la mise en situation où les personnes apprenantes doivent mettre en relief des composantes récurrentes retrouvées dans le corpus de textes, récurrences qui s'avèrent à être les composantes constitutives du genre étudié.

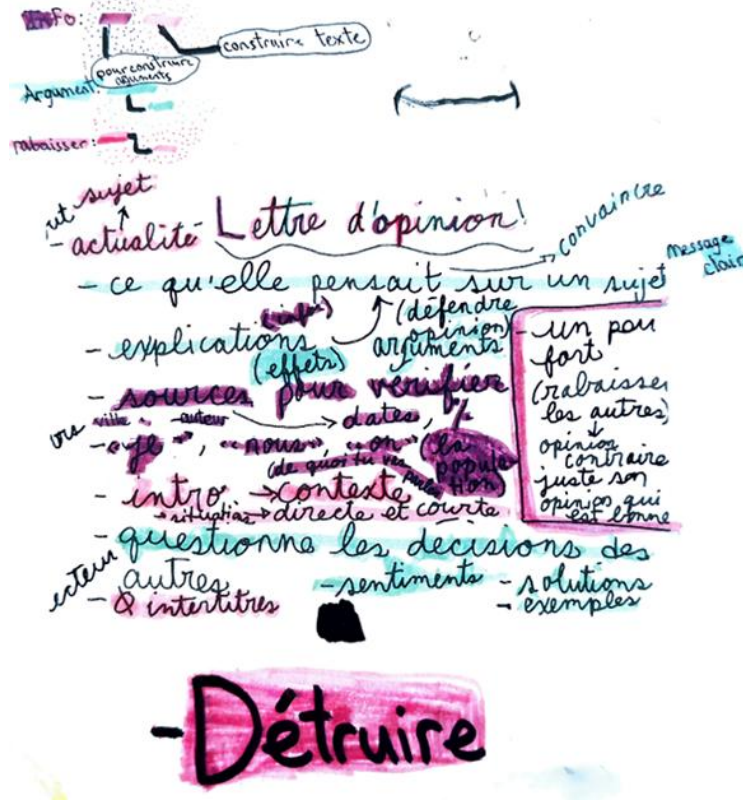
5 La réécriture n'est pas une procédure de révision dans l'optique de la réécriture complète de la production initiale.

Étape 1 : mise en contexte, construction de la fiche critériée

Cette première étape de la réécriture accompagnée est le moment où les élèves sont mis en action et en réflexion pour analyser un genre littéraire sur la base d'un corpus de textes du genre ciblé afin qu'ils en dégagent les composantes constitutives. Dès lors que l'on s'intéresse à l'acte authentique d'écriture, la personne enseignante et les élèves scripteurs doivent nécessairement considérer le genre, car il ancre la communication authentique et vient baliser ses éléments de structuration macrostructurale, ses composantes constitutives. C'est pourquoi les élèves doivent construire des assises théoriques liées au genre (Adam, 2015 ; Allal, 2015 ; Dolz-Mestre et Abouzaid, 2015 ; Reuter, 1989, 2025 ; Schneuwly, 2002).

Ces composantes construites par les élèves prennent la forme d'une fiche critériée amenée à être bonifiée au fur et à mesure des écritures de ce genre et des apprentissages en cours d'année. La Figure 2 présente un exemple de fiche critériée d'une élève qui a été constituée sur l'ensemble de la démarche de réécriture. Cette fiche a pris naissance par une analyse individuelle du corpus de texte, d'abord discutée en petites équipes de travail, puis partagée et précisée avec l'ensemble de la classe. Certains éléments ont été ajoutés par l'élève en cours d'écriture du genre et au fur et à mesure des différents partages de textes lus par ses partenaires de classe et des commentaires qui leur étaient adressés.

Figure 2.

Exemple de fiche critériée⁶

Cette démarche engagée de réflexion, portant sur les critères du genre (Adam, 2015), notamment sur les éléments constitutifs de la macrostructure, est guidée par les interventions différenciées et situées de la personne enseignante qui soutient les élèves dans la coconstruction d'une fiche critériée. Effectivement, c'est en consignant, au tableau par

⁶ Les fiches critériées ont été construites en petits groupe, chaque élève prenait ses notes. Par la suite, il y a eu des échanges en grand groupe classe, permettant la création d'une **fiche critériée de classe**. Bien que les élèves étaient invités à utiliser la fiche critériée de classe affichée, ils recouraient à ce qu'ils jugeaient pertinent et aidant pour leurs productions écrites. Les élèves nommaient les éléments constitutifs du genre avec leur propre vocabulaire, par analyse inductive, car le genre « lettre d'opinion » n'avait jamais fait auparavant, dans leur parcours au primaire, l'objet d'un enseignement explicite.

Ici, dans cette fiche critériée, le terme « détruire » a été mis en relief par l'élève et son petit groupe de discussion après avoir remarqué que la fin de toutes les lettres d'opinion dans le corpus offert se concluaient par, ce qu'on nommerait à l'instar de Prince (2011) et plus formellement dans les éléments constitutifs de ce genre, une formulation lapidaire spécifique aux lettres d'opinion. Celle-ci apparaît spécifiquement en fin de lettre, d'où la disposition spatiale du mot « détruire » sur la fiche critériée de l'élève.

exemple, les manifestations de l'appropriation du genre travaillé par l'explicitation des composantes constitutives identifiées par les élèves que la fiche critériée prend progressivement forme. C'est cette fiche critériée qui cadre le regard évaluatif de la production de l'élève et ce sont donc les élèves qui coconstruisent le regard évaluatif du genre (De Ketele, 2013), regard amené à évoluer selon les représentations et les apprentissages des élèves en lien avec la structuration du genre.

Cela suppose, de la part de la personne enseignante, une analyse conceptuelle de l'objet d'apprentissage et des capacités des élèves, et ce, préalablement à la construction de la fiche critériée par les élèves. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la lettre d'opinion, mais tout autre genre aurait pu être travaillé selon le dispositif pédagogique de Prince. D'ailleurs, dans une perspective socioconstructiviste, Wells (2009) souligne que les apprentissages mettent toujours en interaction l'objet de connaissance, le sujet réfléchissant et les contextes, invitant ainsi le corps enseignant à concevoir des contextes d'apprentissage par l'éclairage de cette analyse conceptuelle⁷. Cette analyse préalable permet à la personne enseignante de mieux guider les élèves et les discussions et ainsi de provoquer des réflexions chez les élèves par l'intermédiaire de questionnements.

Étape 2 : production initiale

La deuxième étape de la réécriture accompagnée est la production initiale, moment où les élèves écrivent un texte du genre travaillé, dans la présente étude, une lettre d'opinion. Ce sont les élèves eux-mêmes qui déterminent le sujet sur lequel porte leur production écrite et qui identifient, en cours d'acte d'écrire, la documentation à lire au service de leur argumentaire. Cela amène donc les élèves à lire dans un contexte signifiant pour soutenir leurs écrits. Pour réaliser cette production, les élèves ont accès à leur fiche critériée qui offre réellement un regard d'évaluation quant aux éléments constitutifs de la production écrite en cours. Cette fiche critériée permettant ce regard évaluatif est donc conçue de manière dynamique avec l'intervention pédagogique et les apprentissages des élèves, et ne peut donc être réduite, selon Prince (2011), à une grille d'évaluation comprise comme un outil de simple notation ou de cotation d'un produit écrit fini. En cours d'écriture, les élèves rencontrent parfois des difficultés à propos d'un élément constitutif du genre. Ces lieux de difficultés rendent nécessaire des précisions au regard de la fiche critériée. À ce moment, la personne enseignante se permet d'arrêter le moment d'écriture de la production initiale afin de permettre aux élèves d'analyser de nouveau les textes issus du corpus proposé.

⁷ En ce sens, l'analyse conceptuelle du genre « lettre d'opinion » sera présentée ultérieurement.

Cette analyse sur le point de difficulté rencontrée permet de préciser, encore, la fiche critériée de la classe. Il y a donc un mouvement itératif constant entre les étapes 1, 2 et 3 de la réécriture accompagnée et ce mouvement représente les apprentissages effectués qui sont consignés sur la fiche critériée rendant compte de la démarche itérative et évolutive.

Étape 3 : évaluation

Avec de jeunes élèves du primaire, le processus évaluatif ne survient pas nécessairement de façon linéaire à la fin de la production initiale, comme dans le contexte doctoral de Prince qui intervient auprès de personnes apprenantes adultes. Il peut aussi survenir en cours de production initiale afin de soutenir les apprentissages effectués, comme mentionné précédemment. L'évaluation n'est ainsi pas perçue comme un contrôle où une note est attribuée à l'aide d'une grille préalablement établie par la personne enseignante (Prince, 2011). Il s'agit plutôt d'une évaluation dynamique, au service de l'apprentissage, où la personne enseignante peut adapter ses interventions pour répondre aux besoins de ses élèves en cours d'action d'écrire (Calfee et Miller, 2013 ; De Ketele, 2013 ; Romeo, 2008) et ainsi soutenir leur progression. C'est la fiche critériée coconstruite qui devient le regard évaluatif pendant l'action d'écrire. Ainsi, si pendant l'évaluation, des éléments macrostructuraux semblent incompris ou imprécis pour les élèves, la personne enseignante pousse les élèves à venir préciser les éléments constitutifs du genre, les parties constitutives du genre compris comme un tout. En ce sens, la fiche critériée offre un regard évaluatif dynamique représentant les apprentissages faits et les apprentissages à faire.

L'écriture d'un texte est d'emblée complexe et représente un système ouvert pouvant être majoré et précisé, par une analyse, un regard évaluatif sur la production. L'apprentissage de l'écrit et d'un genre passe par l'action et la réflexion dans des objets de savoir d'emblée complexes qui font sens du point de vue de celui qui écrit et non pas sous l'angle d'une logique dictée par un programme ou par une méthode d'enseignement. Échangeant sur la complexité, Cyrulnik et Morin (2021) ont mis en relief l'impossibilité de considérer les parties (ici les éléments constitutifs) sans les situer dans le tout (ici le genre) et inversement d'envisager le tout sans en analyser les parties.

La pensée occidentale a fini par croire que la partie peut être séparée du tout, alors que la partie est un élément du tout. Nos spécialistes ont fait des performances tellement bonnes que leur discours social admet que le morceau peut être séparé du tout [...]. Après l'avoir manipulé expérimentalement, on oublie ou l'on refuse de la réintégrer dans le tout (Cyrulnik et Morin, 2021 : Cyrulnik p.11).

Pour l'écrit, c'est dire qu'on ne peut apprendre les éléments constitutifs (parties) d'un genre sans considérer le genre (tout) et pour constituer le genre (tout), il faut en permettre l'analyse des éléments constitutifs (parties), cela exigeant un mouvement itératif où l'un et

l'autre se précisent en cours d'action et de réflexion. Morin, quant à lui, prolonge également cette idée lors des échanges que ces deux auteurs entretenaient sur la nature humaine :

On croyait connaître un ensemble en définissant les éléments séparément [...] La pensée complexe essaie en effet de voir ce qui lie les choses les unes aux autres, et non seulement la présence des parties dans le tout, mais aussi la présence du tout dans les parties [...] Relier, c'est sans doute le grand problème qui va se poser en éducation. (Cyrulnik et Morin, 2021 : Morin pp.14-15).

D'ailleurs, ce regard évaluatif tenant en considération d'emblée la complexité du tout et de ses parties liées est également déployé et utilisé pendant l'action de lire, car les élèves, étant en contact avec le genre travaillé (le tout), réfléchissent aux éléments constitutifs de celui-ci (les parties). La personne apprenante est également engagée dans une démarche réflexive de son propre acte d'écrire à partir des interactions avec ses pairs et sa personne enseignante. Effectivement, après chaque période d'écriture, un temps de partage des textes est prévu et les commentaires de la personne enseignante se centrent principalement sur les éléments constitutifs du genre travaillé et prennent donc assises sur la fiche critériée coconstruite par les élèves. Les élèves sont également invités à partager leurs commentaires en prenant appui sur leur fiche critériée.⁸ Durant ce partage, les élèves auteurs sont invités à prendre des notes quant aux rétroactions partagées par leurs pairs et leur personne enseignante dans le but de bonifier leur texte. Ce partage présente des ressemblances pédagogiques avec les cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2020), avec une spécificité particulière dans la présente étude où les commentaires entre apprentis auteurs mettent l'accent précisément sur des éléments macrostructuraux du genre identifiés dans la fiche critériée élaborée de manière réflexive par les élèves.

Au terme de sa production initiale, qui aura été ponctuée d'évaluations en cours d'écriture, l'élève procède à une autoévaluation de sa production initiale terminée avec sa fiche critériée. Il est donc invité à réfléchir sur sa production initiale et ce processus d'évaluation permet de bonifier le texte en vue d'une réécriture de la production finale visant la majoration de la structure du texte. La fiche critériée est perçue comme une source d'apprentissage et une concrétisation de ces apprentissages dans la production. Dans un système complexe où, tel que mentionné précédemment, il y a parfois une dichotomie entre

⁸ De ce qui a été remarqué dans le cadre de cette étude, les commentaires des élèves des premiers moments de partage accentuaient principalement sur des éléments de la microstructure des textes. Cela pourrait être dû à leur expérience scolaire vécue précédemment. En axant sur des éléments de la macrostructure, la personne enseignante guide le regard d'analyse des élèves vers un nouvel objet de connaissance, les composantes constitutives d'une lettre d'opinion.

l'enseignement et l'évaluation, il s'avère essentiel de coconstruire les connaissances avec, par et pour les élèves. Ainsi, l'évaluation, au sein de la réécriture accompagnée, est un processus qui s'échelonne sur plusieurs jours dans la classe et représente la progression des élèves quant à leurs apprentissages tout en permettant à la personne enseignante de réajuster son enseignement afin de répondre à ces apprentissages en constante évolution.

Étape 4 : production finale

Cette dernière étape de la réécriture accompagnée est le moment où l'élève produit la version finale de son texte. Ainsi, cela se déroule après le processus d'évaluation et après les rétroactions reçues et les interactions entre ses pairs et sa personne enseignante. Il convient toutefois de mentionner qu'en cours de réécriture, l'élève garde toujours en tête la fiche critériée, ce regard d'évaluation, et celle-ci permet toujours de guider l'acte de réécriture, ce qui marque un réel engrenage entre l'évaluation et l'apprentissage de la production écrite.

Dialogue : oral réflexif

Dans le contexte pédagogique de la réécriture accompagnée, la place du dialogue oral est un moteur favorisant l'avancement et le développement des connaissances à l'égard du genre travaillé. Ainsi, les moments de discussion favorisés par Prince (2011) entre élèves et entre la personne enseignante et les élèves permettent des confrontations de points de vue, de réflexions et de prises de conscience à travers la construction des connaissances. À l'instar de Jaubert et Rebière (2002) pour qui l'oral réflexif favorise la médiation et l'intercompréhension de concepts ancrés dans un contexte précis, la réécriture accompagnée favorise un cheminement itératif entre la lecture (textes issus du corpus du genre travaillé, entre autres), l'écriture et l'oral où les réflexions sont partagées en classe. Dans une pensée vygotkienne, il faut envisager cette médiation par le dialogue, prônée également par Wells (2009), comme un espace intersubjectif où les élèves élaborent des objets de connaissance culturellement admis conjointement avec leur enseignante (ici le genre précis de la lettre d'opinion et ses éléments constitutifs) pour permettre l'action d'écrire ce genre et la réflexion sur elle par le dialogue propice à un mouvement d'appropriation à un niveau intrasubjectif pour chaque élève. Ce mouvement inter-intra subjectif devient lui-même porteur de complexification des savoirs.

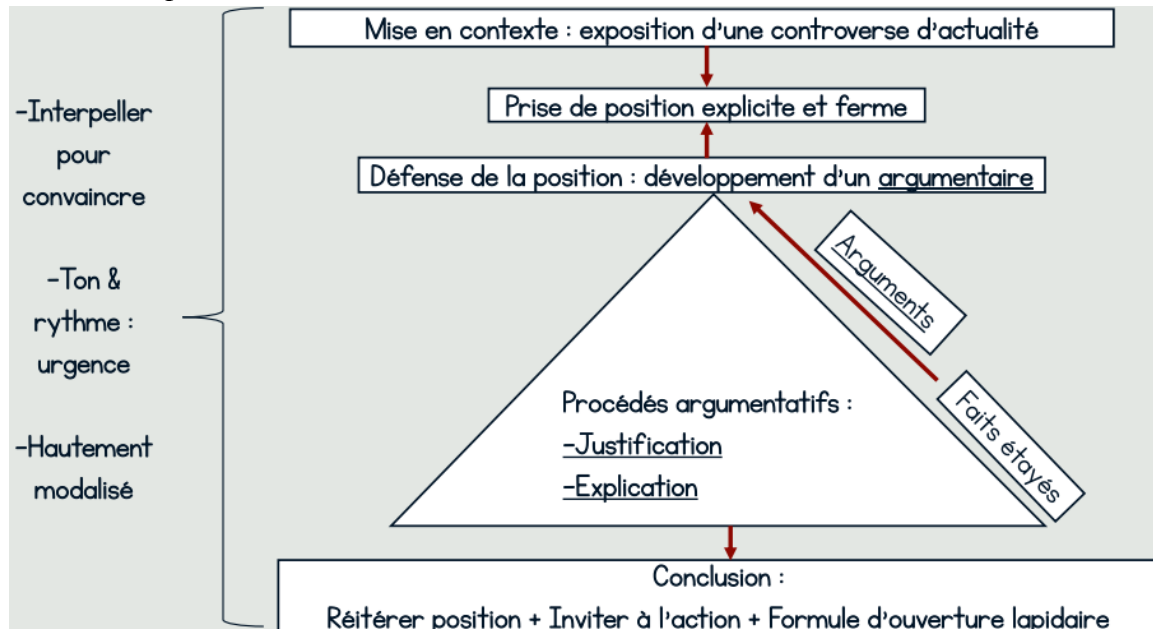
Il faut donc envisager ce dialogue, *sine qua non*, à l'intérieur même de l'action de la personne apprenante, de sa démarche d'écriture et de réécriture et non à l'extérieur comme cela peut être le cas lors d'explications de plan prédéterminé à l'action d'écrire avec questionnements plus ou moins ouverts adressés aux élèves. La communauté discursive

valorisée en classe permet d'accompagner et de guider les élèves dans leurs apprentissages des différents savoirs, et ce, en fonction de leurs raisonnements, puisque discuter des savoirs, en tenant compte d'une pluralité de points de vue (Bedoin, 2007) permet de mieux les appréhender et de mieux les comprendre (Jaubert et Rebière, 2021).

Dans la réécriture accompagnée qui a été déployée ici avec des élèves du 3^e cycle primaire, le dialogue oral réflexif s'est fait non seulement à chacune des étapes de la réécriture, mais parfois, lorsque nécessaire et en fonction des difficultés manifestées, à l'intérieur même de chacune des quatre étapes.

Lettre d'opinion

Si le dialogue est une assise pour la construction des objets de savoir, tel que le suggère Wells (2009), un enseignement ouvert aux représentations des élèves exige au regard d'un objet de connaissance spécifique une analyse conceptuelle de l'objet de connaissance afin de conceptualiser le contexte pédagogique et d'éclairer le questionnement à envisager au service d'un dialogue propice aux apprentissages. Dans cette perspective, il convient d'ouvrir sur l'analyse conceptuelle de l'organisation discursive du genre de la lettre d'opinion, genre ayant été travaillé auprès des élèves. Comme le met en relief la Figure 3, la lettre d'opinion est un texte issu du genre argumentatif ayant pour but de convaincre un lecteur à propos d'un sujet (Chartrand et Elghazi, 2014). Le sujet abordé choisi doit être actuel et susciter une controverse, c'est-à-dire qu'il offre la possibilité d'adopter différentes prises de position.

Figure 3.*La lettre d'opinion*

L'auteur d'une lettre d'opinion vient défendre sa prise de position univoque par rapport au sujet de controverse en développant un argumentaire formé de plusieurs arguments basés sur des faits étayés et mis en relation causalement par des procédés argumentatifs afin de supporter la prise de position. L'auteur termine sa lettre d'opinion par une conclusion qui réitère sa prise de position, invite le lecteur à l'action et ouvre sur une formule lapidaire, si l'on permet de reprendre la formulation de Prince (2011). Au cours du texte, le lecteur se sent interpellé par l'auteur qui tente de le convaincre, tout en accentuant l'urgence d'agir.

Contexte pédagogique

Afin d'être en concordance avec le genre de la lettre d'opinion et de susciter les réflexions des élèves, le contexte déployé dans le cadre de cette étude était relié aux questions socialement vives. Chaque élève choisissait son sujet d'étude et cela favorisait donc la création d'un univers de connaissances (Makdissi et al., 2026) propre à chacun qui représentait leurs intérêts. Certains élèves ont, par exemple, travaillé sur le végétarisme, sur les animaux en voie de disparition, sur les cosmétiques testés sur les animaux et sur les communautés autochtones. Une macroplanification a été réfléchiée en tenant compte des compétences en littératie afin d'allier l'écriture, la lecture et la communication orale. Les élèves étaient invités à lire des textes du genre travaillé, mais aussi d'autres genres

littéraires. Par exemple, dans le cadre de cette étude, les élèves ont lu des lettres d'opinion (issues des journaux) pour pouvoir discuter des critères constitutifs du genre et ils ont lu des textes informatifs (issus de documentaires ou d'articles sur Internet) pour pouvoir approfondir leurs connaissances en lien avec le sujet de leur propre lettre d'opinion. L'enseignante a également lu des albums abordant des thèmes controversés afin de favoriser les échanges en classe et d'inspirer les élèves dans leurs écrits abordant des sujets d'actualité.

Méthodologie

Le but de cet article est de décrire les interventions différenciées d'une enseignante en cours de construction d'une fiche critériée (Prince, 2011) élaborée par les élèves eux-mêmes à propos du genre qu'est la lettre d'opinion. Ce but se décline en deux objectifs spécifiques :

1. identifier les interventions situées d'une enseignante en cours de construction de cette fiche critériée ;
2. catégoriser ces interventions.

Personnes participantes

Les participants à cette étude exploratoire sont 20 élèves d'une classe jumelée du 3^e cycle du primaire dont 10 élèves sont en 5^e année et 10 élèves sont en 6^e année. Les élèves font partie d'une concentration sportive et artistique. Ils ont passé au travers d'un processus de sélection en ce qui a trait à leur comportement en classe et à leurs apprentissages. Il s'agissait de la première fois, dans leur parcours scolaire, que les élèves travaillaient la lettre d'opinion. Ce genre textuel, généralement abordé en fin de parcours au secondaire, a été choisi puisque les élèves, ainsi, ne pouvaient pas avoir été préalablement exposés à son enseignement avant l'expérimentation. Depuis le début de l'année scolaire, les élèves ont vécu des réécritures accompagnées portant sur d'autres genres textuels.

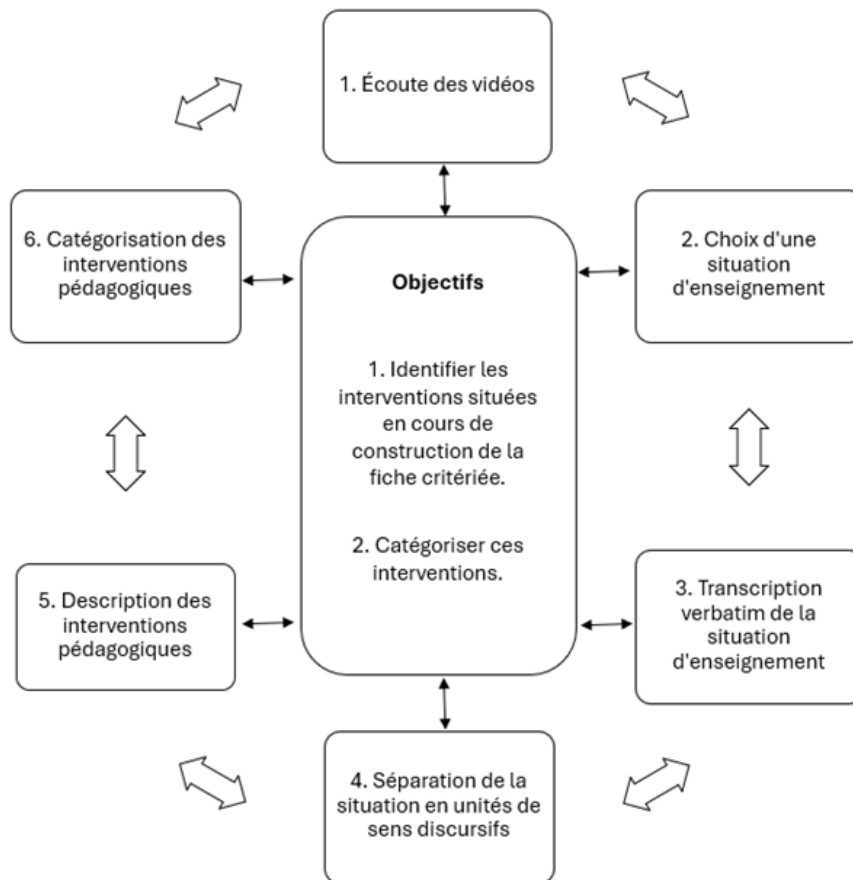
Collecte de données

La collecte de données s'est échelonnée de la mi-mars à la mi-mai d'une même année scolaire. Elle s'est déroulée dans la classe de la praticienne enseignante-chercheuse qui était également l'enseignante titulaire du groupe d'élèves. Il s'agit ainsi d'une étude de cas unique (Miles et Huberman, 2003), réalisée avec un groupe de convenance. Le projet s'inscrit donc dans une ethnométhodologie (Charest, 1994).

Pour cet article, ce sont les enregistrements de 8 séquences d'enseignement vidéofilmées, totalisant 3 heures et 51 minutes, concernant la construction de la fiche critériée par les élèves qui ont été pris aux fins d'analyse. Ces séquences sont issues des étapes 1, 2 et 3 de la réécriture accompagnée. Elles ont été choisies puisque c'est la fiche critériée, en constante évolution, qui cadre le genre et ses éléments constitutifs permettant de produire un texte, puis de jeter un regard évaluatif sur ce texte produit dans le but de le majorer dans une production finale.

Analyse des données

L'identification des interventions situées et leur catégorisation (objectifs 1 et 2) ont été réalisées dans un cadre d'analyse qualitative et inductive (Miles et Huberman, 2003 ; Thomas, 2006). Comme l'illustre la Figure 4, les séquences d'enseignement vidéofilmées qui ont été choisies concernent la construction de la fiche critériée de la lettre d'opinion. Elles ont été mises en verbatim, puis séparées en unités de sens discursifs permettant ainsi une identification et une description des interventions. Par la suite, une catégorisation conceptualisante (Paillé et Mucchielli, 2016) des interventions pédagogiques déployées par l'enseignante a émergé.

Figure 4.*Processus des analyses*

L'ensemble des analyses a été réalisé conjointement par la praticienne enseignante-chercheuse, première auteure de cet article, et par la deuxième auteure, de manière indépendante, puis mis en commun en permettant la création des catégories et le débat autour de ces catégories jusqu'à ce qu'il y ait accord. Les lieux de débat ont permis ainsi d'identifier les critères de définition des catégories. Ce processus d'interjuge se révèle une précaution méthodologique qui assure une objectivation nécessaire étant donné le double rôle de la première auteure (praticienne enseignante et chercheuse). La théorisation est donc enracinée dans le discours tenu en classe par les interactions entre les élèves et l'enseignante (Charmaz, 2017 ; Corbin, 2017 ; Luckerhoff et Guillemette, 2023). Il s'agit d'un choix méthodologique inductif sans catégorie prédéterminée et ancré dans les données. Le processus itératif de l'analyse est représenté dans la Figure 4 par les flèches entre les différentes étapes qui supposent des allers-retours constants entre

Parent et Makdissi, 2026

conceptualisations inductives, puis analyses déductives, assurant ainsi une cohérence dans la manière dont les données sont approchées et la catégorisation réfléchie (Béguin, 2016). Henriques (2004) affirme que la construction de connaissances implique, *sine qua non*, à la fois une action contextualisée sur laquelle une abstraction et une généralisation peuvent être construites mentalement, une démarche inductive de la pensée, et à la fois une direction de l'action à partir des généralisations construites, une pensée déductive⁹. Ainsi, cette pensée déductive est également ancrée dans les données par itération des catégories émergentes en cours du processus d'analyse.

Les interventions analysées sont issues d'un contexte authentique précis, la coconstruction avec les élèves d'une fiche critériée portant sur l'objet de savoir qu'est la lettre d'opinion. La séquence didactique proposée a été adaptée en fonction de la réorganisation des savoirs des élèves, c'est-à-dire que lorsque l'enseignante réalisait que les élèves vivaient un bris de conceptualisation en lien avec le genre travaillé¹⁰ ou que ceux-ci en étaient à travailler leur conclusion, par exemple, elle planifiait une séquence d'enseignement adaptée aux élèves. En ce sens, ce sont de fines analyses microgénétiques comme promues par Saada-Robert et Balslev (2006). Les analyses des interventions situées sont donc indissociables du dispositif pédagogique, la réécriture accompagnée, mis en place au sein de la classe.

Résultats

Les analyses ont permis d'identifier les interventions situées d'une enseignante en cours de construction de la fiche critériée (objectif 1) d'une lettre d'opinion par des élèves du 3^e cycle du primaire et de catégoriser ces interventions (objectif 2). Les deux grandes catégories d'intervention se retrouvant au cœur de l'activité de construction d'une fiche critériée sont *Intervenir de manière différenciée à partir des élèves* et *Gérer le groupe-classe*. Pour les fins de cet article, le regard sera porté sur la première grande catégorie énoncée, c'est-à-dire *Intervenir de manière différenciée à partir des élèves* puisqu'elle représente près de 84 % des interventions situées identifiées qui démontrent des empiries

⁹ Il est toutefois pertinent de mentionner que l'analyse ne peut être totalement vierge de cadre conceptuel. Les étapes de la réécriture accompagnée et l'analyse conceptuelle de genre ont soutenu la mise en verbatim et la délimitation des unités de sens. La posture épistémologique socioconstructiviste donnant un rôle central à la médiation de l'adulte par le dialogue en cours d'action a aussi contribué à décrire les interventions et à créer les catégories.

¹⁰ Par exemple, il est arrivé que les élèves aient de la difficulté à produire des arguments et que leurs écrits ressemblent davantage à un texte informatif qu'à une lettre d'opinion.

pertinentes au regard des gestes pédagogiques nécessairement déployés lorsque l'adulte permet à l'enfant de construire les connaissances.

Le Tableau 1 présente un aperçu global de cette catégorie *Intervenir de manière différenciée* qui se subdivise ensuite en sous-catégories, puis en descripteurs et enfin, en sous-descripteurs. Il présente également le nombre d'interventions situées répertoriées ainsi que le pourcentage global de l'ensemble de la catégorisation.

Tableau 1.

Catégorisation des interventions situées

Catégorie	Sous-catégories	N	%
Intervenir de manière différenciée à partir des élèves	Rebondir sur les initiatives prises par les élèves	312	54,55%
	Accueillir et promouvoir la dissidence	22	3,85%
	Rassurer ou valider	102	17,83%
	Chercher à comprendre la pensée des élèves	39	6,82%
	Donner une explication fermée	3	0,52%
Gérer le groupe-classe		94	16,43%
	Totaux	572	100%

Lorsque la personne enseignante intervient de manière différenciée, elle souhaite favoriser la coconstruction du savoir en agissant comme guide auprès des élèves et en permettant la création d'un espace dialogique entre élèves. Cette grande catégorie d'intervention inclut les actions pédagogiques suivantes : 1) *rebondir sur les initiatives prises par les élèves*, 2) *accueillir et promouvoir la dissidence*, 3) *rassurer ou valider*, 4) *chercher à comprendre la pensée des élèves* et 5) *donner une explication fermée*.

Rebondir sur les initiatives prises par les élèves

Cette première sous-catégorie englobe les interventions qui favorisent et utilisent les propos de l'élève pour faire progresser les représentations des élèves de la classe au regard de la lettre d'opinion. Elle regroupe des interventions pédagogiques telles que *provoquer*, *appeler au partage*, *demander d'explicitier*, *institutionnaliser progressivement le savoir* et *faire du pouce pour prolonger la pensée des élèves*. *Rebondir sur les initiatives prises par les élèves* représente 54,55 % des interventions identifiées.

Provoquer

Lorsque la personne enseignante provoque l'élève, elle souhaite stimuler chez celui-ci un conflit cognitif nécessitant une analyse de sa propre logique. Elle peut le faire de deux façons, c'est-à-dire en *retournant l'expression de la pensée des élèves aux élèves* et en *recherchant l'inverse pour préciser la pensée*.

La personne enseignante peut provoquer les représentations des élèves en utilisant la pensée exprimée par un élève et en la lui retournant afin qu'il précise sa logique. Cette précision de l'élève l'amène à devoir analyser et à réfléchir à ses propos en lien avec l'objet d'étude. Par exemple, dans l'échange ci-dessous, l'élève venait de mentionner que l'auteur de la lettre d'opinion voulait du changement. Ce moment s'est déroulé lors d'une discussion en classe portant sur les arguments. S'apercevant que les élèves avaient de la difficulté à formuler des arguments pendant la rédaction de leur production initiale (*étape 2 de la réécriture accompagnée [RE']*), l'enseignante a utilisé les textes issus du corpus commun pour que les élèves analysent plus spécifiquement les arguments des lettres d'opinion. Les apprentissages effectués pendant cet enseignement ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RE'*), démontrant ainsi le processus itératif des étapes de la réécriture accompagnée.

A¹¹ : ÉAni.

ÉAni : Ben parce qu'elle veut du changement aussi.

A : Elle veut du changement. Est-ce qu'elle a juste dit je veux du changement ?

ÉAni : Non, elle l'a expliqué et elle a dit des arguments.

L'adulte a donc repris les mots que l'élève venait de dire et les lui a retournés pour qu'il précise sa logique. Ainsi, l'élève a précisé sa pensée et a amené les autres élèves à comprendre que les auteurs utilisent des procédés discursifs en recourant aux arguments pour défendre leur opinion. Ainsi, cela a pu être consigné sur la fiche critériée.

Parfois la personne enseignante utilise la pensée de l'élève et lui retourne, à la manière d'un miroir, l'inverse de cette pensée. Cela permet à l'élève de préciser sa pensée, de la nuancer ou de la modifier, complexifiant sa compréhension de l'objet d'étude. Par exemple, dans l'échange ci-dessous, un élève venait de mentionner que dans certains

11 A : Adulte enseignante de la classe aussi première auteure du présent article. Les acronymes autres que A sont des élèves de la classe.

textes, les auteurs de lettre d'opinion sont parfois intenses dans leur propos¹² et qu'ils défendent une opinion. Ce moment s'est déroulé lors de la première période consacrée à la construction de la fiche critériée (*étape 1 de la RE*). Les élèves avaient lu des lettres d'opinion et devaient ressortir les caractéristiques communes, discuter des éléments constitutifs des lettres d'opinion.

Éma : Pour le 3^e texte, mais le journaliste c'est comme si y'avait juste son opinion pis c'était comme ça que tout le monde qu'il fallait qui pense.

A : Pis les autres textes, ce n'était pas ça ?

Éma : Ben, y'a des textes qui donnaient leur opinion mais ben y'était pas trop intenses.

A : Est-ce qu'ils étaient intenses quand même un peu ?

ÉMa : Ben oui, ben y'avait leur opinion. Ben ils la défendaient.

A : (Écrit au tableau) Défendre opinion.

A : Est-ce que parfois ils changent d'opinion (se tourne vers les élèves après avoir fini d'écrire) en cours de route ou ils continuent de défendre leur opinion ?

ÉMa : Ben dans le texte, y'ont gardé la même opinion.

L'adulte a repris la logique de l'élève, a cherché l'inverse (défendre une opinion versus changer d'opinion) et lui a retournée en lui posant une question pour l'amener à réfléchir et à mieux préciser les constituants de la lettre d'opinion. Ainsi, quand l'élève précise que les auteurs ont tous gardé la même opinion dans leur lettre, et ce, peu importe qu'elle soit hautement modalisée ou pas, il apprend en coconstruisant la fiche critériée que l'une des caractéristiques de la lettre d'opinion est que l'auteur exprime clairement une opinion tranchée qui est maintenue tout au long du texte. C'est au cœur de cet espace dialogique créé dans la classe, avec la personne enseignante et les autres élèves, que les apprentissages portant sur les constituants du genre se développent et permettent de raffiner la fiche critériée au regard des apprentissages faits par les élèves.

Appeler au partage

Lorsque la personne enseignante appelle au partage, elle souhaite encourager la création d'un espace dialogique dans la classe où les élèves seront amenés à exprimer leurs réflexions en lien avec les caractéristiques du genre à partir du corpus de textes. Par

12 Ce qui effectivement concorde avec les caractéristiques propres au genre de la lettre d'opinion qui est hautement modalisée et dans laquelle la personne auteure peut employer des formulations lapidaires.

exemple, dans l'échange ci-dessous, les élèves étaient en train de discuter de l'introduction dans la lettre d'opinion. Une première élève était d'avis qu'il n'y en avait pas, une deuxième élève pensait qu'il y en avait une, mais qu'elle était plus courte que dans d'autres genres de textes et une troisième élève voulait s'exprimer à propos de la construction de l'introduction dans une lettre d'opinion. Ce moment s'est déroulé lors de la construction de la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*). Les élèves avaient lu des lettres d'opinion et devaient ressortir les caractéristiques communes, discuter des éléments constitutifs des lettres d'opinion. Certains élèves voulaient davantage discuter de la construction de l'introduction dans la lettre d'opinion, donc un moment a été pris pour cela en classe.

ÉN : Une intro pour les textes (...) c'est différent qu'une intro pour les textes d'opinion parce que genre, mettons, dans un dans un texte narratif ou informatif, t'as vraiment plus d'informations pis de, ça va vraiment plus lentement mettons comme intro. Pis là, c'est plus direct pis pour mettre en contexte. C'est comme différent.

(...)

ÉML : Y'a, y'a une intro. Mais est vraiment courte. Pis c'est vrai qu'elle est directe pis c'est pour te mettre dans le contexte.

A : Ok, parfait, je vais rajouter ça (se dirige vers le tableau et écrit) directe et courte.
ÉE, voulais-tu rajouter quelque chose ?

ÉE : Moi aussi, j'ai remarqué qu'elle est comme plus courte, mais c'est parce que je crois que, pour apporter l'intro dans une lettre d'opinion, je pense pas que ça a besoin de prendre un paragraphe, ben un long paragraphe.

Ces appels au partage permettent donc de réfléchir collectivement pour ensuite consigner les critères constitutifs du genre travaillé dans la fiche critériée. La consignation se fait à partir des propos des élèves et donc de leurs représentations. Les mots écrits au tableau sont repris des élèves, les savoirs conceptualisés des élèves ne correspondent pas toujours à une analyse conceptuelle mature de la lettre d'opinion. Dans ce cas-ci, l'élève fait explicitement mention de la mise en contexte dans l'introduction d'une lettre d'opinion correspondant à ce que Chartrand et al. (2015) identifient comme étant la problématisation de la controverse. L'important est de connaître leurs conceptualisations premières pour que la personne enseignante puisse ensuite réfléchir les activités proposées en fonction de permettre une évolution de ces conceptualisations.

Demander d'explicitier

Lorsque la personne enseignante intervient en demandant aux élèves d'explicitier leurs propos, elle souhaite que ceux-ci les expliquent et les précisent au reste du groupe sans que ses propos à elle teintent directement les propos de l'élève. Cela peut prendre différentes

formes d'interventions : *étayer sa pensée, demander de démontrer la découverte en la liant au texte et demander de rechercher la récurrence d'une découverte des élèves dans les autres textes.*

Par cette action pédagogique visant à ce que l'élève *étaye sa pensée*, la personne enseignante demande à l'élève de préciser ses propos afin de rendre ses réflexions limpides pour l'ensemble des élèves de la classe. Par exemple, préalablement à l'échange ci-dessous, il y avait une discussion sur les conclusions lues dans les lettres d'opinion. Une élève a mentionné qu'à la fin des lettres d'opinion lues, dans les conclusions, il y avait généralement une question posée au lecteur. Ce moment s'est déroulé lors d'une discussion en classe portant sur la construction de la conclusion dans une lettre d'opinion. S'apercevant que les élèves avaient de la difficulté à écrire la conclusion de leur lettre pendant la rédaction de leur production initiale (*étape 2 de la RÉ*), l'enseignante a mis sur pause l'étape de la production initiale afin de retourner analyser les textes issus du corpus pour que les élèves analysent plus spécifiquement la construction de la conclusion dans les lettres d'opinion. Les apprentissages effectués pendant cet enseignement ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*), démontrant ainsi le processus itératif des étapes de la réécriture accompagnée.

A : À la lecture de ces trois conclusions-là, qu'est-ce que tu vois, qu'est-ce que ton cerveau te dit moi il va vraiment falloir que j'aie ça dans ma conclusion ? ÉE.

ÉE : À la fin, il posait une question. Pas dans toutes, mais dans la 2^e.

A : Donc, à la fin, il y a une question (écrit au tableau).

A : Alors, à quoi elle sert cette question-là ÉE ?

ÉE : Un peu amener, un peu laisser réfléchir sur le sujet.

L'enseignante pose donc une question à l'élève pour qu'elle précise aux autres les raisons pouvant possiblement pousser l'auteur de la lettre d'opinion à intégrer une question à sa conclusion.

Lorsque la personne enseignante demande à un élève de *lier sa découverte au texte*, elle lui demande de lui montrer explicitement l'extrait trouvé sur lequel il s'est appuyé. Ainsi, l'enseignante donne également aux autres élèves de la classe le référent sur lequel doivent maintenant s'appuyer les échanges. Précédemment à l'échange ci-dessous, l'élève disait que parfois les arguments sont plus forts que d'autres et que parfois, ils sont plus subtils. Ce moment s'est déroulé lors d'une discussion en classe portant sur les arguments. S'apercevant que les élèves avaient de la difficulté à formuler des arguments pendant la rédaction de leur production initiale (*étape 2 de la RÉ*), l'enseignante a utilisé les textes issus du corpus commun pour que les élèves analysent plus spécifiquement les arguments

des lettres d'opinion. Les apprentissages effectués pendant cet enseignement ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*), démontrant ainsi le processus itératif des étapes de la réécriture accompagnée.

ÉN : J'ai aussi remarqué, il y avait un paragraphe que j'ai surligné dans le texte qui était vraiment plus direct, sinon, ça peut être vraiment plus subtil.

A : C'est vrai, parfois là, puis c'est ça qui est difficile dans certaines lettres. C'est que c'est plus subtil. Il y a ÉS ou ÉC qui nous l'avaient dit la dernière fois. On se crée des inférences comme lecteur. On sait sa position, mais on le sait avec les indices subtils qui nous ont été laissés puis parfois, au contraire, c'est plus direct. **Quel est le paragraphe que tu as ciblé ÉN ?**

ÉN : Celui-là qui commençait par L'heure est grave !

A : Donc, le 5^e paragraphe. On nous dit (commence la lecture avec émotions) L'heure est grave ! Citoyens de cette terre, réveillons-nous. Si ces partis sont en tête, c'est parce que nous nous apprêtons à voter pour eux. Cela revient à dire que nous devenons complices du génocide environnemental.

Quand l'enseignante demande à l'élève le paragraphe précis sur lequel s'appuient ses réflexions, elle a comme objectif de le lire avec ses élèves pour qu'ils puissent l'analyser avec la lunette d'observation de l'élève et ensuite en discuter.

Lorsque la personne enseignante demande de comparer des textes, en *cherchant la récurrence d'une découverte*, elle favorise l'émergence des critères constitutifs du genre travaillé. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignante venait tout juste de lire aux élèves le livre *Si j'étais ministre de la culture*, de Carole Fréchette et Thierry Dedieu (2016), afin d'aborder avec eux la construction des arguments pendant leur production initiale (*étape 2 de la RÉ*). Les éléments ressortis par les élèves ont été consignés dans la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*).

ÉRM : Je ne m'en rappelle plus c'était quel livre... Ah ben, ça m'a fait penser à l'autre texte d'opinion sur l'environnement qu'on ne pourrait pas vivre sans.

A : Ok, tu dis que ça te fait penser à ce texte-là. C'est quoi la ressemblance que toi tu cibles entre ces deux textes-là ?

ÉRM : Il dit que si y'avait pas la culture, si y'avait pas l'environnement, ben les autres choses ne serviraient à rien.

L'enseignante encourage donc l'élève à comparer deux textes ayant des sujets différents afin de trouver une récurrence dans les composantes constitutives présentes dans chacune des lettres d'opinion. Ce faisant, l'élève, ici, voit une procédure d'argumentation visant à réfléchir explicitement la position inverse pour mieux défendre les enjeux et la position du problème au cœur de la lettre d'opinion. En effet, s'il n'y avait pas d'environnement dans

l'un des textes et, dans l'autre, s'il n'y a pas de culture, cela permet d'envisager les conséquences et les enjeux relatifs au problème circonscrit dans chacune des lettres d'opinion.

Institutionnaliser progressivement le savoir

Lorsque la personne enseignante choisit d'écrire au tableau, dans la fiche critériée, ce que l'élève amène comme idée, c'est le moment où se fait une forme d'institutionnalisation du savoir. C'est la validation par l'adulte qu'il s'agit bien d'un critère constitutif de la lettre d'opinion. Cela se fait progressivement dans la mesure où les élèves sont amenés à ajouter des critères constitutifs ou à modifier la fiche critériée selon les apprentissages qu'ils font de l'objet de savoir travaillé.

Précédemment à l'extrait ci-dessous, une élève a mentionné le mot « arguments » et celui-ci n'avait jamais été écrit sur la fiche critériée. L'enseignante a donc voulu faire cet ajout en discutant avec ses élèves. Ce moment s'est déroulé alors que les élèves venaient de terminer de lire des textes portant sur le sujet d'actualité qu'ils avaient choisi au regard de la lettre d'opinion à écrire. Les élèves avaient effectivement eux-mêmes mentionné en commençant leur production écrite (*étape 2 de la RÉ*) qu'ils ne pouvaient pas essayer de convaincre des gens s'ils ne connaissaient pas bien le sujet. Donc, la production écrite a été mise sur pause et les élèves ont pris le temps de lire des textes portant sur le sujet choisi. Puis, l'enseignante a fait un retour sur l'utilité de la période de lecture et les éléments constitutifs de la lettre d'opinion ont été consignés sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*) venant ainsi la préciser et montrer l'évolution des apprentissages des élèves.

ÉE : Ben dans le fond, c'est comme un peu comme ÉN moi aussi, ça m'a aidé à trouver plus d'arguments.

A : Hey j'aimerais savoir, regarde notre fiche, est-ce que le mot arguments est écrit ?

És : Noooooon !

A : Ok, maintenant, à quel endroit est-ce qu'on pourrait le mettre ? (pointe la fiche critériée) Est-ce qu'on efface quelque chose pour l'écrire ou on le rajoute ? Oui, ÉP.

ÉP : Ben c'est qu'on a déjà expliqué c'est quoi un argument sans dire le mot.

A : Sans dire le mot, t'as bien raison. Donc, à quel endroit ÉP est-ce qu'on pourrait le mettre ? C'est vrai qu'on avait dit un petit peu c'était quoi sans dire le mot précis. Par contre, le bon mot, c'est le mot argument, alors où est-ce qu'on pourrait le mettre ÉP ?

ÉP : À ce qu'elle pensait.

A : Ce qu'elle pensait sur un sujet ?

ÉP : Ouais.

A : Défendre son opinion. Ce qu'elle pensait sur un sujet. Puis on se fait une petite flèche pour dire que pour défendre son opinion, il faut des arguments ?

ÉP : Ouais.

A : Ok, donc là, je veux que près de ce qu'elle pensait, défendre son opinion, je veux que tu mettes le mot « arguments¹³ » proche de ça ici.

Par cet ajout, elle accorde à l'élève qu'elle est en accord avec ses réflexions qui sont encore en développement. Effectivement, auparavant le terme « arguments » n'était pas écrit sur la fiche critériée, les élèves avaient, lors d'une période d'écriture précédente, ciblé que les personnes auteures de lettres d'opinion défendent leur opinion et avec cet ajout, la fiche critériée vient se préciser.

Faire du pouce pour prolonger la pensée des élèves

Lorsque la personne enseignante pose l'action pédagogique de faire du pouce pour prolonger la pensée des élèves, elle contribue au dialogue avec l'élève en ajoutant un élément suscitant la réflexion chez celui-ci à partir de ce qu'il a lui-même nommé. La guidance de la personne enseignante, sa contribution à l'échange, a pour but de permettre d'approfondir la compréhension ou la pensée de l'élève pour lui-même, mais aussi pour les autres élèves de la classe.

Dans cet extrait, la discussion était centrée sur un extrait d'un livre de littérature jeunesse¹⁴ et la façon dont l'auteure avait construit ses arguments. Ce moment se déroulait durant une pause de la production initiale (*étape 2 de la RÉ*) pour favoriser le développement de la compréhension des élèves du genre travaillé et consigner ces apprentissages sur la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*).

A : Ok, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te font penser... en lien avec ministre de l'oxygène et le titre ministre de la culture ? ÉL ?

ÉL : Ben l'oxygène c'est indispensable. Si t'en n'a pas, tu peux pas vivre. Y'ont vraiment besoin de la culture pour être capables d'avoir une bonne vie.

13 L'enseignante a choisi d'écrire le mot « arguments » avec la marque plurielle, car dans une lettre d'opinion, il y a plusieurs arguments.

14 *Si j'étais ministre de la culture* (Fréchette et Dedieu, 2016).

A : Oui. Alors, qu'est-ce que l'auteure a utilisé, qu'est-ce qu'elle a fait pour montrer ça ?

ÉL : Y'a tout enlevé pour montrer que la vie serait quasiment invivable sans ça.

Ici, l'enseignante contribue au dialogue en posant une question utilisant l'apport de l'élève et l'amenant à réfléchir encore plus en approfondissant ses pensées. Ce faisant, l'élève met aussi ici en perspective l'opération inverse sous forme d'analogie, ici, entre la culture comme oxygène essentiel à la vie pour soutenir l'argumentation au service de l'opinion défendue : si tu n'as pas d'oxygène, tu ne peux pas vivre, donc si tu n'as pas de culture, tu ne peux pas vivre. Effectivement, le caractère indispensable de l'oxygène est circonscrit par l'élève par une opération inverse, car s'il n'y a pas d'oxygène alors, il est impossible de vivre.

Accueillir et promouvoir la dissidence

Chaque élève de la classe a le droit d'avoir son opinion, de la défendre et de choisir de se rallier à l'opinion des autres ou pas. Cette intervention pédagogique relève donc de la création d'un espace dialogique où les élèves échangent à propos d'un genre travaillé. La personne enseignante peut ainsi poser les actions pédagogiques de *valoriser et confronter les différents points de vue et formuler un consensus potentiel à l'issue de la dissidence*. *Accueillir et promouvoir la dissidence* représente 3,85 % des interventions identifiées.

Valoriser et confronter les différents points de vue

La personne enseignante valorise et confronte les points de vue quand elle permet aux élèves d'échanger entre eux en donnant leur accord. Cela peut porter sur l'écriture en cours d'un texte d'élève ou sur les discussions à propos des éléments constitutifs d'un genre. Ce moment s'est déroulé lors de l'évaluation (*étape 3 de la RÉ*) par les pairs à l'oral des textes partagés en grand groupe. Cela permettait ensuite aux élèves de travailler de nouveau leur production écrite (*étape 2 de la RÉ*) à partir des commentaires donnés par les autres élèves.

ÉP : (Il lève la main.)

A : Alors j'aimerais que tu me donnes, que tu donnes à ÉA un point positif, un souhait aussi que tu as à apporter. ÉP, vas-y.

ÉP : Bien, qu'est-ce qui est bien dans son texte c'est qu'on connaît déjà la situation des tigres, donc il est pas obligé de déjà tout informer. (À noter que ÉP avait reçu le commentaire qu'il ne donnait pas assez son opinion dans la section précédente.) Aussi, il a vraiment bien donné son information. Euh pas son information, son point de vue. Mais, triplé j'suis pas sûr (inaudible). Le truc de tripler les tigres.

A : Donc toi tu dis que tu n'es pas sûr. Pourquoi tu penses que ÉA a utilisé cette formulation-là ? Pourquoi ÉA a dit : Moi, si je travaillais pour eux, j'aurais déjà triplé. (A fait un signe en direction de ÉP afin de l'encourager à poursuivre.)

ÉP : Bien pour convaincre que ce qu'il va dire sera bien.

A : Ok quelqu'un veut rajouter quelque chose ? ÉC ?

ÉC : Bien genre pour dire qu'ils en font pas assez. Puis bien. Bien je sais pas comment le dire, mais ils (les gens de la WWF) en font pas assez puis genre qu'il aimerait qu'ils en fassent plus.

A : Hum hum. (Approuve de la tête) ÉJ ?

ÉJ : Bien c'est comme pour dire s'il est pour ou contre, mais comme, en disant que bien il veut parler qu'il est contre la disparition.

A : Exactement. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? (A pointe dans la direction de ÉP.)

ÉP : Ce qu'il veut dire c'est que, genre si lui aurait été là, il aurait tout fait en son possible pour améliorer leur qualité.

A : ÉG.

ÉG : Bien aussi euh, bien tripler, ça serait dur parce que déjà qu'il y a beaucoup de choses qui fait que les tigres, la population de tigres continue de se dégrader. Tripler ce serait dur, mais tu pourrais écrire au moins, agir. J'aurais agi.

ÉP : Garde-le (en direction de l'ÉA).

ÉG : Parce qu'eux ils ont une grosse organisation. Puis ils sont professionnels et ils ont le matériel. S'ils ont pas réussi à doubler la population de tigres, ça veut dire que c'est vraiment dur.

En amenant les élèves à confronter leurs points de vue sur une production écrite spécifique, l'enseignante propose un débat oral qui sert les apprentis scripteurs à raffiner et à bonifier leur texte pour le destinataire lecteur, chaque élève de la classe qui souligne son point de vue étant autant de destinataires réfléchissant tout haut en présence avec l'apprenti scripteur. La confrontation, ici portant sur la construction de l'argumentation, encourage l'élève scripteur à nuancer son propos afin de préserver la crédibilité de sa lettre d'opinion aux yeux des destinataires potentiels. Les connaissances des éléments constitutifs de la lettre d'opinion consignées sur la fiche critériée au travers des étapes 1, 2 et 3 de la réécriture accompagnée, dans un processus itératif, permettent aux élèves ce regard d'analyse et d'évaluation des textes d'autrui afin de pouvoir discuter de la façon de bonifier les textes, en cours de production.

Formuler un consensus potentiel à l'issue de la dissidence

Dans les interventions situées identifiées, après avoir favorisé les échanges entre les élèves et avoir *valorisé et confronté les points de vue*, il y a place à la formulation d'un consensus potentiel à l'issue de la dissidence. La personne enseignante peut, par guidance, suggérer une résolution de la confrontation des points de vue et les élèves sont libres d'accepter ce consensus ou pas.

Dans l'extrait ci-dessous, c'est l'élève qui formule le consensus, qui prend la décision d'accepter et de réinvestir le commentaire dans sa production écrite (*étape 2 de la RÉ*) à la suite de l'évaluation (*étape 3 de la RÉ*) par ses collègues de classe qui a eu lieu en grand groupe.

ÉFl : Je pense que tu pourrais démontrer, genre pas mettre plus d'arguments, mais mettre plus d'intonation¹⁵ pour montrer plus clairement ton opinion.

ÉG : (Interrompt) Ouais mais, je le dis.

A : (Vers ÉG) Attends, un instant, il faut que tu prennes le temps de recevoir le commentaire. (Vers ÉFl) Donc, c'est vrai qu'il y a beaucoup de descriptions pour bien expliquer et après, moi je me demandais, j'écoutais bien pour savoir comment ça allait s'enligner, puis c'est vrai qu'il dit très bien son opinion, mais tu voudrais qu'il dise un petit peu plus dans la description, dans l'intonation, les types de phrases.

ÉFl : Ouais.

A : ÉG, est-ce que tu voulais rajouter quelque chose ?

ÉG : Ouais mais dans l'introduction, je l'ai pas lue, mais il y a plus d'intonation.

A : C'est vrai que tu en as plus, c'est vrai on l'avait lue ensemble et tu en avais beaucoup. Tu as raison pour ça. Par contre, n'hésite pas à le dire tout au long de ton texte.

ÉG : Pis j'pense que dans le 3^e paragraphe je vais en ajouter.

A : Oui, bonne idée parfait, tu prends bien les commentaires. On réinvestit ça.

ÉG : J'y avais pensé de mettre plus d'intonation là-dedans, mais j'avais oublié.

15 En utilisant et en identifiant le terme *intonation*, les élèves ont ciblé un élément constitutif de la lettre d'opinion qui, dans un langage mature, représente la modalisation (la lettre d'opinion étant un genre hautement modalisé) (Chartrand et al., 2015 ; Prince, 2011). Le terme *intonation* a été préservé dans la fiche critériée afin de bien représenter les propos des élèves et l'état de leurs connaissances à cette étape de la démarche.

Ainsi, l'élève choisit de prendre en compte une partie du commentaire de sa collègue de classe après qu'il y ait eu confrontation des points de vue à l'égard de son texte. Il choisit de modifier son texte et l'échange est finalement résolu. Ce faisant, le maintien de « l'intonation » particulièrement dans l'introduction, dans une lettre d'opinion, semble prendre de l'importance dans sa structuration. En effet, les marques de modalisation contribuent à la prise de position ferme de l'auteur.

Rassurer ou valider

Dans une pédagogie ouverte où les élèves doivent prendre des risques, interagir et confronter leurs idées pour coconstruire leurs connaissances, la personne enseignante intervient au niveau affectif pour valoriser et soutenir la prise de parole. Cela s'observe de deux façons, c'est-à-dire que la personne enseignante peut *approuver le travail en encourageant* et *accueillir le propos des élèves et valoriser sa pertinence*. *Rassurer ou valider* représente 17,83 % des interventions identifiées.

Approuver le travail en encourageant

Lorsque la personne enseignante approuve le travail en encourageant, elle souhaite que l'élève poursuive sur sa lancée, se sente soutenu dans les efforts fournis et prenne confiance en ses capacités discursives. Dans l'énoncé ci-dessous, un élève venait de terminer de partager son texte à la classe et les autres élèves ainsi que l'enseignante allaient commenter son texte. Ce moment se déroule durant l'évaluation par les pairs (*étape 3 de la RÉ*) en cours de production écrite (*étape 2 de la RÉ*).

A : Parfait merci. On peut applaudir ÉA.

L'enseignante reconnaît que l'élève a dû fournir des efforts pour partager son texte à la classe et souhaite que les autres le reconnaissent également. En prévision du partage qui suit la lecture du texte, l'enseignante sait que l'élève ayant lu le texte pourrait être déstabilisé par les confrontations des points de vue. Elle souhaite donc préserver sa confiance en amont en demandant à tous d'applaudir la participation de l'élève.

Accueillir le propos des élèves et valoriser sa pertinence

Les élèves sont amenés à partager leurs réflexions et il importe que celles-ci soient bien accueillies autant par la personne enseignante que par les élèves. Les propos sont également valorisés autant pour soutenir la participation des élèves que leur confiance, mais aussi pour montrer aux autres élèves de la classe que ce qui est partagé par les autres est pertinent. Les échanges qui précédaient l'extrait ci-dessous portaient sur l'utilisation de synonymes.

Un élève avait lu son texte et certains élèves voulaient lui donner des commentaires en lien avec un élément de la microstructure du texte. Ce moment se déroule durant l'évaluation par les pairs (*étape 3 de la RÉ*) en cours de production écrite (*étape 2 de la RÉ*).

ÉF : (À la classe) Est-ce que vous avez des trucs à me soulever encore pour mon texte ?

(...)

ÉAn : Au lieu de toujours écrire Illuminatis, écrire cette société secrète.

A : Oh vous allez devenir des professionnels des synonymes. J'adore ! ÉF, cette société secrète comme synonyme. Parfait !

Ainsi, l'enseignante a valorisé les propos en disant qu'elle aimait l'idée et que ses élèves étaient rendus très bons (professionnels des synonymes). Par cela, elle encourage également de façon implicite les autres élèves à utiliser des synonymes dans leurs textes.

Chercher à comprendre la pensée des élèves

Lorsque la personne enseignante cherche à comprendre la pensée des élèves, elle souhaite s'assurer d'avoir bien saisi les réflexions des élèves pour pouvoir favoriser une discussion tout en respectant leurs pensées et ainsi pouvoir mieux les guider. Cela s'observe de deux façons : *demander aux élèves de cautionner l'interprétation que la personne enseignante fait de leur pensée et paraphraser les élèves en recherchant leur accord. Chercher à comprendre la pensée des élèves* représente 6,82 % des interventions identifiées.

Demander aux élèves de cautionner l'interprétation que la personne enseignante fait de leur pensée

La personne enseignante veut s'assurer de bien comprendre ce que l'élève veut dire afin de mieux guider les prochains questionnements ou ce qu'elle écrit au tableau par exemple. Il lui arrive donc de demander aux élèves de cautionner l'interprétation qu'elle fait de leur pensée. L'échange suivant porte sur ce qu'un auteur de lettre d'opinion a écrit. Ce moment se déroule lors de la première période de la construction de la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*) réalisée à partir des lectures des élèves.

ÉJ : Il donne un peu des exemples de choses à faire.

A : (Se dirige vers le tableau) Des exemples contraires comme des types de solutions ? (Se retourne vers l'élève pour valider.)

ÉJ : Bien des exemples de choses qui seraient plus à faire.

L'enseignante n'était pas certaine de comprendre ce que l'élève voulait dire, alors elle lui a posé une question pour clarifier sa propre compréhension et ensuite, mieux intervenir.

Paraphraser les élèves en recherchant leur accord

Quand la personne enseignante reprend l'idée de l'élève, mais en changeant les mots employés tout en recherchant l'accord de celui-ci, le fait qu'elle ait bien compris ce qui a été soulevé, elle paraphrase les élèves en recherchant leur accord. L'échange suivant porte sur un commentaire donné par un élève sur le texte d'un autre élève. Ce moment se déroule durant l'évaluation par les pairs (*étape 3 de la RÉ*) en cours de production écrite (*étape 2 de la RÉ*).

ÉP : S'ils ont peur des tigres. Puis genre, il y a des personnes qui ont peur des tigres et qui veulent les exterminer. Ça peut aussi être ça. Parce que parfois les humains quand ils ont peur, ils font n'importe quoi.

A : Donc, toi tu utiliserais la peur comme étant un contre-argument dans le fond.

ÉP : Ouais (acquiesce légèrement de la tête).

L'enseignante reprend l'idée de l'élève, mais modifie un peu ses propos afin de s'assurer qu'elle comprenne bien ce que l'élève a soulevé comme réflexion. Ce faisant, sur la base de l'expression de l'élève, l'enseignante le paraphrase en intégrant le terme contre-argument au service des éléments constitutifs de la lettre d'opinion.

Donner une explication fermée

Quand la personne enseignante répond à une question directement sans engendrer une discussion avec l'élève, elle donne une explication fermée. *Donner une explication fermée* représente 0,52 % des interventions identifiées. Avant l'explication suivante, les élèves d'une équipe discutaient d'une expression utilisée dans une lettre d'opinion lue. Les élèves semblaient trouver ardu de définir l'expression « ne jouons pas à l'autruche », alors l'enseignante l'a expliquée. Ce moment se déroule lors d'une période consacrée à la construction des arguments dans une lettre d'opinion. Ainsi les échanges se déroulaient pendant l'étape de la production écrite (*étape 2 de la RÉ*) pour soutenir les apprentissages des élèves et consigner ceux-ci dans la fiche critériée (*étape 1 de la RÉ*).

A : C'est une expression pour dire que quand on a peur, ne jouons pas à l'autruche, ça veut dire que ne cachons pas notre tête dans le sol. Au lieu de rien faire pis de dire non non ça n'existe pas (enseignante qui mime la scène), (...) mais de sortir la tête dire que là, il faut faire quelque chose.

Cela faisait quelque temps dans l'équipe que la discussion portait sur l'expression « ne jouons pas à l'autruche » et l'enseignante souhaitait l'expliquer pour pouvoir aborder d'autres aspects des lettres d'opinion avec ses élèves.

Discussion

Cette étude a permis d'identifier et de catégoriser les interventions situées d'une enseignante au moment de coconstruire avec les élèves une fiche critériée de la lettre d'opinion au 3^e cycle du primaire, et ce, au sein du dispositif pédagogique de la réécriture accompagnée (Prince, 2011). Cette catégorisation s'inscrit dans un dispositif pédagogique plaçant le genre au cœur du travail et des discussions (Adam, 2015 ; Allal, 2015 ; Chartrand et al., 2015 ; Dolz et Abouzaïd, 2015 ; Schneuwly et Dolz, 1997). La complexité des tâches proposées aux élèves ainsi que l'espace dialogique créé favorisent les interactions et les réflexions, engendrant, pour les personnes apprenantes, des apprentissages significatifs (Bedoin, 2007 ; Jaubert et Rebière, 2002, 2021 ; Prince, 2011). Cette approche pédagogique considère les élèves comme des « partenaires intellectuels¹⁶ » avec qui il est possible de réfléchir dans l'action et de progresser collectivement et individuellement (Jorro et Crocè-Spinelli, 2010) en lien avec l'acquisition et le développement des savoirs, atténuant ainsi la dichotomie entre l'enseignement et l'évaluation (Burchell et al., 2024 ; Calfee et Miller, 2013).

La grande catégorie présentée dans cet article a été *intervenir de manière différenciée à partir des élèves*. Celle-ci regroupe cinq sous-catégories d'interventions : 1) *rebondir sur les initiatives prises par les élèves*, 2) *accueillir et promouvoir la dissidence*, 3) *rassurer ou valider*, 4) *chercher à comprendre la pensée des élèves*, et 5) *donner une explication fermée*.

Rebondir sur les initiatives prises par les élèves regroupe les actions pédagogiques mettant l'accent sur le dialogue pour promouvoir les apprentissages individuels et collectifs. La personne enseignante utilise les propos de l'élève pour faire progresser les représentations des élèves de la classe au regard de la lettre d'opinion. Ainsi, le dialogue devient un moteur de développement pour l'apprentissage de nouvelles connaissances à partir des connaissances mêmes des élèves (Goodman, 2014 ; Makdissi et al., 2010 ; Wells, 2009). Cette place importante de la discussion permet aux élèves de s'approprier le genre travaillé

¹⁶ Expression empruntée à Ferreiro (1997)

Parent et Makdissi, 2026

en considérant ses éléments constitutifs dans la langue écrite en se servant des échanges oraux en des moments clé de la démarche (notamment les étapes 1 à 3 de la RÉ) pour favoriser des prises de conscience sur le genre considéré comme un tout et ses parties constitutives, et ce, dans un processus itératif. Selon Jaubert et Rebière (2002), cette itération entre langue écrite et échanges oraux contribue à l'élaboration de connaissances nouvelles, précisément en permettant des réflexions et des réajustements par l'intermédiaire des discussions à l'oral. Ces échanges oraux, selon elles, deviennent une médiation au service de la construction d'une intercompréhension textuelle ancrée et située dans un contexte précis.

Accueillir et promouvoir la dissidence rassemble les actions pédagogiques qui permettent la création d'un espace où le dialogue et le débat en lien avec le genre ont leur place dans la coconstruction de connaissances. La personne enseignante respecte le fait que chaque élève a droit à son opinion, à son individualité au sein de la collectivité à l'instar de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) qui mettent l'accent sur l'importance des interactions pour favoriser le « développement d'une parole collective et individuelle » (p.132). Cette place laissée au débat et à la pluralité des points de vue des élèves contribue à l'appropriation et à la (re)structuration des connaissances d'une discipline (Bedoin, 2007) et à l'intercompréhension (Jaubert et Rebière, 2002). Cette relation que les élèves développent à l'égard de leurs productions et des savoirs entourant le genre textuel engendrés par les discussions contribuent à un rapport à l'écrit positif et émancipateur de chaque élève pour propulser ses compétences scripturales. En effet, auprès des mêmes participants de la présente étude, Pomerleau (2021) a mis en relief les manifestations du rapport à l'écrit des mêmes élèves dans cette démarche de réécriture accompagnée ; les élèves non seulement manifestent leur engagement et élaborent des savoirs sur le plurisystème langagier, mais encore ils manifestent une dialectique de la critique au sein de la communauté discursive qui contribue à une conception heuristique de l'écrit et de sa valence épistémique.

Rassurer ou valider regroupe les actions pédagogiques liées à l'affectivité et à la préservation de l'estime de soi des élèves. Dans une pédagogie ouverte où les élèves sont encouragés à partager leurs réflexions, la personne enseignante s'assure que ceux-ci le fassent dans un environnement sécurisant et respectueux (Tartas et al., 2010). D'ailleurs tout au long des apprentissages, ce besoin d'être rassuré peut être nécessaire comme le montre Montminy (2023) avec des enseignantes qui discutent à propos de leur développement professionnel en lien avec une perspective développementale. Si cela s'avère nécessaire que de rassurer ou de valider des adultes, il est possible d'émettre l'hypothèse que ce besoin sera tout aussi important, sinon plus, à prendre en considération auprès des jeunes élèves qui en sont au tout début de la construction de leur identité de

scripteur. Dans le contexte de cette étude, les élèves ont été amenés à partager autant leurs productions écrites que leurs points de vue à l'égard du genre travaillé. Il demeure crucial que ces moments de vulnérabilité soient des expériences où sont engendrées des émotions et un rapport aux savoirs positifs pour les élèves (Espinosa et Visioli, 2022).

Chercher à comprendre la pensée des élèves regroupe les actions pédagogiques où la personne enseignante s'assure d'avoir bien compris les propos et les réflexions des élèves avant de poursuivre la discussion, et ce, afin de mieux intervenir dans la zone proximale de développement (Vygotski, 1934/2013). Tel que le mentionne Bucheton et Soulé (2009), développer des significations communes favorise l'engagement. Ainsi, si les élèves sentent que leur personne enseignante souhaite réellement comprendre leurs propos et leurs réflexions, cela pourrait possiblement influencer positivement leur engagement et leur participation en classe au regard des activités proposées. La personne enseignante, pour sa part, s'assure ainsi de bien prendre en considération les éléments discutés par les élèves pour mieux intervenir et propulser leurs compétences scripturales par une guidance au niveau des aspects macrostructuraux.

La grande catégorie *Intervenir de manière différenciée à partir des élèves* permet de passer par l'oralité pour favoriser la conceptualisation des élèves et ainsi leur permettre de développer leurs compétences autant en écriture qu'en lecture (Wells, 2009). Les échanges dans la classe lors de la coconstruction de la fiche critériée favorisent une démarche inductive de l'appropriation du genre par les élèves au service de la pensée écrite. Effectivement, l'espace dialogique et le regard évaluatif donné par la fiche critériée permettent aux élèves, par la suite, de déduire les nécessaires et les suffisants, c'est-à-dire les composantes constitutives du genre travaillé, afin de bonifier leur texte. Selon Henriques (2004), toute construction de connaissances exigerait ce mouvement inductif et déductif de la pensée. En ce sens, le dialogue des élèves, issu de l'analyse de lettres d'opinion en cours d'action réfléchie, est vu comme un espace intersubjectif permettant la prise de conscience progressive des constituants du genre comme le montre la Figure 1 au service d'une appropriation intrasubjective. Ceci contribuerait à ce que Jaubière et Rebière (2021) identifient comme la secondarisation des discours au profit de la construction des savoirs, savoirs en constante évolution au fil des discussions engendrées dans la classe.

Les interventions détaillées précédemment sont de nature socioconstructiviste en ce sens qu'elles partent des représentations des élèves, de leurs pensées exprimées, et qu'elles sollicitent des provocations, des conflits cognitifs, exigeant l'analyse réflexive et l'activité constructive de l'élève en l'engageant notamment dans un dialogue comme le propose notamment Wells (2009). Une autre intervention, plutôt marginale dans le design

pédagogique, est de *donner une explication fermée*. Ce type d'intervention, en fonction de la posture épistémologique inhérente au présent article, devrait être utilisé au minimum et demeurer limité à des connaissances ponctuelles et factuelles sur le monde plutôt que sur des raisonnements logiques ou sur des organisations discursives.

À l'instar des cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2020), la réécriture accompagnée place le dialogue au cœur des apprentissages et donne un réel pouvoir d'action aux élèves quant aux choix à faire lorsque vient le temps d'écrire un texte. Une distinction importante de cette étude porte notamment sur les réflexions à propos de la macrostructure du genre travaillé, autant à l'oral qu'à l'écrit avec les élèves. Les interventions situées conceptualisées présentent également des ressemblances avec les gestes professionnels et certaines postures de l'enseignant de Bucheton et Soulé (2009), notamment quant à l'étayage offert par l'adulte pour favoriser les apprentissages par les élèves. Les interventions situées catégorisées se démarquent par leur spécificité et leur actualisation précise en contexte de construction d'une fiche critériée, un regard évaluatif créé par et pour les élèves en contexte de réécriture accompagnée.

Conclusion

Cette étude de cas, réalisée dans un contexte naturel et situé où l'enseignante de la classe était une praticienne chercheuse, a permis de réfléchir sur l'acte d'écrire avec les élèves dans un climat de confiance. La posture socioconstructiviste adoptée par l'enseignante permet de miser sur l'activité constructive de l'enfant et de postuler que l'élaboration des connaissances passe nécessairement par l'action réfléchie de ce dernier. Les empiries du présent article montrent un ensemble de catégories conceptualisantes d'interventions situées et subtiles au cœur d'un enseignement ancré dans une telle perspective épistémologique.

Il importe tout de même de rappeler que les interventions situées identifiées dans le cadre de cette étude sont propres au contexte dans lequel elles s'inscrivent (Saada-Robert et Balslev, 2006). Il s'agit d'une recherche située ne visant pas la généralisation. Il apparaît donc pertinent de déployer dans d'autres classes le dispositif pédagogique de la réécriture accompagnée, tout en soutenant les personnes enseignantes dans le déploiement de ce type de pratiques pédagogiques. Il serait intéressant également de travailler d'autres genres de textes que la lettre d'opinion afin d'observer les interventions qui pourraient avoir lieu dans la coconstruction de la fiche critériée. Finalement, la complexification de la pensée et du savoir coconstruit a pu être observée au travers de l'élaboration de la fiche critériée et il

pourrait donc s'avérer pertinent d'observer la manière dont peut se construire une fiche critériée à travers plusieurs années scolaires.

Références

- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes* (3^e édition). Armand Collin.
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1–4. <https://www.ablf.be/archives/lettrure/lettrure-3/91-le-rolle-de-la-co-regulation-dans-des-activites-de-production-textuelle>
- Bedoin, É. (2007). Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 433–446. <https://doi.org/10.7202/017886ar>
- Béguin, M. (2016). Psychologie historico-culturelle et analyse microgénétique : explicitation d'une démarche d'analyse. *Recherches qualitatives Hors-série* (20), 368–382. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-bc-guin.pdf
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Burchell, D. et al. (2024) Dynamic assessment: a more equitable option. *Réflexions*, 43(3), 35–37.
- Calfee, R. C., & Miller, R. G. (2013). Best practices in writing assessment for instruction. Dans S. Graham, C. MacArthur, and J. Fitzgerald (Dir.), *Best practices in writing instruction* (2e édition) (pp. 351–380). Guilford.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'Éducation*, 20(4), 741–756. <https://doi.org/10.7202/031765ar>
- Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612>
- Chartrand, S.-G. (1995). Enseigner la grammaire autrement — animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32–34. <https://id.erudit.org/iderudit/44215ac>
- Chartrand, S.-G. et Dufour, M.-P. (2014). J'apprends des règles, puis je les applique : la sempiternelle question du « transfert ». *Vivre le primaire*, 27(3), 20–22. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2417
- Chartrand, S.-G. et Elghazi, L. (2014). L'argumentation I. Qu'est-ce qu'argumenter ? II. Qu'est-ce que l'efficacité argumentative ? *Correspondance*, 19(3), 20–27. https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2412

- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français. Québec : Didactica, c.é.f. ; www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Corbin, J. (2017). Grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 301–302. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262614>
- Cyrułnik, B & Morin, E. (2021). *Dialogue sur notre nature humaine. L'unité dans la diversité*. Marabout.
- De Ketele J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite, *Revue française de linguistique appliquée*, 1(18), 59—74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Dolz-Mestre, J. et Abouzaid, M. (2015). Pluralité des genres et singularité du texte : tensions constitutives de la didactique des langues. *Forumlecture.ch*, 2, 1—16. <https://doi.org/10.58098/lffl/2015/2/543>
- Duvin-Parmentier, B., Noyes-Rocaché, M. et Garcia-Debanc C., (2021). L'évaluation des écrits dans tous ses états de vulgarisation. *Repères Recherches en didactique du français*, 63, 85—104. <https://doi.org/10.4000/reperes.4164>
- Espinosa, G. et Visioli, J. (2022) Les émotions et le rapport au savoir de l'élève. *Administration et Éducation*, 4(176), 49 — 56. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0049>
- Ferreiro, E. (1997). L'enfant après Piaget : Un partenaire intellectuel pour l'adulte. *Psychologie Française*, 42(1), 69—76.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2022) Les dictées métacognitives interactives pour faciliter la révision de texte et contribuer au plaisir d'écrire. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir.), *Susciter le plaisir d'écrire au primaire*, 74 — 84. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8370/>
- Fréchette, C. et Dedieu, T. (2016). Si j'étais ministre de la culture. Éditions d'Eux.
- Goodman, K. (2014). *What's whole in whole language in the 21st century*. Garn Press.
- Henriques, G. (2004). Les significations et les raisons. Une démarche de définition informelle. Dans S. Dionnet et J.-J. Ducret (Eds.). *La formation des raisons* (pp. 113-134). Mardaga.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-186). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01.0163>
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques 189-190*. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>

- Jorro, A. et Croc -Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques* 145-146. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>
- Lamb, V., Plante, I. & 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>
- Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2023). Introduction : le chemin de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans le monde francophone. *Enjeux et société*, 10(2), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1110571ar>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.145-81). Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Montminy, C et Dumont, V. (2026). Contextes pédagogiques propices à l'émergence de la littératie en classe maternelle. *Forumlecture.ch* 1, 1-27 <https://doi.org/10.58098/lffl/2026/1/900>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Montminy, C. (2023). *L'accompagnement au développement professionnel au regard de la littératie à l'éducation préscolaire ancré dans une approche développementale* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plane, S. (2022). Continuités et discontinuités dans l'enseignement de l'écriture. *Recherches* (77). <https://doi.org/10.3917/lfa.220.0133q>
- Pomerleau, C. (2021). *Les manifestations du rapport à l'écrit* [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (61), 68-90. <https://doi.org/10.3406/prati.1989.1503>
- Reuter, Y. (2025). Penser la remobilisation en didactiques. *Les Cahiers pédagogiques* (598), 21-23. <https://doi.org/10.3917/cape.598.0021>

- Romeo, L. (2008). Informal Writing Assessment Linked to Instruction: A Continuous Process for Teachers, Students, and Parents. *Reading & Writing Quarterly*, 24(1), 25–51. <https://doi.org/10.1080/10573560701753070>
- Saada-Robert, M. et Balslev, K. (2006). Les microgenèses situées. Étude sur la transformation des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 487-514. <https://doi.org/10.24452/sjer.28.3.4738>
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique — éléments de synthèse. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (115-116), 237—246. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1990>
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (15). 27—40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Simonneaux, L. et Pouliot, C. (2017). Les Questions Socialement Vives (QSV) ou Socially Acute Questions (SAQ). *Sisyphus Journal of education*, 5(2), 6—9.
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2024). L'écriture créative partagée : une voie d'intervention à l'école primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 47(2) <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5805>
- Tartas, V., Baucal, A. et Perret-Clermont, A.— N. (2010). Can you think with me? Dans K. Littleton et C. Howe (dir.), *Education dialogues. Understanding and Promoting Productive interaction* (pp.64 — 82).
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Tremblay, O., Turgeon, E. & Gagnon, B. (2020). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1–13. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Vandendorpe, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (pp. 85-108). Éditions Logiques.
- Vygotski, L. S. (2013). Pensée et langage (4^e édition). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).
- Wells, G. (2009). Discussion: Narrating and theorizing activity in educational settings. *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 70–77. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1101_5

L'évaluation de la syntaxe en écriture chez les élèves ayant un TDL : un outil prometteur au service des apprentissages

Audrey Leblanc, Marie-France Côté et Line Laplante
Université du Québec à Montréal, Canada

Pour citer cet article :

Leblanc, A., Côté, M.-F. et Laplante, L. (2026). L'évaluation de la syntaxe en écriture chez les élèves ayant un TDL : un outil prometteur au service des apprentissages. *Didactique*, 7(2), 198-224. <https://doi.org/10.37571/2026.0208>

Résumé : Les difficultés syntaxiques sont fréquentes, particulièrement chez les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL), et elles ont des conséquences négatives en production de textes. Il est donc essentiel de disposer d'outils d'évaluation de la syntaxe en écriture permettant d'analyser et d'interpréter avec justesse les performances des élèves pour établir des portraits de leurs forces ainsi que de leurs défis et faciliter la planification ultérieure d'interventions ciblées. Devant la rareté de ces outils, une équipe de recherche a développé un outil d'évaluation de la syntaxe innovant, constitué d'une tâche d'évaluation et d'une grille d'analyse descriptive. Le but de cet article est d'abord de présenter la démarche ayant conduit à la conception de cet outil ainsi que ses principales caractéristiques. Par la suite, deux portraits d'élèves seront présentés et analysés afin d'illustrer la contribution de l'outil dans l'identification des savoirs et des savoir-faire syntaxiques maîtrisés ou non par les élèves. L'apport de ces portraits comme outils de rétroaction pour les intervenants scolaires et les élèves, notamment pour le suivi de leur progression en cours d'intervention, sera ensuite discuté. Enfin, la conclusion de l'article traitera des limites de l'utilisation de l'outil d'évaluation ainsi que de pistes de recherche futures.

Mots-clés : évaluation, écriture, syntaxe, trouble développemental du langage.

Problématique et objectifs

La réussite scolaire, notamment celle en écriture, exerce une influence déterminante sur les chances d'intégration socioprofessionnelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). Toutefois, écrire est une tâche exigeante qui demande aux élèves de mobiliser plusieurs processus cognitifs et de maîtriser de nombreux savoirs et savoir-faire (Alamargot, 2018 ; Morin *et al.*, 2009). En effet, la production de textes requière que des habiletés de base soient contrôlées, telles que le geste graphomoteur, tout comme des processus plus complexes comme la planification des idées et leur mise en texte de façon cohérente (Chanquoy *et al.*, 2018 ; Morin *et al.*, 2012). Par conséquent, un nombre important de scripteurs présentent des difficultés dans ce domaine (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012 ; Saddler *et al.*, 2018 ; voir aussi Deneault et Lavoie, 2020). Quoique les difficultés rencontrées par les scripteurs soient multiples, parmi celles les plus fréquemment documentées en écriture figurent les difficultés en syntaxe. En effet, Boivin et Pinsonneault (2018), après avoir analysé les productions écrites de 1000 élèves québécois du primaire et du secondaire, concluent que les erreurs de syntaxe prises dans leur ensemble sont significativement plus fréquentes dans les textes que les erreurs d'orthographe grammaticale ou d'orthographe lexicale.

Parmi les élèves québécois présentant des difficultés syntaxiques en écriture, on retrouve les élèves ayant un trouble développemental du langage (TDL). Le TDL est un trouble neurodéveloppemental, dont la prévalence se situe autour de 7 % (Calder *et al.*, 2022 ; McGregor, 2020), qui se manifeste par des difficultés persistantes et importantes dans le développement, l'apprentissage et la maîtrise du langage oral (Bishop *et al.*, 2017 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2018). Les difficultés langagières des élèves qui présentent ce trouble entraînent des conséquences négatives dans diverses sphères de leur vie, notamment dans leur cheminement scolaire (Bishop *et al.*, 2017). Le TDL est reconnu comme une catégorie hétérogène qui regroupe une large gamme de difficultés (Bishop *et al.*, 2017). En effet, les composantes du langage oral (phonologie, sémantique, morphosyntaxe, pragmatique et discours) sont atteintes différemment d'un élève à l'autre, ce qui offre une grande variété de profils au sein d'une même population d'élèves (Bishop *et al.*, 2017). Cependant, en dépit de l'hétérogénéité des profils des élèves ayant un TDL, les difficultés syntaxiques sont souvent documentées comme étant importantes (Acosta-Rodríguez *et al.*, 2020) et elles se répercutent sur leur capacité à produire, à l'écrit, des phrases syntaxiques et, à plus large échelle, des textes (Tucci et Choi, 2023). Ainsi, comparativement à leurs pairs sans trouble langagier, les élèves ayant un TDL produisent des textes plus courts, caractérisés par un nombre réduit de mots et un développement limité des idées, et ils comportent une plus forte proportion d'erreurs syntaxiques (p. ex., omission de mots) (Favart *et al.*, 2016 ; Tucci et Choi, 2023 ; Williams Leblanc *et al.*, 2026

et al., 2013). Donc, pour les élèves ayant un TDL, leurs difficultés syntaxiques les empêchent de communiquer efficacement par écrit leurs idées, ce qui affecte la qualité et la quantité de textes qu'ils produisent.

Évaluation de la syntaxe en écriture

Afin de soutenir les apprentissages en écriture des élèves ayant un TDL, il est nécessaire de disposer d'outils d'évaluation simples et efficaces permettant de décrire avec précision les forces et les difficultés de chaque élève. Les portraits détaillés qui résultent de l'utilisation de ces outils d'évaluation constituent ensuite une base indispensable à la planification d'interventions ciblant efficacement les principales difficultés syntaxiques de ces élèves. Or, il n'existe pas de tels outils d'évaluation en langue française dans les milieux scolaires et scientifiques. En effet, dans les milieux scolaires et dans les études à caractère expérimental dans lesquelles la syntaxe en écriture fait l'objet d'une évaluation, la production de textes est une tâche fréquemment privilégiée pour observer l'utilisation des différents savoirs et savoir-faire syntaxiques en contexte d'écriture (Brissaud et Lefrançois, 2014 ; Dockrell *et al.*, 2015 ; Saddler *et al.*, 2008). Ainsi, par le biais d'une activité préparatoire (mise en situation) pouvant prendre diverses formes (p. ex., discussion autour du thème, visionnement d'une courte vidéo, etc.), les élèves sont appelés à produire un texte complet qu'ils ont parfois pris le temps de planifier et de réviser une fois la rédaction aboutie. Or, la production d'un texte implique une interaction entre divers processus rédactionnels et la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire (Alamargot, 2018 ; Hayes et Flower, 1980 ; Morin *et al.*, 2009). Cette dynamique rend difficile l'isolement des mécanismes spécifiques à la mise en œuvre de la syntaxe. Par exemple, la présence simultanée de difficultés à produire les mots écrits et à élaborer ses idées en fonction d'une structure textuelle peut engendrer une surcharge cognitive chez les élèves. Cette surcharge est susceptible, à son tour, d'entraîner une augmentation des erreurs syntaxiques, auquel cas, il devient difficile de déterminer la source de difficulté des élèves.

De plus, particulièrement dans les milieux scolaires, il est fréquent que l'évaluation de la maîtrise des savoirs et des savoir-faire syntaxiques mobilisés dans le cadre de ce type de tâche s'effectue par le biais d'une grille d'analyse reposant sur des critères évalués à l'aide d'échelles ordinales comportant des critères majoritairement qualitatifs (p. ex., 1 à 5) (Brissaud et Lefrançois, 2014). Parmi ces critères, quelques-uns concernent les normes pragmatiques (p. ex., adaptation à la situation d'écriture), mais la plupart d'entre eux, bien qu'en nombre limité, portent sur les normes linguistiques, dont la syntaxe (Bishop, 2010 ; Brissaud et Lefrançois, 2014). Ces grilles servent principalement à évaluer le développement de la compétence à écrire des élèves, c'est-à-dire à déterminer dans quelle

mesure ils satisfont aux exigences ministérielles décrites dans le programme de formation. Toutefois, elles ne fournissent généralement pas d'informations précises et détaillées à propos des forces et des défis des élèves, en particulier sur le plan de la syntaxe (p. ex., critère 3 d'une grille d'analyse avec une échelle ordinale pour la syntaxe et la ponctuation : *En général, les phrases simples sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.*).

Une autre tâche permettant d'évaluer certains savoirs et savoir-faire syntaxiques est la combinaison de phrases. Cette méthode consiste à proposer aux élèves quelques phrases courtes et simples. Ils doivent ensuite manipuler les composantes de ces phrases afin de produire une ou plusieurs phrases syntaxiquement plus complètes (Giguère *et al.*, 2018 ; Saddler, 2013). Dans les tâches d'évaluation recensées dans les écrits scientifiques, entre quatre et vingt phrases à combiner sont proposées aux élèves (Balthazar et Scott, 2018 ; Furey *et al.*, 2017 ; Limpo et Alves, 2013 ; Saddler *et al.*, 2008). Un point est accordé pour chaque combinaison de phrases syntaxiquement adéquate et un autre point est alloué aux autres changements appropriés dans la phrase (p. ex., reprise de l'information par une anaphore) (Balthazar et Scott, 2018 ; Furey *et al.*, 2017 ; Limpo et Alves, 2013 ; Saddler *et al.*, 2008). Quoique pertinente à plusieurs égards, cette méthode ne permet pas d'évaluer des phrases produites par les élèves, ceux-ci se limitant à améliorer des phrases préexistantes, plutôt qu'à composer leurs propres phrases.

Finalement, un troisième type de tâche consiste à offrir aux élèves une image ou un thème (p. ex., une sortie au parc) et à leur demander de composer une ou deux phrases en lien avec cet élément (Bishop et Clarkson, 2003 ; Colozzo *et al.*, 2011 ; Dockrell *et al.*, 2007 ; Furey *et al.*, 2017 ; Williams *et al.*, 2013). Cette tâche fournit un cadre aux élèves en les orientant vers une thématique précise pour la production de leurs propres phrases. Elle permet également d'évaluer l'utilisation de différents savoirs et savoir-faire syntaxiques. Toutefois, il est important de préciser que tant les tâches de combinaison de phrases que les tâches d'écriture à partir d'un thème ou d'images sont souvent élaborées sur mesure pour les élèves d'une classe ou les participants des projets de recherche. Il n'existe pas des tâches de type « clé en main » qu'il est possible de se procurer et d'administrer. De plus, aucune grille d'observation détaillée n'accompagne ces deux types de tâches, grille qui permettrait d'obtenir un portrait détaillé des savoirs et savoir-faire syntaxiques maîtrisés ou en difficulté.

En somme, les tâches d'évaluation de la syntaxe en écriture sont peu nombreuses et la syntaxe est rarement évaluée isolément, mais plutôt régulièrement évaluée par le biais de production de textes et d'une grille d'analyse peu précise. Or, considérant que les

difficultés syntaxiques sont particulièrement fréquentes chez les élèves ayant un TDL, que ce trouble est commun et qu'il offre une grande hétérogénéité de profils, il est nécessaire que les milieux scolaires et scientifiques puissent disposer d'outils d'évaluation en syntaxe qui permettent de déterminer avec justesse et précision les besoins de ces élèves. En établissant des portraits syntaxiques détaillés, il devient alors possible de planifier des interventions ciblées en fonction des besoins identifiés pour favoriser des progrès en écriture.

Objectifs

Cet article a pour objectifs de a) décrire le développement d'un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture, et b) décrire les portraits d'élèves ayant un TDL obtenus à la suite de la mise à l'essai de l'outil d'évaluation dans le cadre d'une étude exploratoire.

Cadre théorique

Le développement d'un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture implique de définir la syntaxe, un objet linguistique qui englobe un ensemble de savoirs et de savoir-faire. Il importe aussi de décrire les principales difficultés syntaxiques des élèves ayant un TDL afin que l'outil d'évaluation développé permette d'établir des portraits syntaxiques précis au sein d'une population reconnue, comme mentionné plus haut, pour son hétérogénéité.

Syntaxe

La syntaxe réfère aux différentes classes de mots (p. ex., verbes, noms, déterminants, etc.), aux règles de regroupement (en groupes de mots/syntaxmes) et à l'organisation de ces classes de mots en phrases (Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, 2012 ; Franck, 2018 ; Simard et al., 2017). Parmi les savoirs et savoir-faire syntaxiques à maîtriser, il est nécessaire de connaître et de distinguer les classes de mots, mais également de comprendre les règles d'organisation de ces mots en groupes syntaxiques (p. ex., groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe verbal, etc.) ainsi que les liens qu'entretiennent ces groupes dans une phrase. Les groupes syntaxiques, constitués d'un ou de plusieurs mots, remplissent une fonction syntaxique soit obligatoire (p. ex., sujet, prédicat), soit facultative (p. ex., complément de phrase), selon leur positionnement dans la phrase (Boivin et Pinsonneault, 2020 ; Chartrand et al., 2016). Par ailleurs, les mots placés dans les groupes syntaxiques et l'ordre dans lequel ils sont disposés permettent de construire des phrases, lesquelles peuvent être simples ou complexes. Une phrase simple ne contient qu'un seul prédicat, alors que la phrase complexe en contient deux ou plus (Daviault, 2011 ; Pélat,

2009). Il existe plusieurs types de phrases complexes, dont les phrases coordonnées (p. ex., *Je ne mange pas de pêches parce que je suis allergique.*), les phrases juxtaposées (p. ex., *Mon frère est en période d'examen, il aura bientôt son diplôme.*) et les phrases subordonnées (p. ex., *Ma voisine, qui cuisine si bien, participe à une émission culinaire.*) En somme, la syntaxe est un objet linguistique complexe étant donné les nombreux savoirs et savoir-faire à apprendre et à maîtriser. Cette complexité est susceptible d'engendrer de multiples difficultés qui nuisent à l'actualisation de la compétence à écrire des textes chez les élèves.

Difficultés syntaxiques des élèves ayant un trouble développemental du langage

Chez les élèves ayant un TDL, les difficultés syntaxiques se manifestent tôt à l'oral dans leur parcours développemental et elles perdurent (Poulin et al., 2015 ; Reilly et al., 2014). Ces difficultés interfèrent dans l'apprentissage de l'écriture et elles sont persistantes. Les recherches montrent qu'à la fin du primaire, les élèves ayant un TDL présentent environ deux ans et demi de retard en syntaxe en écriture par rapport aux élèves qui n'ont pas de trouble langagier (Scott et Koonce, 2016). Parmi les principales difficultés recensées dans les études, on indique d'abord qu'ils produisent une faible variété de structures de phrases, se limitant majoritairement à écrire des phrases courtes et simples, dans lesquelles l'ordre des mots n'est pas toujours respecté (Brimo et al., 2023 ; Williams et al., 2013). De plus, ils échouent souvent dans leurs tentatives de production de phrases complexes (Scott et Windsor, 2000). Dans le même ordre d'idées, les erreurs syntaxiques sont fréquentes dans leurs productions, notamment les ajouts et les omissions de mots (Reilly et al., 2014). En effet, il est commun que les élèves ayant un TDL omettent les auxiliaires (p. ex., a, est), les prépositions (p. ex., avec) et les pronoms (p. ex., il, ils) (Godin et Leblanc, 2025 ; Mackie et Dockrell, 2004). Les ajouts de conjonctions (p. ex., et) sont également fréquents, ce qui résulte en de longues énumérations d'idées liées par la conjonction « et » dans une même phrase (Favart et al., 2016 ; Godin et Leblanc, 2025 ; Mackie et Dockrell, 2004). Par conséquent, les difficultés syntaxiques en écriture des élèves ayant un TDL mobilisent une part importante de leurs ressources cognitives (p. ex., attention, mémoire de travail), ce qui finit par engendrer une surcharge cognitive et par nuire à leur capacité à produire des textes cohérents et élaborés (Balthazar et al., 2020 ; Williams et al., 2013).

Méthodologie

La section ci-dessous présentera d'abord les éléments méthodologiques reliés au développement de l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture, puis s'attardera ensuite

aux éléments méthodologiques liés à la mise à l'essai de celui-ci auprès d'une population d'élèves ayant un TDL.

Développement de l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture

Le modèle proposé par De Vellis (2003), faisant état de huit étapes menant au développement d'un outil, a été retenu dans le cadre de cette recherche (voir Tableau 1). Ce modèle est une référence pour la conception et/ou l'amélioration d'échelles ou d'outils valides et fiables en éducation et dans plusieurs autres domaines (Teeluckdharry *et al.*, 2021). La procédure utilisée pour compléter chacune des étapes est décrite par la suite.

Tableau 1.

Modèle de De Vellis (2003)

Étapes	
1	Déterminer clairement ce qui est mesuré en fonction d'un modèle théorique/concepts définis/domaine spécifique
2	Générer des items
3	Déterminer le type d'items
4	Vérifier la clarté et la pertinence des items auprès de personnes expertes dans le domaine
5	Ajuster les items
6	Soumettre les items à un groupe représentant la population cible
7	Analyser les items et la validité de construit
8	Améliorer la fidélité de l'outil d'évaluation

D'abord, les savoirs et les savoir-faire syntaxiques qui devaient être mesurés par l'outil d'évaluation ont été identifiés en tenant compte de la définition de la syntaxe et des concepts qui y sont associés (étape 1) ainsi que les principales difficultés syntaxiques rencontrées par les élèves ayant un TDL (voir cadre théorique). Ainsi, considérant que les élèves ayant un TDL rédigent principalement des phrases simples et qu'ils rencontrent des difficultés à structurer correctement les phrases complexes, dont les phrases coordonnées et les phrases subordonnées (Balthazar et Scott, 2018 ; Williams et al., 2013), ce sont ces trois types de phrases qui ont été ciblés par l'outil d'évaluation de la syntaxe. L'outil d'évaluation devait également permettre d'analyser de manière fine et précise des éléments à l'intérieur des phrases produites. À titre d'exemple, il devait permettre de consigner des observations quant à la présence des constituants obligatoires (sujet et prédicat) et du constituant facultatif (complément de phrase), mais aussi quant à la façon dont étaient construits les groupes syntaxiques (p. ex., groupe verbal, groupe prépositionnel, etc.) qui occupent ces trois fonctions syntaxiques (sujet, prédicat, complément de phrase). Enfin, *Leblanc et al., 2026*

l'outil d'évaluation devait aussi permettre de documenter l'utilisation de certaines classes de mots, notamment les conjonctions de coordination (p. ex., et, mais, car, ou) et les pronoms relatifs (p. ex., qui).

Ensuite, il était nécessaire d'élaborer une tâche d'évaluation ainsi que les items qui permettraient d'évaluer les savoirs et les savoir-faire syntaxiques ciblés (étapes 2 et 3). La tâche d'évaluation devait conduire les élèves à produire leurs propres phrases, plutôt qu'à se limiter à la révision ou à la reformulation de phrases préexistantes. De plus, elle devait favoriser la production de phrases simples et de phrases complexes isolées, soit des phrases qui ne sont pas liées les unes aux autres comme lors de la production de textes, afin que les élèves se centrent spécifiquement sur la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire syntaxiques. Ainsi, au regard des quelques outils d'évaluation recensés précédemment et utilisés dans les milieux scolaires et scientifiques pour évaluer la syntaxe (voir problématique), l'élaboration d'une tâche d'évaluation basée sur des images apparaissait être la plus pertinente pour évaluer les savoirs et les savoir-faire syntaxiques ciblés chez les élèves ayant un TDL (voir Figure 1).

Figure 1.

Extraits de la tâche d'évaluation de la syntaxe en écriture

À l'aide de cette image, écris une phrase.  4 min.



© Projet doctoral Audrey Leblanc, UQAM
Toute modification, reproduction ou diffusion interdite

À l'aide de ces deux images, écris une phrase.  4 min.



© Projet doctoral Audrey Leblanc, UQAM
Toute modification, reproduction ou diffusion interdite

En effet, puisque les élèves ayant un TDL peuvent souvent être confrontés à une absence d'idées lorsqu'aucun support visuel n'est disponible, ce type de tâche d'évaluation a été privilégié, car les images constituent un support concret sur lequel ils peuvent s'appuyer pour trouver des idées. Les images ont également été choisies afin qu'elles ne soient pas

trop directives ou limitatives pour la production de phrases. Le recours à une telle tâche d'évaluation contribuerait donc à faciliter la mise en œuvre de savoirs et savoir-faire syntaxiques en limitant l'énergie allouée à l'émergence d'idées. Les images choisies, libres de droits et provenant de sites comme *Pixabay* et *Freepik*, illustrent des scènes de la vie quotidienne où de multiples actions et personnages sont représentés. Elles offrent la possibilité aux élèves de produire plusieurs types et formes de phrases et d'écrire sur un personnage en particulier ou de décrire l'ensemble des actions illustrées. Par ailleurs, les élèves ayant un TDL connaissent moins de mots, ce qui nuit à l'expression de leurs idées (McGregor *et al.*, 2021). Or, en sélectionnant des images illustrant des réalités vécues par les élèves, il est alors possible d'éviter que la recherche de mots justes soit un frein à la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire syntaxiques, les élèves pouvant opter pour des mots familiers et simples pour produire leurs phrases.

La tâche d'évaluation développée est constituée de sept images uniques et de cinq paires d'images. La tâche est conçue de sorte que les images uniques puissent favoriser la production de phrases simples qui incluent ou non un complément de phrase. De leur côté, les paires d'images ont été privilégiées afin de favoriser la production de phrases complexes, telles que des phrases coordonnées. En effet, les actions illustrées sur les deux images ont été choisies pour faciliter chez les élèves la production d'un lien à l'écrit prenant la forme d'une phrase complexe. Enfin, la seule consigne donnée aux élèves dans le cadre de cette tâche est la suivante : « À l'aide de cette image (ces deux images), écris une phrase. ». Ainsi, étant donné la consigne qu'ils reçoivent, les élèves peuvent produire les types et formes de phrases de leur choix indépendamment du nombre d'images. Pour faciliter l'administration de cette tâche d'évaluation en groupe ou en sous-groupe, les images sont regroupées dans un livret. Au moment de l'administration de la tâche d'évaluation, chaque élève reçoit un livret, en format papier ou en format informatisé.

La tâche d'évaluation conduit chaque élève à produire douze phrases. Ces productions constituent des sources d'informations riches permettant d'identifier leurs forces et leurs défis sur le plan syntaxique. Il importe toutefois d'avoir des outils d'analyse appropriés pour pouvoir tirer le maximum d'informations pertinentes de ces phrases. Or, étant donné que l'utilisation d'une grille d'analyse reposant sur des critères évalués à l'aide d'échelles ordinales (1 à 5) ne permet pas d'obtenir des informations précises et détaillées sur les forces et les défis en syntaxe des élèves, il s'est avéré nécessaire d'explorer d'autres moyens disponibles. À cet effet, Mackie et Dockrell (2004) ainsi que Godin et Leblanc (2025) ont procédé à une analyse descriptive des erreurs syntaxiques dans les textes produits par les élèves ayant un TDL. Dans ces deux études, les erreurs syntaxiques ont été dénombrées et elles ont également été catégorisées en fonction de leur type (p. ex., ajout,

omission, substitution), ce qui a permis de mettre en évidence les principales difficultés syntaxiques rencontrées par les élèves ayant un TDL. Cette méthode d'analyse permet donc d'établir le portrait syntaxique précis des élèves TDL en syntaxe.

Une grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques destinée à être utilisée en complémentarité avec la tâche d'évaluation a donc été élaborée par l'équipe de recherche (étape 3). Dans cette grille d'analyse descriptive, des savoirs syntaxiques sont d'abord identifiés (p. ex., sujet, prédicat, complément de phrase, phrase coordonnée, phrase subordonnée, etc.). Ensuite, pour chaque phrase produite, deux données quantitatives sont recueillies : la première concerne le nombre de fois qu'un savoir syntaxique ciblé est utilisé dans chacune des phrases produites par un élève et la deuxième concerne le nombre d'erreurs syntaxiques produites lors de l'utilisation de ces savoirs syntaxiques. Enfin, chaque erreur syntaxique dénombrée est catégorisée, de façon précise, selon son type (p. ex., ajout, omission, substitution) et sa nature (p. ex., ajout **de préposition**, omission **de coordonnant**, etc.). Les données issues de la grille d'analyse descriptive permettent ainsi de documenter les divers savoirs et savoir-faire syntaxiques maîtrisés par un élève.

Deux personnes enseignantes, titulaires de classe de soutien langagier de deux cycles différents (2^e cycle du primaire et 3^e cycle du primaire), ont été consultées afin de vérifier la pertinence et la clarté de l'outil d'évaluation (étape 4). D'abord, en ce qui concerne la tâche d'évaluation, elles ont confirmé l'adéquation du nombre et du choix d'images. Elles ont indiqué que, puisque les élèves doivent écrire une phrase à la fois, que les phrases produites ne sont pas liées entre elles comme lors de la production d'un texte et qu'ils doivent diriger leur attention uniquement sur les aspects syntaxiques des phrases, douze images constituent un nombre raisonnable. Elles ont également mentionné que l'administration d'une tâche d'évaluation plus courte, soit comportant moins d'images, pourrait diminuer la valeur de cette tâche, les élèves disposant de moins d'occasions de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire syntaxiques. La qualité, voire la richesse des portraits syntaxiques qu'il serait possible d'établir ensuite, pourrait être compromise. À l'inverse, une tâche d'évaluation plus longue (plus d'images) pourrait constituer un frein à son utilisation hebdomadaire ou même mensuelle par exemple. Ensuite, en ce qui concerne la clarté et la justesse de la typologie des erreurs syntaxiques proposée dans la grille d'analyse descriptive, les deux enseignantes ont confirmé l'adéquation de la typologie des erreurs syntaxiques jusqu'alors élaborée. Elles ont également suggéré d'autres types d'erreurs syntaxiques, ce qui a permis de procéder à un premier ajustement de la grille d'analyse descriptive (étape 5).

Mise à l'essai de l'outil d'évaluation

Par la suite, l'outil d'évaluation en entier, soit la tâche d'évaluation et la grille d'analyse descriptive, a été testé auprès d'élèves ayant un TDL à deux reprises : à l'hiver 2024 auprès d'élèves de 6^e année ayant un TDL ($n = 9$) fréquentant une classe de soutien langagier et au printemps 2024 auprès de vingt élèves ayant un TDL provenant de deux classes de soutien langagier (2^e et 3^e cycle du primaire). En testant l'outil d'évaluation auprès d'élèves ayant un TDL (étape 6), l'équipe de recherche a pu analyser chacune des phrases produites et bonifier la typologie des erreurs syntaxiques à la lumière des erreurs produites par chacun des élèves sur les différents savoirs identifiés dans la grille de façon à ce qu'elle soit complète et détaillée (étape 7). À l'automne 2024, l'outil d'évaluation a finalement été mis à l'essai pendant sept semaines consécutives dans le cadre d'une étude exploratoire menée auprès d'élèves ayant un TDL de 11 et 12 ans ($n = 4$). Cette mise à l'essai, outre contribuer à améliorer la fidélité de l'outil d'évaluation (étape 8), visait également à produire et à décrire les portraits syntaxiques obtenus à la suite de l'administration de l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture. Enfin, il importe de mentionner qu'autant lorsque l'outil d'évaluation a été testé que lors de la mise à l'essai dans le cadre de l'étude exploratoire, une limite de temps a été fixée pour la réalisation de la tâche d'évaluation. Les élèves disposaient d'environ quatre minutes par image unique ou paire d'images pour produire une phrase, ce qui limitait la durée totale de l'évaluation à environ 50 minutes. L'imposition d'une contrainte temporelle répondait surtout à une considération d'ordre pratique, puisqu'elle visait à proposer une évaluation de la syntaxe en écriture dont la durée s'apparente à celle des périodes d'enseignement vécues dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

Résultats

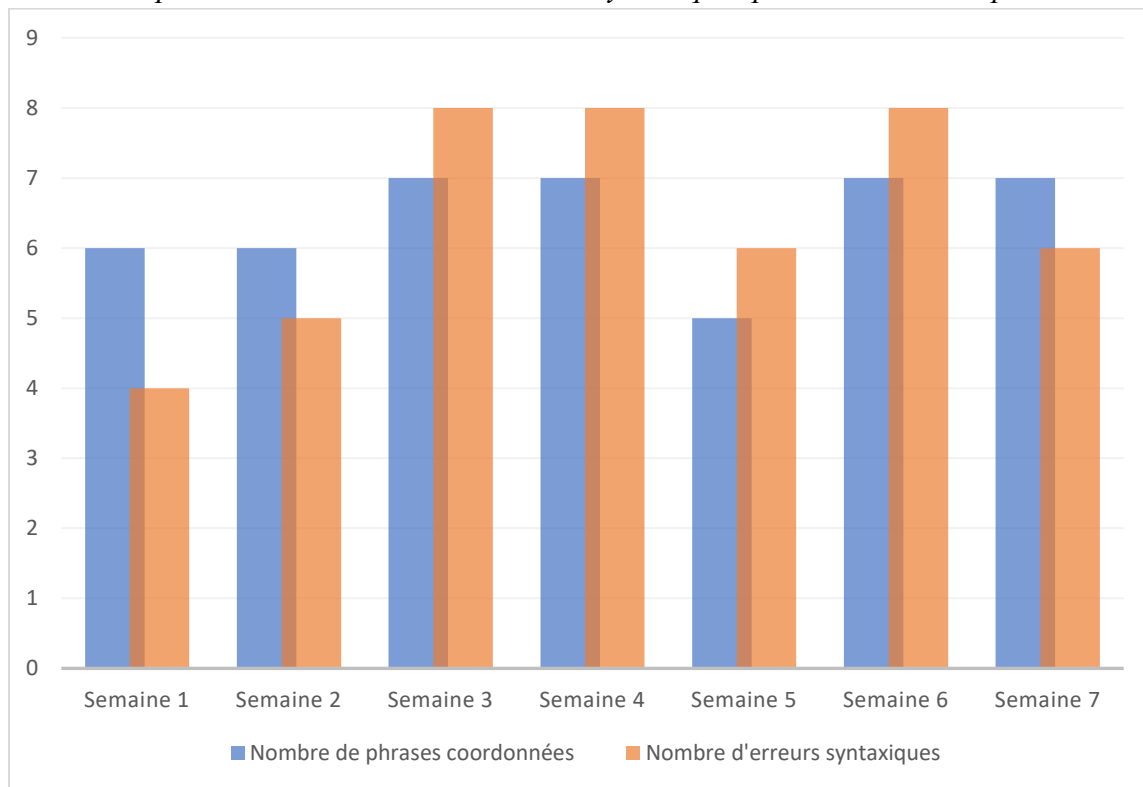
Dans la prochaine section, deux portraits d'élèves ayant un TDL qui ont participé à la recherche exploratoire à l'automne 2024 seront présentés. Plus précisément, par souci de précision et de clarté, c'est l'analyse de leurs performances en écriture de phrases coordonnées qui sera présentée, bien qu'ils aient produit d'autres types de phrases. Par ailleurs, compte tenu de la grande hétérogénéité des profils observés chez les élèves ayant un TDL, une description détaillée de chacun des portraits syntaxiques sera effectuée afin de mettre en évidence l'unicité des forces et des difficultés de chacun des élèves.

*Élève 1 : Théo*¹

La Figure 2 présente le portrait de Théo, un garçon ayant un TDL âgé de 11 ans, obtenu à l'aide de la tâche d'évaluation et de la grille d'analyse descriptive. Les données relativement au nombre de phrases coordonnées produites à l'écrit montrent que c'est un peu plus de la moitié des douze phrases produites chaque semaine qui sont coordonnées. Les données montrent, en revanche, que les erreurs syntaxiques sont nombreuses dans les phrases coordonnées de Théo. Plus particulièrement, lors des semaines 3, 4, 5 et 6, le nombre d'erreurs syntaxiques dépasse le nombre de phrases coordonnées produites, ce qui indique que Théo produit plus d'une erreur par phrase coordonnée. Ainsi, les données dérivées de la grille d'analyse permettent rapidement de déterminer que ce n'est pas un type de phrase maîtrisé par Théo.

Figure 2.

Nombre de phrases coordonnées et d'erreurs syntaxiques produites à l'écrit par Théo



Le Tableau 2 présente les données descriptives obtenues grâce à l'utilisation de la grille d'analyse descriptive, soit le type d'erreurs syntaxiques commis par Théo dans les phrases coordonnées.

Tableau 2.

Nombre total d'erreurs pour chaque type d'erreur syntaxique produit dans les phrases coordonnées à l'écrit par Théo

		Semaines						
		1	2	3	4	5	6	7
Nombre de phrases coordonnées		6	6	7	7	5	7	7
Erreurs propres au concept ciblé	Ajout d'unités syntaxiques excédentaires	2	1	4	3	1	2	
	Substitution de conjonction de subordination (parce que /parce qu')			1	1		1	1
	Omission du coordonnant	2	2	3		4	4	4
	Omission de constituants obligatoires dans la 2 ^e unité syntaxique		2		3	1	1	
	Ajout de déterminant dans la 2 ^e unité syntaxique							1
Autres erreurs	Omission de préposition dans la 2 ^e unité syntaxique							1
Total		4	5	8	7	6	8	6
Proportion (%)		67	83	114	100	120	109	86

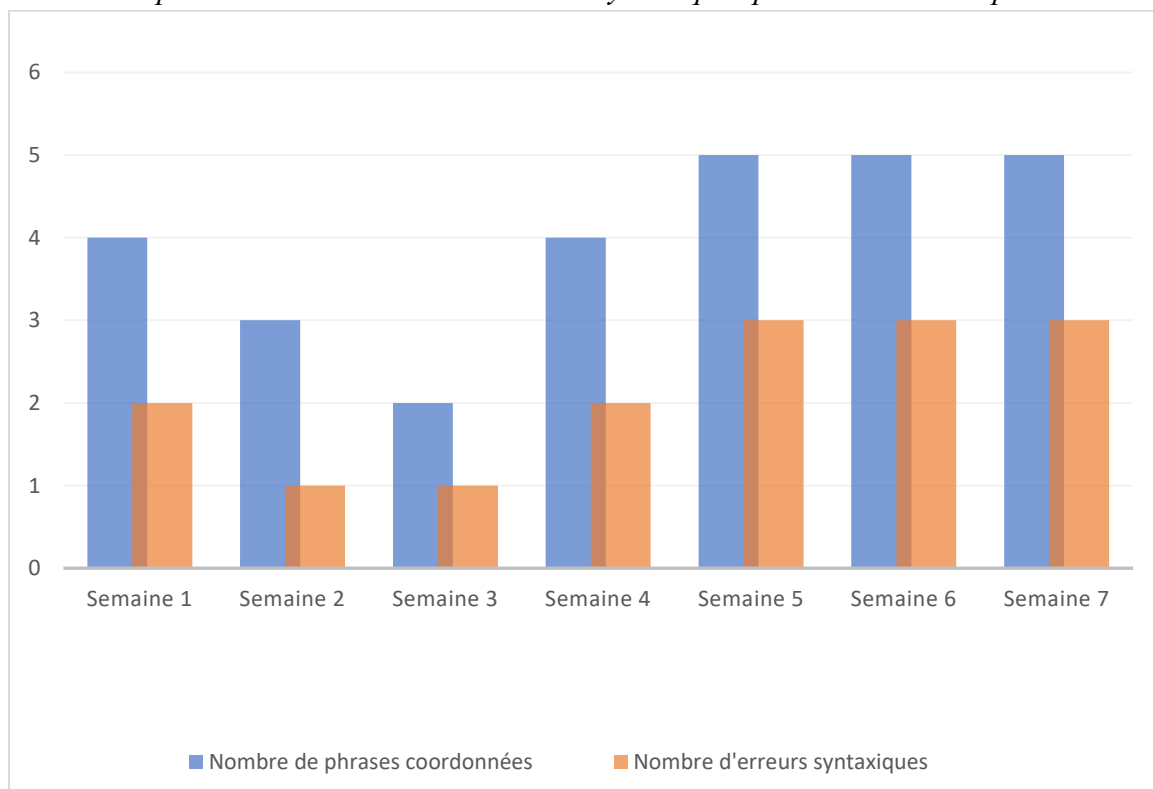
L'analyse descriptive met en évidence que Théo commet surtout des erreurs syntaxiques propres à la structure de la phrase coordonnée. Les erreurs syntaxiques les plus fréquentes sont les ajouts d'unités syntaxiques excédentaires (p. ex., *Maxime a mal aux dents parce qu'il a mangé trop de bonbons et il a des caries et il a peur d'aller chez le dentiste.*) ainsi que les omissions du coordonnant (p. ex., *La famille part en voyage pour les vacances ___ elle va prendre des photos pour ne pas oublier les activités...*). Ces erreurs, auxquelles s'ajoutent notamment des omissions de constituants obligatoires dans la deuxième unité syntaxique (p. ex., *Le garçon mange des bonbons et ___ ___ avoir des caries.*), également fréquentes dans les phrases de Théo, permettent d'avoir une compréhension plus fine de la nature des difficultés syntaxiques de cet élève. En effet, elles témoignent de la fragilité de ses connaissances relativement à la majorité des caractéristiques de la phrase coordonnée.

*Élève 2 : Clara*²

La Figure 3 présente des données relativement au nombre de phrases coordonnées et d'erreurs syntaxiques produites à l'écrit par Clara, une fille ayant un TDL âgée de 11 ans. Les données montrent que, sur les douze phrases produites chaque semaine, ce n'est pas plus de cinq d'entre elles qui sont coordonnées. De plus, il est possible d'observer qu'à l'exception de la deuxième semaine, la moitié des phrases coordonnées produites contiennent des erreurs syntaxiques. Cela laisse supposer que Clara ne maîtrise pas encore la production de ce type de phrase

Figure 3.

Nombre de phrases coordonnées et d'erreurs syntaxiques produites à l'écrit par Clara



² Prénom fictif
Leblanc et al., 2026

Le Tableau 3 présente les données descriptives obtenues grâce à l'utilisation de la grille d'analyse descriptive, soit le type d'erreurs syntaxiques commises par Clara dans les phrases coordonnées.

Tableau 3.

Nombre total d'erreurs pour chaque type d'erreur syntaxique produit dans les phrases coordonnées à l'écrit par Clara

		Semaines						
		1	2	3	4	5	6	7
Nombre de phrases coordonnées		4	3	2	4	5	5	5
Erreurs propres au concept ciblé	Ajout d'unités syntaxiques excédentaires	1	1			2		1
	Substitution de conjonction de subordination (parce que/parce qu')				1			1
	Omission du coordonnant	1						
	Omission de constituants obligatoires dans la 2 ^e unité syntaxique			1		1	3	
	Omission d'adverbe de négation dans la 2 ^e unité syntaxique				1			1
Autres erreurs					1			1
Nombre total d'erreurs		2	1	1	2	3	3	3
Proportion (%)		50	33	50	50	60	60	60

L'analyse descriptive met en évidence que Clara commet surtout des erreurs syntaxiques propres à la structure de la phrase coordonnée. Les plus fréquentes sont les ajouts d'unités syntaxiques excédentaires (p. ex., *Le garçon est tombé du vélo alors il devait prendre des béquilles, mais il n'aime pas les béquilles et il ne veut pas les prendre.*) ainsi que les omissions de constituants obligatoires dans la deuxième unité syntaxique (p. ex., *Mes parents et moi faisons un feu parce que ___ sommes en camping.*). Le portrait syntaxique de Clara, outre différer en nombre de phrases coordonnées et en nombre d'erreurs syntaxiques, se distingue également du portrait de Théo en ce qui concerne les types d'erreurs syntaxiques les plus fréquemment produites. En effet, contrairement à Théo, Clara a commis peu d'omissions du coordonnant et de substitutions de la conjonction de subordination. Toutefois, en dépit des différences relevées, le portrait de cette élève témoigne également de la fragilité de ses connaissances relativement aux caractéristiques

de la phrase coordonnée, ce qui pourrait expliquer le nombre plus limité de phrases coordonnées qu'elle a produit à l'écrit.

Discussion

La syntaxe pose un défi majeur pour les élèves ayant un TDL (Tucci et Choi, 2023). Afin de cerner les forces et les difficultés syntaxiques de ces élèves aux profils hétérogènes et de planifier des interventions ciblées favorisant leurs apprentissages, il importe d'avoir accès à des outils d'évaluation précis et efficaces. Or, une exploration des moyens utilisés dans les milieux scolaires et scientifiques pour évaluer la syntaxe en écriture a permis de mettre en évidence la rareté de tels outils. La présente recherche avait donc pour objectifs de développer un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture répondant à ces critères et de le mettre à l'essai. Celui-ci est composé d'une tâche d'évaluation incluant des images et d'une grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques. Le processus de développement de l'outil d'évaluation s'est appuyé sur les huit étapes du modèle De Vellis (2003). Avant sa mise à l'essai, ce processus a notamment impliqué de consulter des personnes expertes (personnes enseignantes) et de procéder à des ajustements. Ces étapes ont permis d'obtenir un outil capable d'évaluer avec justesse et précision les forces et les difficultés syntaxiques des élèves en écriture de phrases. Cet outil d'évaluation pourrait donc être utilisé en contexte de recherche, mais aussi en contexte scolaire, afin d'orienter la planification des interventions en syntaxe. Les retombées de l'utilisation de cet outil d'évaluation en contexte orthopédagogique ou en contexte de classe de soutien langagier (classe d'adaptation scolaire) seront discutées au regard des résultats présentés.

Première retombée : portrait syntaxique précis des élèves

L'outil d'évaluation de la syntaxe permet d'obtenir deux types de données pertinentes à l'élaboration du portrait d'un élève : des données quantitatives ainsi que des données descriptives. D'abord, les données quantitatives obtenues concernent le nombre de fois qu'un savoir syntaxique a été produit (p. ex., phrase coordonnée) et le nombre d'erreurs syntaxiques commises. Ces données peuvent aisément être placées dans un graphique, ce qui en facilite l'interprétation. Ce type de représentation permet de rapidement cerner le degré de maîtrise de certains savoirs syntaxiques. À titre d'exemple, l'analyse visuelle des données quantitatives de Théo et de Clara révèle deux choses à propos de leur maîtrise de la phrase coordonnée. D'abord, ils arrivent à produire ce type de phrase dans une proportion intéressante, ce qui indique qu'ils connaissent ce type de phrase et qu'ils l'utilisent déjà dans leurs productions écrites. Ensuite, ils produisent tous les deux une proportion importante d'erreurs syntaxiques dans ces phrases, ce qui montre que leurs

savoirs et savoir-faire syntaxiques concernant ce type de phrase sont encore fragiles et/ou incomplets. Ainsi, au regard de ces données, l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier peut rapidement déterminer qu'une intervention ciblée sur la phrase coordonnée est nécessaire pour ces deux élèves.

Si connaître la proportion d'erreurs syntaxiques liées à chacun des savoirs constitue une information pertinente, c'est toutefois l'analyse du type d'erreurs produites qui s'avère la plus utile pour brosser des portraits syntaxiques précis des élèves et orienter la planification d'interventions ciblées. En effet, tel que mentionné précédemment, la grille d'analyse descriptive des erreurs syntaxiques permet de catégoriser chaque erreur selon son type (p. ex., ajout, omission, substitution) et sa nature (p. ex., omission **de coordonnant**). Mackie et Dockrell (2004) ainsi que Godin et Leblanc (2025) avaient analysé les performances des élèves ayant un TDL en production de textes en effectuant une analyse descriptive des erreurs syntaxiques similaire. L'observation des erreurs en contexte de production de texte comporte toutefois certaines limites, la plus importante étant que dans ce type de tâche, tous les savoirs des élèves interagissent. Les erreurs observées en syntaxe peuvent donc avoir été entraînées par une surcharge cognitive liée à l'utilisation d'autres savoirs. Par exemple, l'écriture d'un texte requiert qu'un élève utilise une partie de ses ressources cognitives pour organiser son texte et assurer une cohérence entre les phrases. Une surcharge cognitive liée à ces éléments pourrait entraîner certaines erreurs syntaxiques. Ainsi, la grille d'analyse descriptive de la syntaxe en écriture développée dans le cadre de cette recherche se distingue par son caractère novateur. En effet, en se centrant sur une tâche d'écriture de phrases, celle-ci permet d'isoler davantage le traitement syntaxique d'autres processus en écriture et de documenter des erreurs syntaxiques qui ne résultent pas d'une surcharge cognitive.

Par conséquent, l'analyse descriptive des erreurs syntaxiques présente des informations particulièrement riches, permettant une compréhension plus fine de la nature des difficultés syntaxiques pour l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier. Comme des études antérieures l'ont documenté (p. ex., Balthazar et Scott, 2018 ; Williams *et al.*, 2013, voir cadre théorique) et comme le démontrent les données quantitatives (proportion d'erreurs), la production de phrases coordonnées, un type de phrase complexe, a été difficile pour Théo et Clara. Cependant, la grille d'analyse descriptive permet de documenter les erreurs syntaxiques produites dans les phrases coordonnées isolées et d'ainsi mieux comprendre leurs difficultés avec ce type de phrase. En effet, l'analyse descriptive des erreurs syntaxiques produites dans les phrases coordonnées des deux élèves a révélé que l'ajout d'unités syntaxiques excédentaires est une erreur fréquente et commune aux deux élèves. Toutefois, Théo tend à omettre

fréquemment le coordonnant, tandis que pour Clara, ce sont les constituants obligatoires dans la deuxième unité syntaxique qui sont souvent omis. Ces informations, pour l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier, constituent des apports précieux à l'élaboration de portraits syntaxiques précis, étroitement liés aux savoirs syntaxiques mis en œuvre. Les grilles d'analyse reposant sur des critères évalués à l'aide d'échelles ordinales comportant des critères qualitatifs (p. ex., 1 à 5) comme celles fréquemment proposées pour évaluer les productions de textes des élèves (Brissaud et Lefrançois, 2014) ne permettent pas d'obtenir des portraits aussi détaillés de leurs performances.

Enfin, les portraits syntaxiques obtenus aident également l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier à déterminer des objectifs d'apprentissage adaptés aux élèves et ils ouvrent donc la porte à la planification et à l'implantation d'interventions pédagogiques ou orthopédagogiques ciblées en fonction de leurs besoins. Par exemple, dans le cas de Théo et de Clara, une intervention visant à améliorer la qualité des phrases coordonnées par l'enseignement de caractéristiques précises de ce type de phrase (p. ex., présence des constituants obligatoires dans les deux unités syntaxiques, présence d'un coordonnant, etc.) serait à privilégier. En centrant l'enseignement sur les éléments qui semblent entraîner le plus d'erreurs dans les phrases coordonnées chez ces élèves, il est probable que les types d'erreurs documentés diminuent davantage que si la phrase coordonnée dans son ensemble était ciblée dans l'intervention.

Deuxième retombée : implication des élèves

Les données obtenues à l'aide de l'outil d'évaluation ne sont pas utiles qu'à l'orthopédagogue ou à la personne enseignante en classe de soutien langagier, mais elles le sont également pour les élèves. En effet, en communiquant les données aux élèves, il est d'abord possible de mettre en évidence leurs forces. Bien souvent, surtout lors de la réalisation d'évaluations, les élèves qui présentent de grandes difficultés en écriture sont plus fréquemment confrontés à l'ensemble de leurs incapacités qu'à leurs forces, ce qui peut affecter leur motivation (Butler et De La Paz, 2021). Ces données offrent donc la possibilité à l'orthopédagogue ou à la personne enseignante en classe de soutien langagier et aux élèves d'identifier leurs forces en écriture pour que les élèves comprennent qu'ils maîtrisent des savoirs et que ceux-ci constituent des leviers pour l'acquisition d'autres savoirs.

Ensuite, en permettant aux élèves d'avoir accès aux types d'erreurs qu'ils commettent en production de phrases isolées à l'écrit, il est aussi possible pour eux d'avoir une meilleure

compréhension de la nature de leurs difficultés. Par exemple, dans le cas de Théo et de Clara, ils peuvent prendre conscience, avant la mise en place d'une intervention, des difficultés qu'ils rencontrent à produire des phrases coordonnées bien structurées. Il devient alors possible pour l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier et les élèves de travailler en concertation pour viser à améliorer la qualité des phrases coordonnées produites à l'écrit. En effet, ils pourraient ensemble élaborer des objectifs d'apprentissage adaptés à leur portrait syntaxique, ce qui peut favoriser, par le fait même, leur engagement dans l'intervention implantée. Butler et De La Paz (2021) rapportent d'ailleurs que, dans les interventions en écriture mise en œuvre auprès des élèves en difficulté, c'est l'établissement d'objectifs personnalisés (*goal setting*) qui est le plus fréquemment utilisé. Or, cette pratique a des impacts positifs sur les performances des élèves tant sur le plan des apprentissages que sur le plan affectif. En effet, lorsque les élèves se sentent impliqués dans leur processus d'apprentissage, leur motivation tend à augmenter (Butler et De La Paz, 2021). De plus, la mise en place d'objectifs d'apprentissage adaptés et personnalisés à leurs besoins favorise les apprentissages en écriture et contribue également à l'adoption d'attitude plus positive à l'égard des apprentissages (Butler et De La Paz, 2021).

Troisième retombée : pistage des progrès

L'utilisation de l'outil d'évaluation constitue également un moyen efficace de pister les progrès des élèves lors de la mise en place d'une intervention. Le pistage des progrès est une forme d'évaluation qui permet de recueillir des données sur une habileté lacunaire pour des élèves, ciblée par une intervention (Desrochers, 2021). Le pistage en continu des progrès des élèves, outre documenter leurs progrès, joue aussi un rôle central dans l'évaluation de l'efficacité d'une intervention et dans la nécessité d'y mettre fin ou d'ajuster certains paramètres afin de favoriser une progression optimale des élèves (Desrochers, 2021). Or, l'outil d'évaluation satisfait à l'ensemble des critères associés à un outil de pistage des progrès. Par exemple, pour Théo et Clara, il serait souhaité que la mise en place d'une intervention ciblée sur la phrase coordonnée contribue à éliminer les erreurs syntaxiques propres à ce concept, dont l'ajout d'unités syntaxiques excédentaires. L'utilisation hebdomadaire de l'outil d'évaluation permettrait à l'orthopédagogue ou à la personne enseignante en classe de soutien langagier de porter un regard éclairé sur l'étendue des progrès des élèves en vérifiant si l'intervention contribue effectivement à diminuer ces erreurs syntaxiques. Un avantage de l'outil d'évaluation réside dans la possibilité de documenter, en cours d'intervention, des microprogrès réalisés par les élèves. Ces microprogrès peuvent se traduire, par exemple, par la diminution d'un type précis

d'erreurs (p. ex., ajout d'unités syntaxiques excédentaires), lesquels ne sont pas toujours mis en évidence par l'utilisation unique d'un codage binaire (0 ou 1).

Dans l'éventualité où les progrès sont jugés insuffisants, des ajustements à l'intervention pourront alors être apportés par l'orthopédagogue ou la personne enseignante en classe de soutien langagier (p. ex., augmenter la fréquence d'intervention, offrir davantage de rétroaction ciblée, proposer des activités supplémentaires, etc.) pour favoriser une meilleure compréhension des caractéristiques de la phrase coordonnée et optimiser les progrès des élèves par la réduction des erreurs syntaxiques. Le suivi en continu des erreurs syntaxiques en cours d'intervention permettrait aussi de déterminer le moment où les progrès sont jugés suffisants, où l'objectif d'apprentissage est atteint et où il n'est plus nécessaire de prolonger l'intervention. Le suivi en continu facilite ainsi la mise en place rapide de nouvelles interventions visant à favoriser davantage d'apprentissages en syntaxe en écriture.

Conclusion

En somme, les élèves ayant un TDL rencontrent des difficultés syntaxiques importantes qui compromettent leur réussite en écriture (Acosta-Rodríguez *et al.*, 2020). Il importe donc d'avoir des outils permettant d'évaluer avec précision et justesse la syntaxe en écriture afin de planifier des interventions ciblées favorisant des progrès. Or, tant dans les milieux scolaires que les milieux scientifiques, ces outils sont rares, c'est pourquoi un outil d'évaluation de la syntaxe en écriture en langue française a été développé. La mise à l'essai de cet outil auprès d'élèves ayant un TDL du 3^e cycle du primaire démontre son potentiel pour brosser le portrait précis des forces et des difficultés syntaxiques des élèves. Ce faisant, l'outil permet également de prendre des décisions éclairées concernant les interventions à mettre en place pour favoriser les apprentissages en écriture.

Limites

Une première limite liée à l'utilisation de l'outil d'évaluation est que l'analyse de chacune des phrases produites par les élèves à l'aide de la grille d'analyse descriptive demande du temps. C'est une démarche qui peut s'avérer exigeante pour l'orthopédagogue ou pour une personne enseignante en classe de soutien langagier qui aurait un nombre important de phrases à analyser provenant de la dizaine d'élèves fréquentant sa classe. Ainsi, pour une personne enseignante qui souhaiterait utiliser l'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture pour ensuite planifier des interventions pédagogiques ciblées auprès de sa classe, d'opter pour le travail d'équipe, c'est-à-dire analyser les phrases des élèves avec l'orthopédagogue

ou avec une personne conseillère pédagogique, pourrait constituer une avenue intéressante pour pallier cette charge de travail qui peut paraître grande. La possibilité d'utiliser cet outil d'évaluation à des fins de dépistage, à des moments ciblés de l'année scolaire (p. ex., début, mi et fin d'année), représente une autre solution intéressante. Une telle démarche permettrait à la personne enseignante d'identifier des besoins syntaxiques communs à l'ensemble de sa classe et de planifier des interventions en conséquence. Ce dépistage contribuerait aussi à identifier des élèves qui ont des besoins syntaxiques plus spécifiques et qui bénéficieraient d'un soutien accru, par exemple en sous-groupe lors de la réalisation d'activités en écriture ou même de périodes de récupération.

Une deuxième limite reliée à l'utilisation de l'outil d'évaluation est qu'il est actuellement conçu dans le but de consigner des observations quant à la mise en œuvre de certains savoirs et savoir-faire syntaxiques. Par conséquent, l'analyse qui en résulte n'est pas exhaustive. L'outil d'évaluation ne permet pas d'avoir une vue d'ensemble de tous les savoirs et les savoir-faire syntaxiques qu'un élève maîtrise ou pour lesquels il présente des difficultés. Poursuivre le développement de l'outil d'évaluation apparaît nécessaire, mais tel que décrit précédemment, c'est une tâche qui requiert un fort investissement en temps ainsi qu'une compréhension approfondie des savoirs et des savoir-faire syntaxiques.

Pistes prospectives

L'outil d'évaluation de la syntaxe en écriture est innovant et il présente de nombreuses qualités. Une mise à l'essai auprès d'un plus vaste échantillon d'élèves, incluant des élèves du secondaire, serait souhaitable, notamment pour poursuivre son développement et celui de la typologie des erreurs syntaxiques, pour en optimiser son utilisation par les milieux scolaires et scientifiques. De plus, bien qu'il vise présentement à documenter la mise en œuvre des savoirs et des savoir-faire syntaxiques, l'outil d'évaluation pourrait également permettre de consigner des observations relativement aux savoirs et savoir-faire liés à la ponctuation et à l'orthographe grammaticale (p. ex., conjugaison, accords en genre et en nombre des groupes nominaux, etc.). En effet, lors de la production de phrases isolées, les élèves mobilisent d'autres savoirs et savoir-faire associés à la syntaxe. Considérant la préoccupation constante des intervenants scolaires à établir des portraits d'élèves aussi précis et complets que possible en écriture, la possibilité d'élargir le champ des objets évalués constitue un atout important de cet outil d'évaluation. De nouvelles mises à l'essai pourraient donc permettre de bonifier la grille d'analyse descriptive afin que les intervenants scolaires puissent, au même titre que pour les savoirs et savoir-faire syntaxiques, analyser avec précision les forces et les difficultés des élèves sur le plan de la ponctuation et de l'orthographe grammaticale.

Références

- Acosta Rodríguez, V. M., Ramírez Santana, G. M., Hernández Expósito, S. et Axpe Caballero, M. D. L. Á. (2020). Intervention in syntactic Skills in pupils with developmental Language Disorder. *Psicothema*, 32(4), 541-548. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/39729>
- Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes. *Cnesco. Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Notes des experts.
- Balthazar, C.H et Scott, C.M. (2018). Targeting complex sentences in older school children with specific language impairment: Result from a early-phase treatment study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61, 713-728. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0105
- Balthazar, C.H, Ebbels, S. et Zwitterlood, R. (2020). Explicit grammatical intervention for developmental language disorder : three approaches. *Language, Speech, and Hearing services in schools*, 51, 226-246. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00046
- Bishop, D. V. M. et Clarkson, B. (2003). Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. *Cortex*, 39, 215–237. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70106-0](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70106-0)
- Bishop, M.-F. (2010). « Racontez vos vacances ». Histoire des écritures de soi à l'école primaire. Presses universitaires de Grenoble.
- Bishop, M V, D. Snowling J, M, Thompson A, P., Greenhalgh, T. et Catalise consortium. (2016). Catalise: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *Plos One*, 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, M V, D., Snowling, M. J., Thompson, P.A., Greenhalgh et le consortium de Catalise-2. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Boivin, M. C., et Pinsonneault, R. (2018). Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21(1), 43-70. <https://doi.org/10.7202/1050810ar>
- Boivin, M-C. et Pinsonneault, R. (2020). *La grammaire moderne*. Chenelière Éducation.
- Brimo, D., Nallamala, K., et Werfel, K. L. (2023). Writing errors of children with developmental language disorder. *Topics in Language Disorders*, 43(4), 302-316. DOI : 10.1097/TLD.0000000000000326

- Brissaud, C., et Lefrançois, P. (2014). Évaluations ministérielles de l'écriture et de la langue dans la francophonie en fin de scolarité primaire : quelles finalités ?. *Langage et société*, 148(2), 107-124. DOI 10.3917/lis.148.0107
- Butler, C. M. et De La Paz, S. (2021). A Synthesis on the Impact of Self-Regulated Instruction on Motivation Outcomes for Students with or at Risk for Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 353-366. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12264>
- Calder, S. D., Brennan-Jones, C. G., Robinson, M., Whitehouse, A. et Hill, E. (2022). The prevalence of and potential risk factors for Developmental Language Disorder at 10 years in the Raine Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 58(11), 2044-2050. <https://doi.org/10.1111/jpc.16149>
- Chanquoy, L., Bonnotte, I. et Negro, I. (2018). Apprendre à écrire : un apprentissage long et complexe. Dans L. Ferrand, B. Lété et C. Thevenot (dir.), *Psychologie cognitive des apprentissages scolaires* (p. 107-119). Dunod.
- Chartrand, S-G., Lord, M-A. et Lépine, F. (2016). Sens et pertinence de la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire* (1^{re} éd., p. 28-44). ERPI éducation.
- Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D. et Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(6), 1609–1627. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0247\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0247))
- Davialt, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Deneault, J., et Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire : comparaison entre le clavier et le crayon. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 64-92. <https://doi.org/10.7202/1070727ar>
- Desrochers, A. (2021). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture* (p. 45 à 94). Presses de l'Université du Québec.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2e ed.). SAGE Publications.
- Dockrell, J., Lindsay, G., Connelly, V. et Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional children*, 73(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/001440290707300202>
- Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K., et Critten, S. (2015). Assessing children's writing products : The role of curriculum-based measures. *British Educational Research Journal*, 41(4), 575–595. <https://doi.org/10.1002/berj.3162>

- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J-B. et Mével, J-P. (2012). Morphosyntaxe. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (p. 312). Larousse.
- Favart, M., Potocki, A., Broc, L., Quemart, P., Bernicot, J., Olive, T. (2016). The management of cohesion in written narratives in students with specific language impairment: Differences between childhood and adolescence. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 318- 327.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.009>
- Franck, J. (2018). Syntactic encoding: Novel insights into relationship between grammar and processing. Dans E.M. Fernández et H. Smith Cairns (dir.), *The handbook of psycholinguistics* (1re éd., p. 13-36). John Wiley Sons, Inc.
- Furey, W.M., Marcotte, A.M., Wells, C.S. et Hintze, J.M. (2017). The effects of supplemental sentence-level instruction for fourth-grade students identified as struggling writers. *Reading and Writing Quarterly*, 33(6), 563-578.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1288591>
- Giguère, M. H., Nadeau, M., & Quévillon-Lacasse, C. (2018). La combinaison de phrases : un dispositif stimulant et efficace pour développer la créativité syntaxique. *Correspondance*, 23(5).
- Godin, M. P., et Leblanc, A. (2025). Written text production in French-speaking children with and without developmental language disorder: Insight into syntactic errors. *Reading and Writing*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10637-9>
- Hayes, R.J. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. Gregg et E. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Erlbaum.
- Limpo, A. et Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 328-341.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
- Mackie, C. et Dockrell, J.E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of speech, language and hearing research*, 47, 1469-1483.
[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/109\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/109))
- McGregor, K.K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, speech and hearing services in schools*, 51, 981-992.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003
- McGregor, K. K., Van Horne, A. O., Curran, M., Cook, S. W., & Cole, R. (2021). The challenge of rich vocabulary instruction for children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 467-484.
https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00110

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010)*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Plan-action-amelioration-francais-rapport-evaluation.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Morin, M. F., Nootens, P., Labrecque, A. M., et LeBlanc, I. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. *Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche pour le MELS*.
- Morin, M-F., Lavoie, N. et Labrecque, A-M. (2012). La complexité de l'apprentissage de l'écriture au début du primaire. *La lettre de l'AIRDF*, 52, 41-45. <https://doi.org/10.3406/airdf.2012.1938>
- National Center for Education Statistics (2012). The Nation's Report Card : Writing 2011 (NCES 2012-470). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec. (2018). Le trouble développemental du langage. https://www.ooaq.qc.ca/media/0zslktmu/ooaq_depliant_tdl_parents_pour-web_-_oct2018.pdf
- Pélat, J-C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier.
- Poulin, M-J., Marquis, A. et Royle, P. (2015). Étude de faisabilité portant sur l'évaluation de la production et de la compréhension du langage oral en français. *ScriptUM*, 1, 54-68.
- Reilly, J.S., Bernicot, J., Olive, T., Uzé, J., Wulfbeck, B., Favart, M. et Appelbaum, M. (2014). Written narratives from French and English speaking children with language impairment. Dans B. Arfé, J. Dockrell et V. Berninger (dir.), *Writing development in children with hearing loss, dyslexia, or oral language problems* (p. 176-186). Oxford University Press.
- Saddler, B., Behforooz, B. et Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 42(2), 79-90. <https://doi.org/10.1177/0022466907310371>
- Saddler, B. (2013). Best practices in sentences construction skills. Dans S. Graham, C.A MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (p. 238-256). Guilford Publications.

- Saddler, B., Ellis-Robinson, T. et Asaro-Saddler, K. (2018). Using sentence combining instruction to enhance the writing skills of children with learning disabilities, *Learning disabilities: A contemporary journal*, 16(2), 191-202.
- Scott, C.M. et Windsor, J. (2000). General language performances measures in spoken and written narrative and expository. Discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of speech, language and hearing research*, 43(2), 324-339. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.324>
- Scott, C.M. et Koonce, N.M. (2016). Syntactic contributions to literacy learning. Dans C.A. Stone, E.R. Silliman, B. J. Ehren et G.P Wallach (dir.), *Handbook of language and literacy* (2e éd., p. 283-301). The Guilford Press.
- Simard, D., Labelle, M. et Bergeron, A. (2017). Measuring metasyntactic abilities: On a classification of metasyntactic tasks. *Journal of psycholinguistic research*, 46, 433-456. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9445>
- Teeluckdharry, N. B., Teeroovengadum, V. et Seebaluck, A. (2021). Scale development in marketing research. *Handbook of research methods for marketing management*, 17-50.
- Tucci, A. et Choi, E. (2023). Developmental language disorder and writing: A scoping review from childhood to adulthood. *Journal of speech, language and hearing research*, 66(8), 2900-2920. https://doi.org/10.1044/2023_JSLHR-22-00583
- Williams, J.G., Larkin, F. R. et Blaggan, S. (2013). Written language skills in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 48 (2), 160-171. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12010>