

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

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

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS EN ASSOCIATION AVEC
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PAR

JENNIFER SMITH

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers les membres de mon comité de direction, Sylvie Fontaine et François Vincent, pour leur soutien indéfectible ainsi que leurs précieux conseils tout au long de cette aventure. Votre patience et votre dévouement ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet doctoral. Vous avez su me donner confiance par vos propos rassurants et vos encouragements fréquents. Merci d'avoir été des guides inspirants, rigoureux, mais surtout, bienveillants. Vous êtes, à mes yeux, des chercheurs et des humains accomplis. Je vous serai éternellement reconnaissante de m'avoir soutenue jusqu'au bout.

Je remercie également les membres de mon jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail. Grâce à vos commentaires constructifs, la qualité de cette thèse a été bonifiée. À cet égard, je souligne la richesse de la contribution des professeurs Judith Émery-Bruneau, Christophe Chénier, Pascal Ndinga et Catherine Van Nieuwenhoven.

Je profite de cette occasion pour offrir mes remerciements au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). Vous avez cru en l'importance de cette recherche et avez soutenu sa réalisation par le biais d'une généreuse bourse doctorale.

Je tiens maintenant à exprimer ma gratitude envers mes collègues et amis de l'Université du Québec en Outaouais pour leur collaboration, leurs échanges fructueux et leur soutien tout au long de ces années. Plus spécialement, je pense à Tessa Boies, à Catherine Déri, à Martine Peters et à Nathalie Massicotte. Merci d'avoir eu l'effet d'un vent de fraîcheur dans ma vie autant professionnelle que personnelle.

Enfin, ce projet doctoral n'aurait pas pu voir le jour sans l'appui inconditionnel de ma famille. Je pense principalement à mon conjoint Simon et à mes filles Lorie et Maëlle. Vous avez si souvent été compréhensifs face au temps passé dans mon bureau à pianoter sur mon ordinateur... Sans le savoir, vous avez été ma principale source d'inspiration et de persévérance. Merci, mes amours, de m'avoir tenu la main tout au long de la réalisation de ce grand rêve: le doctorat.

*À la mémoire de la professeure
Lizanne Lafontaine,*

*À mes parents, Christine et Terry,
À mon amour, Simon,
À mes filles adorées, Lorie et Maëlle,*

pour ce qu'ils sont et ce qu'ils m'inspirent.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	11
CHAPITRE I.....	14
LA PROBLÉMATIQUE	14
1.1 L'évolution de l'évaluation en contexte scolaire québécois	14
1.2 La formation au jugement évaluatif : un défi qui persiste	16
1.3 La subjectivité du jugement évaluatif	19
1.4 Le jugement évaluatif des enseignants de français	21
1.5 Le rapport à l'écriture des enseignants de français	25
1.6 La synthèse du problème de recherche	28
CHAPITRE II.....	31
LE CADRE CONCEPTUEL	31
2.1 La référentialisation du jugement évaluatif	31
2.1.1 Les origines du jugement	31
2.1.2 Le jugement professionnel de l'enseignant	33
2.1.3 Les caractéristiques du jugement évaluatif	34
2.1.4 L'exercice du jugement évaluatif	37
2.1.5 Les référents entourant l'exercice du jugement évaluatif	39
2.2 Le rapport à l'écriture.....	41
2.2.1 Des représentations sociales au rapport à l'écriture	41
2.2.2 Les dimensions du rapport à l'écriture	43
2.3 La prise en compte du PDRÉc et du RÉv dans la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant de français	49
2.4 La question générale et les objectifs de la recherche.....	53
CHAPITRE III.....	54
LA MÉTHODOLOGIE	54
3.1 La posture épistémologique	54
3.2 Le type de recherche.....	56

3.3 L'échantillonnage	57
3.3.1 Le recrutement	58
3.3.2 Le nombre de cas.....	58
3.3.3 Les critères de distribution et de sélection	59
3.4 L'instrumentation	61
3.4.1 Le questionnaire sociodémographique	61
3.4.2 L'entretien semi-dirigé	61
3.5 Le déroulement	63
3.5.1 La mise à l'essai.....	63
3.5.2 La conduite de l'entretien semi-dirigé.....	64
3.5.3 Le journal de bord de la chercheuse	64
3.6 Les analyses.....	65
3.6.1 La préparation des données	66
3.6.2 L'analyse au regard du premier et deuxième objectif de recherche.....	66
3.6.3 L'analyse au regard du troisième objectif de recherche	72
3.7 La rigueur scientifique	75
3.8 Le respect de l'éthique de la recherche	76
 CHAPITRE IV	 77
 LES RÉSULTATS	 77
4.1 Portrait de Mélina.....	77
4.1.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Mélina.....	77
4.1.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Mélina	80
4.1.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Mélina	82
4.2 Portrait de Vanessa	84
4.2.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Vanessa	84
4.2.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Vanessa	85
4.2.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Vanessa.....	87
4.3 Portrait de Miriam	89
4.3.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Miriam	89
4.3.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Miriam	90
4.3.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Miriam.....	93
4.4 Portrait de Fannie	94
4.4.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Fannie	94
4.4.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Fannie	96
4.4.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Fannie.....	97
4.5 Portrait d'Anna	99
4.5.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture d'Anna.....	99
4.5.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites d'Anna	101
4.5.3 Les liens entre les dimensions des rapports à d'Anna	103
4.6 Portrait d'Élianne	104
4.6.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture d'Élianne	104
4.6.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites d'Élianne	106
4.6.3 Les liens entre les dimensions des rapports à d'Élianne.....	107
4.7 Portrait de Nancy	109
4.7.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Nancy.....	109

4.7.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Nancy	110
4.7.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Nancy.....	112
4.8 Portrait d'Hélène	114
4.8.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture d'Hélène	114
4.8.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites d'Hélène	116
4.8.3 Les liens entre les dimensions des rapports à d'Hélène.....	117
4.9 Portrait de Marco	118
4.9.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Marco	118
4.9.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Marco	120
4.9.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Marco.....	121
4.10 La synthèse du plan didactique du rapport à l'écriture	123
4.11 La synthèse du rapport à l'évaluation de productions écrites.....	128
4.12 La synthèse des liens entre le PDRÉc et le RÉv	132
4.12.1 L'harmonie au cœur des rapports à du profil enthousiaste	133
4.12.2 L'anticipation au cœur des rapports à du profil stratégique	135
4.12.3 Le doute au cœur des rapports à du profil craintif	136
4.12.4 L'insatisfaction au cœur des rapports à du profil revendicateur.....	138
 Chapitre V	 141
 LA DISCUSSION.....	 141
5.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture	142
5.1.1 La dimension de l'investissement	142
5.1.2 La dimension axiologique.....	143
5.1.3 La dimension conceptuelle.....	145
5.1.4 La dimension praxéologique	147
5.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites	149
5.2.1 La dimension de l'investissement	149
5.2.2 La dimension axiologique.....	150
5.2.3 La dimension conceptuelle.....	151
5.2.4 La dimension praxéologique	153
5.3 Les obstacles à la synergie des liens entre le PDRÉc et le RÉv.....	156
5.3.1 La pression des enjeux certificatifs ministériels	156
5.3.2 L'obstacle des critères d'évaluation	159
5.3.3 La survalorisation de la note	160
 CONCLUSION	 163
6.1 La synthèse	163
6.2 Les limites de la recherche	166
6.3 Les perspectives futures	168
 ANNEXE A LES BIAIS ÉVALUATIFS RECENSÉS PAR MERLE (2018).....	 171
 ANNEXE B INVITATION À LA PARTICIPATION	 173
 ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	 175
 ANNEXE D QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	 177

ANNEXE E GUIDE D'ENTRETIEN 179
ANNEXE F CERTIFICATION ÉTHIQUE 181
ANNEXE G EXEMPLE DE MATRICE..... 182
RÉFÉRENCES 185

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Dimensions de la compétence 5 du Référentiel de formation des enseignants (2020)	17
Figure 2 Grille d'évaluation de productions écrites de 2 ^e secondaire (MEES, 2023, p. 14)	23
Figure 3 L'exercice du jugement évaluatif (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017, p. 12)	38
Figure 4 Dynamique des dimensions du rapport à l'écriture (Blaser et al., 2015, p. 55)	48
Figure 5 Prise en compte du PDRÉc et du RÉv à titre de référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français	52
Figure 6 Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Mélina	82
Figure 7 Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Vanessa	88
Figure 8 Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Miriam	93
Figure 9 Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Fannie	98
Figure 10 Synthèse du PDRÉc et du RÉv d'Anna	103
Figure 11 Synthèse du PDRÉc et du RÉv d'Élianne	108
Figure 12 Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Nancy	113
Figure 13 Synthèse du PDRÉc et RÉv d'Hélène	117
Figure 14 Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Marco	122
Figure 15 Synthèse de la dimension de l'investissement du PDRÉc	124
Figure 16 Synthèse de la dimension axiologique du PDRÉc	125
Figure 17 Synthèse de la dimension conceptuelle du PDRÉc	126
Figure 18 Synthèse de la dimension praxéologique du PDRÉc	127
Figure 19 Synthèse de la dimension de l'investissement du RÉv	128
Figure 20 Synthèse de la dimension axiologique du RÉv	129
Figure 21 Synthèse de la dimension conceptuelle du RÉv	131
Figure 22 Synthèse de la dimension praxéologique du RÉv	132
Figure 23 Liens d'harmonie au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) de l'enthousiaste	134
Figure 24 Liens d'anticipation au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) du stratégique	136

Figure 25 Liens de doute au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) du craintif137

Figure 26 Liens d’insatisfaction au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) du revendicateur139

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Résumé des étapes de la démarche évaluative de l'enseignant (MEQ, 2003)	15
Tableau 2 Résumé des caractéristiques du jugement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008)....	34
Tableau 3 Les caractéristiques du jugement évaluatif de l'enseignant	50
Tableau 4 Définitions des dimensions du PDRÉc et du RÉv.....	51
Tableau 5 Caractéristiques des participants à la recherche	60
Tableau 6 Répartition des questions du guide d'entretien selon le PDRÉc et le RÉv	63
Tableau 7 Grille finale d'analyse des données à l'égard du premier objectif	68
Tableau 8 Grille finale d'analyse des données à l'égard du deuxième objectif.....	70
Tableau 9 Matrice facilitant l'exploration des liens entre le PDRÉc et le RÉv.....	72
Tableau 10 Grille finale d'analyse des données à l'égard du troisième objectif.....	74

LISTE DES ACRONYMES

Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

Gestion axée sur les résultats (GAR)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

Modes de verbalisation (MDV)

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE)

Plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc)

Programme de formation à l'éducation québécoise (PFEQ)

Rapport à l'évaluation de productions écrites (RÉv)

RÉSUMÉ

Bon nombre de travaux menés en évaluation des apprentissages mettent en exergue la complexité de l'exercice du jugement évaluatif des enseignants (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy et al., 2017; Monfette et Grenier, 2015; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004). Plus particulièrement au sein de la discipline du français au secondaire, les enseignants se disent en perte de repères lors de l'évaluation de productions écrites (Bucheton, 2014; Garcia-Debanc, 2018, 2022; Jaubert et Rebière, 2022, Wolfarth et al., 2018). Or, afin de guider les élèves dans le développement de leur compétence en écriture par l'entremise de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, il a été suggéré par certains auteurs (Colognesi et al., 2022) de s'intéresser au plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc) ainsi qu'au rapport à l'évaluation des enseignants (RÉv). À la lecture de ce qui précède, la question de recherche suivante a été posée : quels liens existe-t-il entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises ?

De cette dernière, trois objectifs spécifiques ont découlé : (1) décrire le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants de français œuvrant dans des écoles secondaires québécoises, (2) décrire le rapport à l'évaluation de productions écrites de ces enseignants et (3) identifier les liens entre les deux rapports à à titre de référents préexistants au jugement évaluatif. Pour ce faire, une étude de cas multiples à visée compréhensive a été réalisée à l'automne 2021 auprès de neuf enseignants de français du Québec. Les données recueillies par le biais d'entrevues semi-dirigées d'une durée de 90 minutes ont permis, dans un premier temps, de décrire en profondeur les quatre dimensions (investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique) des rapports à étudiés (plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites). Dans un deuxième temps, l'identification des liens d'harmonie, de doute, d'anticipation et d'insatisfaction entre les rapports à (PDRÉc et RÉv) a facilité la

proposition de quatre profils d'enseignants de français : l'enthousiaste, le sceptique, le stratège et le revendicateur.

Qui plus est, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude doctorale exposent des constats quant à la nature des obstacles à la synergie souhaitée entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites des enseignants de français et documentent l'urgence de s'y intéresser, faute de quoi le plan didactique du rapport à l'écriture des enseignants de français pourrait en être terni. Enfin, les conclusions présentées ouvrent la voie au développement d'outils didactiques et de formation mieux adaptés à la prise en compte des référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français, mais aussi de diverses disciplines.

Mots-clés : Jugement évaluatif, didactique de l'écriture, rapport à l'écriture et rapport à l'évaluation

INTRODUCTION

Les recherches menées au sein de la communauté scientifique ont permis de brosser un portrait du malaise éprouvé par bon nombre d'enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy et al., 2017; Monfette et Grenier, 2015; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004). D'un point de vue disciplinaire, la préoccupation de l'évaluation de l'écriture chez les enseignants de français inquiète et a d'ailleurs été soulevée par l'entremise des travaux de Bucheton (2014); ces derniers avançant une « crise face à l'écriture » (p. 161). À ce sujet, l'auteure explique qu'on observe une cristallisation du rapport qu'entretiennent les enseignants à l'enseignement et à l'évaluation de cette discipline. Or, cette situation n'est pas sans conséquence. Garcia-Debanc (2018, 2022) révèle que le manque de confiance des enseignants de français face à leur jugement évaluatif est préoccupant. À cet égard, la chercheuse explique que la motivation à l'intégration de pratiques d'écriture en salle de classe peut être amoindrie et, conséquemment, entraîner un manque de soutien à l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, des recherches théorisent et documentent qu'un rapport (favorable ou défavorable) des enseignants face à un savoir (comme celui de l'écriture) influence (positivement ou négativement) leurs pratiques pédagogiques (Beswick, 2012; Colin, 2014; Colognesi et Niwese, 2020; Hanin et al., 2020; Lafont-Terranova et al., 2023; Lahire, 2011; Lamb et al., 2017; Perrenoud, 1998).

À ce propos, des travaux issus de la didactique du français, dont ceux menés par Barré-De Miniac (1992, 2000, 2002, 2008, 2015), recommandent aux enseignants de prendre conscience de leur rapport à l'écriture, celui-ci pouvant être à l'origine de biais pédagogiques et évaluatifs. Elle soutient qu'une mise à distance de soi éviterait, par exemple, qu'un enseignant dont le rapport à l'écriture serait négatif puisse négliger de manière inconsciente le soutien à l'apprentissage de ses élèves. Ce constat est renforcé par Colognesi et al. (2022), qui énoncent la nécessité pour l'enseignant d'être conscient de son rapport à l'écriture, faute de quoi ses représentations risquent d'être projetées

inconsciemment sur celles des élèves. Dans cette lignée, Émery-Bruneau (2010, 2014) distingue le rapport personnel de l'enseignant à son rapport didactique. Ce dernier est défini par la chercheuse comme la façon dont l'enseignant conçoit le rapport de l'élève (à l'écriture) et la manière dont il entend le former. Ainsi, la visée du plan didactique est davantage ancrée dans une perspective scolaire et professionnelle.

Dans ces circonstances, il nous semble prometteur de se pencher sur les liens possibles entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites d'élèves à titre de référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français. En effet, comme le jugement évaluatif « suppose une prise de conscience des croyances et de la subjectivité » (Lafortune, 2008, p. 27) et que le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites se penchent sur les « conceptions, les opinions, les attitudes, les valeurs et les sentiments attachés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture » (définition inspirée de Barré-De Miniac, 2008 et d'Émery-Bruneau, 2010), nous avançons que l'étude des liens entre les deux rapports à (PDRÉc et RÉv) représente une avenue scientifique pertinente à la compréhension du malaise évaluatif présenté. C'est donc par l'entremise de cette recherche doctorale qu'une contribution à cette réflexion est offerte.

Le premier chapitre de cette thèse expose la problématique entourant l'exercice du jugement évaluatif d'enseignants de français en contexte d'évaluation de productions écrites d'élèves. Il propose tout d'abord un état des lieux des recherches issues de l'évaluation des apprentissages et de la didactique de l'écriture, et ce, afin d'en démontrer les limites, mais aussi les perspectives restées inexplorées par la communauté scientifique. De ce premier chapitre découle la question générale de recherche à laquelle nous souhaitons répondre : quels liens existe-t-il entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises ?

Le deuxième chapitre définit les concepts inhérents à cette recherche, soit la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant et le plan didactique du rapport à

l'écriture, et ce, tout en abordant leur opérationnalisation. Le troisième chapitre concerne les choix méthodologiques : la posture épistémologique adoptée, le type de recherche, l'échantillonnage, l'instrumentation ainsi que la démarche d'analyse des données. Les conditions de rigueur scientifique de la recherche sont également présentées ainsi que les considérations d'ordre éthique que l'étude a soulevées. Le quatrième chapitre rapporte les résultats. Les données obtenues par l'analyse qualitative de verbatims issus de neuf entretiens semi-dirigés sont présentées de manière à atteindre les trois objectifs de recherche : (1) décrire le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants de français œuvrant dans des écoles secondaires québécoises, (2) décrire le rapport à l'évaluation de productions écrites de ces enseignants et (3) identifier les liens entre les deux rapports à titre de référents préexistants au jugement évaluatif.

Le cinquième chapitre aborde la discussion des résultats à la lumière de la littérature scientifique des disciplines impliquées par notre problématique (l'évaluation des apprentissages et la didactique de l'écriture). S'ensuit une réflexion sur la contribution sociale et scientifique de cette initiative, et ce, afin de répondre à notre question générale de recherche s'intéressant aux liens possibles entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français. La conclusion de cette thèse doctorale résume enfin les points principaux de la démarche réalisée tout en exposant les limites et les avenues prospectives de recherche pour l'avenir.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrit l'objet d'étude de cette recherche doctorale, il convient d'aborder les différents enjeux liés à l'évaluation des apprentissages des élèves en contexte scolaire québécois. Dans un premier temps, nous dressons un bref historique de l'avènement des programmes par compétences, afin de mieux en saisir l'influence sur la place accordée au jugement évaluatif des enseignants dans la mise en œuvre de la démarche évaluative en salle de classe. Dans un deuxième temps, nous soulignons la complexité de l'exercice du jugement évaluatif et, plus particulièrement, le besoin de s'intéresser au malaise éprouvé par les enseignants de français du secondaire en contexte d'évaluation de productions écrites d'élèves. Dans un troisième temps, nous décrivons comment l'étude de deux référents préexistants au jugement évaluatif mérite l'attention de la communauté scientifique : le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites. Plus précisément, nous croyons qu'en examinant les liens entre les deux référents (PDRÉc et RÉv), il sera possible de mieux comprendre la subjectivité inhérente au jugement évaluatif de l'enseignant et d'envisager des pistes de formation plus adaptées à son développement. Enfin, nous concluons ce chapitre par une synthèse du problème de recherche ainsi que la formulation de la question générale qui en découle.

1.1 L'évolution de l'évaluation en contexte scolaire québécois

Afin de demeurer « innovant, performant et ouvert sur le monde » (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2017, p. 12), le système éducatif québécois a subi de

nombreuses transformations au cours des quarante dernières années, et ce, par le biais de diverses réformes scolaires. Pour chacune d'entre elles, l'objectif était clair : assurer la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves scolarisés au Québec (MEQ, 2001, 2006, 2017). Afin d'y arriver, des améliorations curriculaires étaient nécessaires (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2018). Nous sommes ainsi passés des programmes par objectifs (appliqués entre 1980 et 2000) aux programmes par compétences actuellement en vigueur.

Plus précisément, l'implantation du Nouveau pédagogique (MEQ, 2001, 2006) a invité au développement des compétences des élèves. Définies par Tardif et al. (2006) comme des « savoir-agir complexes prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22), les compétences sont ainsi placées au cœur des programmes de formation, et ce, de la maternelle au secondaire. Pour les enseignants, cet avènement curriculaire a donné suite à une foulée d'ajustements pédagogiques (Baribeau, 2015; CSÉ, 2018; Dionne, 2005; Demazière et Morrissette, 2019; Laurier, 2014; Tardif et al., 2006). Plus particulièrement au regard des pratiques évaluatives, le ministère de l'Éducation a décidé d'adopter une nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Cette dernière, encore en vigueur à ce jour, met bien en évidence comment l'évaluation des compétences des élèves s'articule autour d'une démarche en quatre différentes étapes. Le prochain tableau les présente plus en détail.

Tableau 1

Résumé des étapes de la démarche évaluative de l'enseignant (MEQ, 2003)

La planification	L'enseignant doit... <ul style="list-style-type: none"> ○ établir l'intention de l'évaluation (formative ou sommative); ○ choisir les moyens appropriés à l'évaluation; ○ s'assurer d'une planification souple, rigoureuse et adaptée aux diverses situations.
La prise d'information et l'interprétation	L'enseignant doit... <ul style="list-style-type: none"> ○ recueillir des données sur les apprentissages des élèves selon leurs besoins; ○ s'assurer d'une instrumentation permettant une collecte suffisante et pertinente essentielle à un bon jugement évaluatif; ○ comparer les données recueillies avec les résultats attendus.

Le jugement	L'enseignant doit... <ul style="list-style-type: none"> ○ exercer son jugement évaluatif comme toile de fond du processus complet de la démarche évaluative (de la planification à l'action); ○ analyser et synthétiser les données collectées (traces, productions des élèves).
La décision-action	L'enseignant doit... <ul style="list-style-type: none"> ○ prendre une décision (pédagogique ou administrative) à la suite de l'exercice de son jugement évaluatif.

Comme en témoigne le tableau 1, le jugement de l'enseignant occupe désormais une place centrale à toutes les étapes de la démarche évaluative au sein de la *Politique d'évaluation* de 2003, et ce, contrairement au rôle limité que lui accordait la *Politique générale d'évaluation des apprentissages* de 1981. Par conséquent, le jugement évaluatif de l'enseignant est perçu comme « une pierre angulaire » et confirme le fait « qu'évaluer est un acte professionnel de première importance de par les décisions qui en découlent » (MEQ, 2003, p. 15). Enfin, bien que la *Politique* (MEQ, 2003) reconnaisse le caractère professionnel et significatif du jugement évaluatif au sein de la démarche évaluative de l'enseignant, de nombreux travaux mettent en exergue la persistance des malaises ressentis face à son exercice complexe (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy et al., 2017; Monfette et Grenier, 2015; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004).

1.2 La formation au jugement évaluatif : un défi qui persiste

Abordé par plusieurs auteurs (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy et al., 2017; Monfette et Grenier, 2015; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004), le faible sentiment de compétence éprouvé par les enseignants à l'égard de leur jugement évaluatif semble expliqué par un manque de formation au regard des divers changements curriculaires instaurés au Québec. Or, cette situation n'est pas nouvelle et semble persister au fil des ans. Le CSE a d'ailleurs déploré la problématique à maintes reprises par l'entremise de ses publications.

En 1992, dans son rapport *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, le CSE émettait clairement la recommandation « d’insister auprès des universités sur l’importance de rendre la dimension de l’évaluation des apprentissages davantage présente dans la formation des futurs enseignants » (p. 51). Une dizaine d’années plus tard, il soulignait à nouveau que « la plupart des programmes de formation n’avaient que trois crédits de formation explicitement consacrés à l’évaluation » (CSE, 2001, p. 10). Encore aujourd’hui, la compétence en évaluation ne fait l’objet que d’un ou de deux cours au sein de la formation en enseignement des universités québécoises, et ce, malgré qu’elle fasse partie intégrante du *Référentiel de compétences professionnelles* (MEQ, 2020) à développer pour l’exercice de la profession (CSE, 2018; Fontaine et al., 2020). Celle-ci s’énonce comme suit : « Développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d’évaluer l’acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves » (MEQ, 2020, p. 61). Plus précisément, elle se décline en neuf différentes dimensions. La figure suivante les liste à titre indicatif.

Figure 1

Dimensions de la compétence 5 du Référentiel de formation des enseignants (2020)

DIMENSIONS

- Concevoir ou choisir des instruments ou des modalités d’évaluation qui s’appuient sur les programmes d’études et permettent de vérifier les apprentissages effectués par les élèves.
- Utiliser des modalités d’évaluation appropriées pour l’objet évalué.
- Concevoir ou choisir des outils d’évaluation qui sont signifiants pour les élèves.
- Repérer les forces ainsi que les défis des élèves et prévoir des interventions appropriées qui favoriseront leurs apprentissages.
- Utiliser l’information récoltée par l’entremise des différentes modalités d’évaluation pour avoir une vue d’ensemble de son groupe-classe et planifier son enseignement en conséquence.
- Donner des rétroactions fréquentes et constructives à l’élève pour lui permettre de se situer dans ses apprentissages et soutenir sa progression.
- Prévoir des modalités d’évaluation variées pour offrir à tous les élèves l’occasion de démontrer les apprentissages effectués.
- Connaître et respecter les balises ministérielles en matière d’évaluation des élèves.
- Connaître et respecter les attentes des organismes scolaires relativement au partage et aux responsabilités en matière d’évaluation et de communication des résultats de celle-ci.

Qui plus est, la récente publication du rapport *Évaluer pour que ça compte vraiment* (CSE, 2018) émet le même signal d'alarme quant au développement de la cinquième compétence. À l'instar de ces avis, nous considérons cette situation préoccupante, car exercer son jugement évaluatif représente une responsabilité cruciale et délicate de l'enseignant dont les conséquences peuvent être significatives pour les élèves (Bélaïr, 1999; Black et William, 2018; Durand et Chouinard, 2012; Hobbs, 1975; Laveault, 2008; Lecointe, 1997; Lemay, 2000; Merle, 2018). À cet effet, Allal et Lafortune (2008) appuient ce constat en soulignant l'amplitude de son exercice :

Le jugement professionnel de l'enseignant est présent dans les évaluations visant à soutenir les apprentissages (évaluations dites formatives), les évaluations contribuant à la reconnaissance des compétences et à la certification (évaluations dites sommatives), ainsi que dans celles fondant les décisions concernant l'avenir des élèves. (p. 5)

Comme le fait valoir la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), « l'évaluation des compétences requiert qu'une grande place soit accordée au jugement évaluatif de l'enseignant puisqu'il devra se prononcer sur des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes » (p. 15). Pour ce faire, le Conseil supérieur de l'éducation (2018) explique que « l'évaluation est au cœur du processus d'apprentissage et implique une didactique du suivi des acquis fondée sur une accumulation de traces qui permet à l'enseignant d'exercer son jugement évaluatif » (p. 26). L'état de réalisation des apprentissages des élèves se constate ainsi à la lumière de l'interprétation de diverses informations recueillies (Leroux, 2015). Dans ces conditions, l'évaluation des apprentissages correspond à « un processus consistant à porter un jugement sur les apprentissages, soit des connaissances et des compétences disciplinaires, à partir des données collectées, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003, p. 2). Jeffrey (2013) met d'ailleurs la communauté scientifique en garde : « L'exercice du jugement évaluatif est l'une des situations pédagogiques les plus difficiles à tous les points de vue, et ce, en raison des enjeux qu'elle comporte et du temps que les enseignants y consacrent » (p. 18). Particulièrement à l'ordre du secondaire, des erreurs dans son exercice peuvent avoir des répercussions négatives sur le parcours scolaire (Durand et Chouinard, 2012), les options

de carrières professionnelles (Laveault, 2008; Lecointe, 1997; Lemay, 2000; Merle, 2018) et sur l'affect des élèves (Bélaïr, 1999; Black et William, 2018; Hobbs, 1975).

À la lumière de ces constats, nous croyons que de s'intéresser à l'exercice du jugement évaluatif des enseignants est nécessaire afin de mieux le comprendre et, éventuellement, d'envisager des pistes de formation mieux adaptées à son développement. Or, le défi n'est pas simple. Pour y arriver, la prise en compte de la complexité de son exercice ne peut être écartée.

1.3 La subjectivité du jugement évaluatif

Les enjeux liés au jugement évaluatif de l'enseignant sont particulièrement importants en raison de leur effet possible sur l'apprentissage des élèves : « L'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre » (MEQ, 2003, p. 14). Pour être de qualité, juste et inscrit dans un cadre éthique et déontologique (Laveault, 2008), ce dernier doit se rapprocher d'un « acte de discernement dans lequel l'entendement, l'intelligence, la compréhension, la clairvoyance, la lucidité, la perspicacité, le sens critique, la sagesse et la prudence ont leur place » (Mottier Lopez, 2008, p. 457). La *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) précise bien cette visée :

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement (évaluatif) des enseignants. [...] Afin d'assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. (p. 13)

Conséquemment, le jugement évaluatif de l'enseignant agit à titre de regard global et évolutif sur les compétences des élèves et la subjectivité fait partie intégrante de son exercice : « l'enseignant ne peut pas se reposer uniquement sur des faits perçus comme purement objectifs » (Allal et Lafortune, 2008, p. 18). À ce propos, Romainville (2012) explique que les acquis des élèves n'existent pas en dehors du regard que les enseignants portent sur eux. Il ajoute « qu'évaluer revient ainsi à construire un point de

vue basé sur des performances censées représenter des acquis » (Romainville, 2012, p. 2) et que cela ne peut se faire sans tenir compte de différentes variables (critères d'évaluation, contenus disciplinaires, valeurs et croyances de l'enseignant, effort de l'élève, etc.). Parmi ces variables, certaines d'entre elles sont influencées par les caractéristiques personnelles des enseignants (expérience, formation et identité) (Tourmen, 2015) et font du jugement évaluatif un acte inévitablement soumis à des tensions entre l'objectivité et la subjectivité (Baribeau, 2009, 2015; Chaumont et Leroux, 2018; Durand et Chouinard, 2012; Jeffrey, 2013; Jorro, 2000; Leroux, 2015; Merle, 2018; Mottier Lopez et Tessaro, 2016; Romainville, 2012; Tourmen, 2014, 2015). Merle (2018) explique le malaise et la complexité découlant de ces tensions :

Une grande partie de l'incertitude (liée à l'exercice du jugement évaluatif) s'explique par des mécanismes complexes, intrinsèquement mêlés, inhérents aux pratiques d'évaluation scolaire, qu'il s'agisse d'une copie en particulier ou d'un ensemble de copies en raison des fortes interférences du jugement d'une copie à une autre. Les mécanismes liés à l'évaluation des copies sont si nombreux qu'il n'est pas possible pour le professeur de les contrôler et d'en avoir pleinement conscience. (p. 138)

À la lecture de ces propos, on comprend que l'exercice du jugement évaluatif n'échappe pas aux biais généraux d'évaluation. En ce sens, des travaux en docimologie initiés au début des années 1960 en listent plusieurs : l'effet de la classe (Crahay, 2013; Demeuse, 2002; Grisay, 1984), de l'établissement scolaire (Bressoux, 1995; Merle, 2018), de l'ordre de correction des copies (Bonniol, 1965; Chevallard, 1986; Nicaise, 2001), de l'origine sociale de l'élève (Dardenne, 1999; Nicaise, 2001), de son apparence physique (Dardenne, 1999; Leyens et Yzerbit, 1997; Merle, 2018) ainsi que des attentes en fonction des résultats antérieurs (Good, 1987; Rosenthal et Jacobson, 1971). Tout compte fait, une littérature scientifique bien nourrie met en évidence l'arbitraire, c'est-à-dire « les biais, les entraves, les interférences, les hésitations, les marques de subjectivité qui peuvent altérer le jugement évaluatif » (Jeffrey, 2013, p. 31). La connaissance de l'ensemble de ces biais est centrale, car ils sont présents, quelle que soit la discipline enseignée et quelles que soient les modalités d'évaluation (Merle, 2018). En somme, la subjectivité liée au jugement évaluatif a été explorée par l'initiative d'un bon nombre de chercheurs, mais l'inconfort ressenti par le corps enseignant ne semble pas, quant à lui, s'estomper. Au

Québec, les travaux de Baribeau (2009, 2015), de Chénier (2021), de Dionne (2005), de Laveault (2005), de Leroux et Bélair (2015), de Monney (2014) et de Nizet (2014) laissent encore entendre que les enseignants reconnaissent difficilement l'influence des biais sur leur jugement.

Nous croyons que cette situation se doit d'être étudiée et, plus particulièrement, dans des contextes évaluatifs où les conséquences pour l'avenir des élèves pourraient être spécialement importantes. À l'ordre du secondaire, c'est notamment le cas des disciplines des mathématiques, de l'anglais (écriture), des sciences, de l'histoire et du français (écriture) auxquelles sont associées des épreuves ministérielles obligatoires. Soulignons que les notes obtenues par les élèves à ces dernières influenceront considérablement leur résultat final, et ce, selon la pondération prescrite par le Ministère. En septembre 2023, celle-ci était déterminée à 20 % au premier cycle et à 50 % au deuxième cycle du secondaire. Dans un tel contexte, on comprend que l'exercice du jugement évaluatif des enseignants prend une importance accrue, notamment parce qu'il facilitera (ou non) l'obtention du diplôme d'études secondaires et la poursuite (ou non) d'études postsecondaires (Hadji, 1997, 2012; Lemay, 2000; Merle, 2018; Perrenoud, 1998; Speck, 1998).

1.4 Le jugement évaluatif des enseignants de français

Au Québec, que cela soit par l'entremise du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* lancé par la ministre Courchesne en 2008, de la *Politique de la réussite éducative* du ministre Proulx (MEES, 2017) ou de l'annonce plus récente de l'actuel ministre de l'Éducation liée à la priorisation de la revalorisation de l'enseignement du français (Cabinet du ministre de l'Éducation, 2023), le niveau de maîtrise en écriture à l'école mobilise l'attention des responsables politiques, des chercheurs et des praticiens depuis plusieurs années. Cette situation est tout à fait justifiée considérant que le niveau de compétence en écriture des élèves est identifié comme un facteur important lié à la réussite scolaire, et ce, pour toutes les disciplines et tous les niveaux de scolarité confondus (Au, 2011; Blaser et al., 2010; Dezutter et al., 2023; Knighton et al., 2010; Potvin et al., 2007; Shaienks et Gluszynski, 2009).

Comme écrire est sans doute l'une des activités les plus complexes auxquelles l'élève est confronté dans le contexte scolaire (Allal, 2015; Chartrand et Prince, 2009; Fayol, 2007; Hayes, 1996; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Morin et al., 2009; Reuter, 2007), elle représente un contexte pertinent pour étudier les questions liées au jugement évaluatif (Allal, 2015; Allal et Ducrey, 2000; Cooksey et al., 2007; Slomp, 2012; Wyatt-Smith et Castleton, 2005). Or, selon le ministère de l'Éducation, l'évaluation de l'écriture relève principalement de la responsabilité des enseignants de français. Plus précisément, c'est par l'entremise du jugement de la compétence *Écrire des textes variés* (MEQ, 2001, 2006) que les enseignants portent leur regard sur diverses productions écrites d'élèves. Pour ce faire, ces derniers interpellent les critères prescrits par le cadre d'évaluation (MEQ, 2011) en lien avec cette compétence : (1) l'adaptation à la situation de communication, (2) la cohérence du texte, (3) l'utilisation d'un vocabulaire approprié, (4) la construction des phrases et la ponctuation ainsi que (5) le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale.

D'un point de vue instrumental, ces cinq critères vont constituer la grille d'évaluation descriptive mobilisée par l'enseignant de français. À ce sujet, Scallon (2004) explique que c'est dans un souci de limitation de l'effet de la subjectivité que la grille d'évaluation descriptive est utilisée dans le cadre d'évaluation de productions complexes. Cette dernière est construite autour de trois constituantes : les critères d'évaluation (les dimensions, les aspects et les points de vue au regard desquels une production est examinée), les niveaux qualitatifs (les descripteurs de chacun des échelons liés aux critères d'évaluation) et la stratégie de notation (pondération des critères et découpage des points accordés selon les niveaux). À titre indicatif, la figure suivante présente un exemple de grille descriptive destinée à faciliter l'exercice du jugement évaluatif des enseignants de français de deuxième secondaire.

Figure 2

Grille d'évaluation de productions écrites de 2^e secondaire (MEES, 2023, p. 14)

<i>Écrire des textes variés – Informer en élaborant des descriptions et Appuyer ses propos en élaborant des justifications</i>					
Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation de communication (Pondération : 25 %)	Tient compte de la tâche ¹ ▪ en présentant, de façon personnalisée, des éléments de description et de justification judicieux; ▪ en utilisant des moyens ² efficaces.	Tient compte de la tâche ▪ en présentant des éléments de description et de justification pertinents; ▪ en utilisant des moyens appropriés.	Tient compte de la tâche ▪ en présentant des éléments de description et de justification généralement pertinents; ▪ en utilisant des moyens généralement appropriés.	Tient partiellement compte de la tâche ▪ en présentant des éléments de description ou de justification peu pertinents. ▪ en utilisant des moyens peu appropriés.	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche OU Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
2. Cohérence du texte (Pondération : 20 %)	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité au moyen de substituts ³ variés et appropriés ET Fait progresser ⁴ ses propos de façon habile.	Organise son texte de façon appropriée ET Assure la continuité au moyen de substituts variés, généralement appropriés ET Fait progresser ses propos de façon adéquate.	Organise son texte de façon généralement appropriée ET Établit la continuité au moyen de substituts ET Fait généralement progresser ses propos, malgré des maladresses.	Organise son texte de façon généralement appropriée ET Utilise des substituts peu variés ou inappropriés ET Fait peu progresser ses propos ou le fait de façon inadéquate.	Présente ses propos sans organisation évidente OU Cumule des informations sans liens entre elles OU Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (Pondération : 10 %)	Utilise des expressions et des mots précis, justes, variés et parfois recherchés.	Utilise, la plupart du temps, des expressions et des mots précis, justes et variés.	Utilise des expressions et des mots généralement appropriés, même si certains sont imprécis, impropres ou répétés.	Utilise plusieurs expressions ou mots imprécis, impropres ou répétés de façon abusive.	Utilise des expressions ou des mots peu adaptés à la situation d'écriture OU Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
4. Construction des phrases et ponctuation appropriées⁵ (Pondération : 25 %)	Construit et ponctue correctement ses phrases sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu.	Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d'erreurs.	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte.	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes.	Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes OU Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale⁵ (Pondération : 20 %)	Orthographe ses mots sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu.	Orthographe ses mots en faisant peu d'erreurs.	Orthographe ses mots de façon généralement correcte.	Orthographe ses mots en faisant de nombreuses erreurs.	Orthographe ses mots en faisant de très nombreuses erreurs OU Abuse, dans tout le texte, de passages cités ou copiés.

Malgré la pertinence de l'utilisation d'un outil d'évaluation comme celui de la grille descriptive dans le cadre de l'évaluation de productions écrites, le processus du jugement évaluatif ne s'y limite pas. Comme l'ont souligné les travaux de Mottier Lopez et Dechamboux (2017) divers référents préexistants formels et informels (caractéristiques de l'élève, de la tâche en écriture proposée, du contexte évaluatif, etc.) viennent teinter l'exercice du jugement, et ce, malgré une volonté de le baliser à l'aide d'outils d'évaluation standardisés. Par conséquent, le jugement évaluatif est caractérisé par (1) une référentialisation préexistante relevant de diverses influences (sociales, institutionnelles, relatives à l'élève, etc.) et (2) par un processus en partie implicite à l'enseignant lui-même (Figari, 1994; Hurteau et al., 2009; Tourmen, 2014; Tourmen et Droyer, 2013).

Par ailleurs, Reuter (1996) explique qu'écrire est souvent « présenté comme une activité mystérieuse pratiquée par les grands auteurs, pourvus d'un don, venu d'on ne sait où » (p. 19). On peut ainsi sous-entendre qu'il découle de cette conception une difficulté à

guider les élèves dans le développement de cette compétence et une représentation de son évaluation comme étant « hors de contrôle » (Bucheton, 2014, p. 161). Plus précisément, les conclusions des travaux de chercheurs (Barré-De Miniac, 2002, 2008, 2015; Beswick, 2012; Blaser, 2007; Colognesi et al. 2022; Colin, 2014; Fleischer, 2004; Glasswell et al., 2003; Labbo et al., 1995; Lafont-Terranova et al., 2023; Vanhulle et Deum, 2006) avancent que l'insécurité face à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture pourrait s'expliquer par leur rapport négatif à l'objet (ici, l'écriture). En ce sens, les travaux de Bucheton (2014) affirment que « le rapport identitaire et personnel à la discipline s'est lentement cristallisé dans l'histoire scolaire, universitaire, culturelle et institutionnelle des enseignants » (p. 161). Ainsi, le rapport à l'écriture des enseignants serait fortement teinté par des représentations sociales dictant ce à quoi devraient correspondre l'écriture, son enseignement et son évaluation (Garcia-Debanc, 2018).

En effet, en contexte d'enseignement du français, plusieurs chercheurs se sont intéressés au rapport à l'écriture, alimentés par le désir de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un individu entretient avec ce savoir (Barré-De Miniac, 1992, 2002, 2008, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009; Colin, 2014; Colognesi et Lucchini, 2016; Colognesi et Niwese, 2020; Deschepper et Thyron, 2008; Dezutter et Thyron, 2002; Hanin et al., 2020; Lafont-Terranova, 2008, 2009; Lahire, 2011; Lamb et al., 2017; Niwese et Bazile, 2014; Penloup, 2000). À la lecture de ces travaux de nature généralement descriptive, on peut comprendre l'importance de se préoccuper des pratiques d'écriture d'un individu, mais aussi du rapport que ce dernier entretient avec l'écriture pour décrire ses choix pédagogiques (Barré-De Miniac, 2002, 2011, 2015; Beaucher, 2014; Bucheton et al., 2014; Chartrand et Blaser, 2008; Colin, 2014; Colognesi et Lucchini, 2016; Colognesi et Niwese, 2020; Crinon et Marin, 2014; Daunay, 2007; Delamotte et al., 2000; Donahue, 2008; Lafont-Terranova et al., 2023; Penloup et Liénard, 2008). Plus récemment, certains auteurs (Colognesi et al., 2022; Di Lalla, 2017; Garcia-Debanc, 2018) proposent spécifiquement de mettre à profit les pistes de réflexion mises de l'avant dans le cadre de ces recherches pour arriver à une meilleure compréhension du jugement évaluatif des enseignants de français du secondaire.

1.5 Le rapport à l'écriture des enseignants de français

Selon Charlot (2017), « tout humain a un rapport au savoir, sinon il ne serait pas humain » (p. 166). Chez les enseignants, ce rapport au savoir relève de son habitus, c'est-à-dire d'un ensemble d'habitudes, de pensées et de comportements qu'il entretient et qui influence ses pratiques pédagogiques (Bourdieu, 1980, 2001; Lahire, 1993, 2001, 2011). À ce sujet, chaque enseignant occupe une position sociale et est porteur de culture et de savoirs qui auront une influence, consciente ou pas, sur sa manière d'enseigner (Colin, 2014; Colognesi et al., 2022; Falardeau et Simard, 2007; Lafont-Terranova et al., 2023; Maulini et al., 2014). Comme Vincent et Maulini (2017) l'expliquent : « les pratiques pédagogiques sont gouvernées par une rationalité qui met chaque praticien en rapport avec l'histoire, la culture, la science, la noosphère et la société » (p. 43). Les différents héritages issus des milieux, des histoires personnelle et sociale, de leur formation formelle ou informelle orientent plus ou moins consciemment les actions quotidiennes des enseignants. « Il serait donc un leurre de penser que tout enseignant est substituable à un autre et que les objets de savoir sont communs à tous » (Blanchard-Laville, 2010, p. 153).

Selon ce principe, interroger le rapport à l'écriture relève d'une relation singulière de sens et de signification entre un individu, nécessairement culturel et social, et l'écriture (Chartrand et Blaser, 2008). Ce « rapport à » désigne alors de nombreux liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui unissent un individu à l'écriture. Sur le plan opérationnel, les auteurs vont décliner ce rapport en quatre ou cinq dimensions selon les théorisations : (1) de l'investissement, (2) conceptuelle, (3) axiologique, (4) praxéologique et (5) métascriptionnelle (Barré-De Miniac, 2002, 2008, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Colin, 2014; Colognesi et Lucchini, 2016; Colognesi et Niwese, 2020; Lafont-Terranova et al., 2023).

Dans un premier temps, la dimension de l'investissement se réfère à l'intérêt affectif pour l'écriture ainsi que la quantité d'énergie qu'on y consacre. Dans un deuxième temps, la dimension conceptuelle se rapporte aux conceptions scientifiques et de sens commun liées à l'écriture et à son apprentissage. Dans un troisième temps, la dimension

axiologique se rapporte aux opinions, aux valeurs et aux attitudes qu'on peut avoir face à l'écriture. Dans un quatrième temps, la dimension praxéologique se penche sur les pratiques effectives d'écriture. Dans un dernier temps, la dimension métascriptionnelle s'intéresse aux activités métalangagières et au regard réflexif sur l'écriture par l'entremise d'une prise de distance consciente de l'individu.

Comme relevé par Colognesi (2015), les frontières entre ces cinq dimensions ne sont pas hermétiques. À titre d'exemple, Chartrand et Prince (2009) soulignent qu'une expérience d'écriture positive (dimension praxéologique) a le potentiel de remodeler la perception de l'écriture (dimension conceptuelle) ainsi que l'engagement dans des activités d'écriture (dimension de l'investissement) d'un individu. De même, la dimension métascriptionnelle, étant axée sur l'explicitation, exerce une influence sur les quatre autres dimensions (Colognesi et al., 2020; Colognesi et Lucchini, 2016), ce qui illustre bien son caractère non exclusif. En amont de ces travaux, Émery-Bruneau (2010) classait la notion du rapport à selon deux plans : le plan personnel et le plan didactique. En ce sens, le premier s'intéresse essentiellement à l'enseignant comme sujet-écrivain, tandis que le deuxième se penche plutôt sur la manière dont celui-ci conçoit le rapport à l'écriture de l'élève et la manière dont il entend le former. Comme le soulignent Beaudry et al. (2018), « ces deux plans peuvent être en adéquation, s'influencer ou, au contraire, se contredire » (p. 2).

Par ailleurs, au cours des deux dernières décennies, le rapport à l'écriture a fait l'objet de nombreuses études en didactique du français, et ce, à des ordres d'enseignement variés : la formation des enseignants (Blaser et al., 2015; Lampron, 2014), l'enseignement secondaire (Blaser, 2007; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et al., 2006; Chartrand et Prince, 2009; Schaer, 2023), l'enseignement universitaire (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Deschepper et Thyron, 2008; Deschepper, 2010; Thyron et Dezutter, 2002). Or, malgré les pistes de compréhension prometteuses obtenues dans le cadre de ces travaux, l'apport du rapport à l'écriture à celui du jugement évaluatif est resté une relation peu explorée par les chercheurs didacticiens (Garcia-Debanc, 2018). Bain, Perrenoud et Allal (1993) décrivaient déjà, il y a plus de 30 ans, ce clivage et le besoin d'y remédier. Notons que cette citation date de plusieurs années, mais nous semble encore adaptée au contexte actuel :

Pour plusieurs didacticiens, l'évaluation n'entre pas forcément dans les toutes premières priorités; elle est même parfois ressentie du fait des habitudes d'évaluation prises par les enseignants, comme un frein aux rénovations plutôt que comme levier pour faire évoluer les pratiques ou comme une nécessité pour éviter les dérapages. On a ainsi assisté à une division du travail entre didacticien et spécialistes de l'évaluation. La convergence entre didactique et évaluation subsiste. Spécialistes de l'évaluation et didacticiens sont donc condamnés à travailler ensemble s'ils veulent contribuer à changer les pratiques. (p. 266)

La possibilité que le rapport à l'écriture des enseignants teinte leur façon d'enseigner et la manière dont ces derniers voudraient voir évoluer leurs élèves a été montrée (Barré-De Miniac, 2002, 2011, 2015; Beaucher, 2014; Bucheton, 2014; Chartrand et Blaser, 2008; Colin, 2014; Colognesi et Lucchini, 2016; Colognesi et Niwese, 2020; Crinon et Marin, 2014; Daunay, 2007; Delamotte et al., 2000; Donahue, 2008; Lafont-Terranova et al., 2023; Penloup et Liénard, 2008). À l'instar de ces auteurs, nous considérons que les enseignants construisent des rapports à l'écriture et à son évaluation qui influencent leurs pratiques pédagogiques, et qu'il serait pertinent de s'y intéresser davantage à des fins de compréhension de la subjectivité inhérente au jugement évaluatif des enseignants de français.

Pour ce faire, les études sur les plans personnel et didactique du rapport à l'écriture des enseignants se révèlent particulièrement utiles pour comprendre leurs pratiques professionnelles et leurs conceptions dont les résultats peuvent profiter à la formation de la relève ou encore, d'enseignants en pratique. Autrement dit, on peut penser que ce ne sont pas seulement les savoirs des enseignants qui influencent leur pratique (Clivaz, 2011), mais aussi leur rapport (ou leurs rapports à) à ceux-ci (Bousquet et Desmeules, 2017; Lépine et al., 2023). Par conséquent, qu'en est-il des liens possibles entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif des enseignants de français ? À notre connaissance, aucune recherche n'a été menée en ce sens. Nous proposons, par le biais de cette recherche doctorale, d'explorer cette voie qui nous apparaît foisonnante d'informations utiles à la compréhension du malaise évaluatif décrit au sein de cette problématique.

1.6 La synthèse du problème de recherche

Les travaux menés au sein de la communauté scientifique ont permis de brosser un portrait du malaise éprouvé par bon nombre d'enseignants en lien avec l'évaluation des apprentissages (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy et al., 2017; Monfette et Grenier, 2015; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004). D'un point de vue disciplinaire, la préoccupation de l'évaluation de l'écriture chez les enseignants de français inquiète et a d'ailleurs été soulevée par l'entremise des travaux de Bucheton (2014); ces derniers avançant une « crise face à l'écriture » (p. 161). À ce sujet, l'auteure explique qu'on observe une cristallisation du rapport qu'entretiennent les enseignants à l'enseignement et à l'évaluation de cette discipline. Or, cette situation n'est pas sans conséquence. Garcia-Debanc (2018) révèle que le manque de confiance des enseignants de français face à leur jugement évaluatif est préoccupant. À cet égard, la chercheuse explique que la motivation à l'intégration de pratiques d'écriture en salle de classe peut être amoindrie et, conséquemment, entraîner un manque de soutien à l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, des recherches théorisent et documentent qu'un rapport (favorable ou défavorable) des enseignants face à un savoir (comme celui de l'écriture) influence (positivement ou négativement) leurs pratiques (Beswick, 2012; Colin, 2014; Colognesi et Niwese, 2020; Hanin et al., 2020; Lafont-Terranova et al., 2023; Lahire, 2011; Lamb et al., 2017; Perrenoud, 1998).

À ce propos, des travaux issus de la didactique du français, dont ceux menés par Barré-De Miniac (1992, 2000, 2002, 2008, 2015), recommandent aux enseignants de prendre conscience de leur rapport à l'écriture, celui-ci pouvant être à l'origine de biais pédagogiques et évaluatifs. Elle soutient qu'une mise à distance de soi éviterait, par exemple, qu'un enseignant dont le rapport à l'écriture serait négatif puisse négliger de manière inconsciente le soutien à l'apprentissage de ses élèves. Ce constat est renforcé par Colognesi et al. (2022), qui énoncent la nécessité pour l'enseignant d'être conscient de son rapport à l'écriture, faute de quoi ses représentations risquent d'être projetées inconsciemment sur celles des élèves. À l'origine, Émery-Bruneau (2010) distingue le

rapport personnel de l'enseignant à son rapport didactique. Ce dernier est défini par la chercheuse comme « la façon dont l'enseignant conçoit le rapport de l'élève à l'écriture et la manière dont il entend le former » (p. 90). Ainsi, la visée du plan didactique est davantage ancrée dans une perspective scolaire et professionnelle.

Dans ces circonstances, il nous semble prometteur de se pencher sur les liens possibles entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français du secondaire. En effet, comme le jugement évaluatif « suppose une prise de conscience des croyances et de la subjectivité » (Lafortune, 2008, p. 27) et que les rapports à l'écriture (plan didactique) et à son évaluation se penchent sur les « conceptions, les opinions, les attitudes, les valeurs et les sentiments attachés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture » (définition inspirée de Barré-De Miniac, 2008 et d'Émery-Bruneau, 2010), nous avançons que l'étude des liens entre les deux rapports à (PDRÉc et RÉv) représente une avenue scientifique pertinente à la compréhension du malaise évaluatif vécu par les enseignants. Par ailleurs, les liens entre les deux rapports à n'ont pas encore été, à notre connaissance, documentés.

Par conséquent, nous considérons que la présente recherche doctorale contribuera à l'avancement des connaissances à deux égards. D'un point de vue théorique, les résultats mèneront à une compréhension plus exhaustive du jugement évaluatif de l'enseignant par l'entremise de la description de deux de ses référents préexistants : le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites. Nous souhaitons ainsi que cette recherche comble l'absence de connaissances descriptives faisant foi de la diversité et de la complexité de la référentialisation du jugement évaluatif des enseignants de français dans ce contexte. En outre, d'un point de vue social, notre recherche fournira des éclaircissements qui permettront éventuellement de bonifier la formation des futurs enseignants dans deux disciplines, soit celles de l'évaluation des apprentissages et de la didactique de l'écriture. Rappelons que l'exercice de la cinquième compétence du *Référentiel de la profession enseignante* (MEES, 2020) liée à l'exercice du jugement évaluatif demeure un défi de taille pour plusieurs enseignants au Québec. C'est pourquoi nous avançons que les descriptions riches du plan didactique du rapport

à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites des participants orienteront la création éventuelle d'outils ou de contenus de formation adaptés à leur prise en compte lors du développement du jugement. Enfin, nous considérons que les résultats permettront d'éclairer les raisons derrière le malaise des enseignants de français préalablement présenté, et ainsi limiter le hiatus entre le rapport au savoir et les pratiques adoptées en salle de classe. À la lecture de ce qui précède, nous proposons la question générale de recherche suivante : ***quels liens existe-t-il entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises ?***

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Le premier chapitre a permis de faire ressortir un problème de recherche prenant racine dans la complexité du jugement évaluatif des enseignants de français en contexte d'évaluation de productions écrites d'élèves. Ce second chapitre vise essentiellement à définir les concepts centraux ciblés par notre étude. Tout d'abord, la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant est abordée suivie d'une description fine de l'évolution de la notion du rapport à l'écriture. Au terme de ce chapitre, nous proposons une modélisation du jugement évaluatif de l'enseignant de français du secondaire prenant en compte deux référents préexistants ciblés par notre recherche : le plan didactique du rapport à l'écriture ainsi que le rapport à l'évaluation de productions écrites d'élèves. Inspirée de la littérature scientifique issue de la didactique de l'écrit et de l'évaluation des apprentissages, nous considérons ainsi que cette modélisation de la référentialisation du jugement évaluatif nous permettra d'atteindre nos objectifs de recherche.

2.1 La référentialisation du jugement évaluatif

2.1.1 Les origines du jugement

« On reconnaît l'arbre à ses fruits et c'est à ses jugements qu'on reconnaît l'homme de jugement » (Reboul, 2010, p. 4). Comme nous le souligne cette citation, le jugement est fréquemment associé à l'avis que peut se faire un individu d'une personne ou d'une performance. Pour illustrer cette idée, nous pouvons penser aux expressions « porter un jugement de valeur », « juger l'autre », « commettre une erreur de jugement » et « faire preuve de jugement ». Dans son livre *La formation du jugement*, Reboul (2010) se réfère

à ce concept comme la phronesis, c'est-à-dire « l'aptitude de décider d'un seul coup, mais après une longue délibération, comme le pilote décide du passage, le médecin du remède, le juge du verdict » (p. 9). Au jugement, il associe cinq caractéristiques permettant d'en comprendre l'exercice. Plus précisément, il soutient que le jugement :

- est situé dans le monde du contingent et de l'incertain, sans pour autant relever du hasard et du chaos du monde des relations humaines;
- dépend de l'objet et du juge;
- engage ou compromet celui qui le porte;
- se conclut par une décision motivée;
- n'est pas d'ordre technique, mais d'ordre moral.

À la lecture de ces caractéristiques, on considère le jugement comme « la compétence d'un homme à prendre, dans les domaines les plus divers, des décisions imprévisibles et pourtant justes » (Guillemette et al., 2012, p. 19). De surcroît, son exercice s'inscrit dans une démarche décrite par Angers et Bouchard (1990) en quatre étapes : (1) l'expérience, (2) la compréhension, (3) la réflexion et (4) la décision. La première étape, soit celle de l'expérience, s'appuie sur les sens externes (toucher, odorat, vue, ouïe et goût) et internes (le ressenti) afin de générer de l'information qui suscitera le questionnement et l'investigation chez une personne dans un contexte donné. L'étape de la compréhension met en œuvre des opérations comme avoir des intuitions, conceptualiser, nommer ou formuler, et ce, afin de dégager des rapports intelligibles entre les informations recueillies ou perçues. La troisième étape, c'est-à-dire celle de la réflexion, s'assure de la véracité et de l'exactitude des propos qui en émanent. Est-ce que cela relève du monde de la fiction ou du réel ? Du prouvé ou du possible ? La dernière étape est celle de la décision ultime, soit celle du résultat découlant du processus. Au regard de ces quatre étapes, le jugement représente une opération complexe permettant à une personne, devant une situation donnée, d'interpréter diverses informations menant à une prise de position réfléchie et justifiée. Guillemette et al., (2012) ajoutent que l'exercice du jugement s'inscrit alors dans un processus propre à chaque individu, mais teinté par « des valeurs, des

croyances et des qualités issues de la personne qui l'émet et de son environnement » (p. 44). Il est ainsi possible de convenir que le jugement est basé sur des conceptions individuelles, mais aussi collectives (Bressoux et Pansu, 2003; Klein, 1997).

2.1.2 Le jugement professionnel de l'enseignant

Plus spécialement en contexte scolaire, Laveault (2008) décrit le jugement de l'enseignant en se référant à trois catégories d'actes professionnels : les actes logiques (démontrer, expliquer, corriger et interpréter), les actes psychologiques (motiver, encourager, récompenser et planifier) ainsi que les actes moraux (faire preuve d'honnêteté, de courage, de tolérance, de compassion, de respect et d'équité). Beauchamp et Mottier Lopez (2023) expliquent comment l'interaction entre ces trois catégories d'actes contribue au caractère professionnel du jugement de l'enseignant :

Alors que les actes logiques font référence aux capacités réflexives et d'autocritique de l'enseignant, les actes psychologiques mettent en perspective l'importance des croyances et des valeurs de celui-ci, ainsi que leurs rôles dans la perception que l'enseignant se fait de lui-même et des situations. Cette réflexion constante sur les valeurs et l'interprétation des situations contribue à rendre professionnel le jugement de l'enseignant. Quand il s'agit de gestes moraux, ce jugement professionnel permet à l'enseignant de régler les situations porteuses de conflictualités inconscientes, d'écueils et de fortes tensions. (p. 160)

À l'instar de cette réflexion endossée par bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, nous considérons le jugement de l'enseignant comme un acte professionnel engageant un processus de discernement interprétatif teinté par l'expérience, les valeurs, les connaissances ainsi que les normes éthiques de la profession (Baribeau, 2009, 2015; Beauchamp et Mottier Lopez, 2023; Lafortune, 2006; Lafortune et Allal, 2007; Laveault, 2008; Leroux et Bélair, 2015, Mottier Lopez, 2008; Mottier Lopez et Tessaro, 2016). Dans cette lignée conceptuelle, le jugement professionnel de l'enseignant a inspiré une richesse importante de travaux au cours des vingt dernières années et a, par ailleurs, mis en évidence la nécessité de se pencher sur la complexité de son exercice dans divers contextes : les disciplines, la gestion de la classe, les ordres d'enseignement, la formation pratique, etc. (Allal et Mottier Lopez, 2009; Chaumont et Leroux, 2018; Dechamboux,

2018; Desaulniers et Jutras, 2012; Hadji, 2012; Jeffrey, 2013; Lafortune, 2008; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Maes et al., 2019; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Mottier Lopez et Tessaro, 2016; Romainville, 2012; Tessaro et al. 2016; Tourmen, 2009, 2014, 2015). Enfin, compte tenu des visées poursuivies par notre recherche, il sera maintenant question du jugement de l'enseignant en contexte d'évaluation des apprentissages.

2.1.3 Les caractéristiques du jugement évaluatif

En concordance à une majorité d'auteurs s'intéressant à notre objet d'étude, nous adopterons l'appellation « jugement évaluatif » pour désigner le jugement professionnel de l'enseignant en contexte d'évaluation des apprentissages (Allal et Mottier Lopez, 2009, 2010; Baribeau, 2009, 2015; Durand, 2010; Leroux, 2015; Mottier Lopez et Allal, 2008; Tourmen, 2014). Pionnières dans le domaine, Mottier Lopez et Allal (2008) décrivent le jugement évaluatif au regard des caractéristiques décrites au sein du tableau ci-bas.

Tableau 2

Résumé des caractéristiques du jugement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008)

- Le jugement évaluatif comprend deux démarches de base :
 1. réunir et confronter des sources d'information de natures diverses;
 2. exécuter un raisonnement interprétatif pouvant inclure un algorithme de calculs, mais qui ne s'y réduit pas.
- Il s'appuie sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble des élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent.
- Il s'agit d'un acte cognitif individuel, mais s'élaborant et s'intégrant à un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel.
- Il implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques de l'enseignement.

À la lecture du tableau précédent, on reconnaît comment Mottier Lopez et Allal (2008) inscrivent le jugement évaluatif des enseignants dans une perspective située, c'est-à-dire prenant en compte la relation entre l'individu en activité et son contexte de développement. Les deux chercheuses relèvent clairement la présence de la subjectivité en énumérant les différents facteurs contextuels entrant en jeu dans son exercice : la culture de l'école, les valeurs personnelles de l'enseignant, les normes éthiques de la profession, les programmes d'études, les savoirs évalués, les méthodes d'évaluation, les observations de l'élève en classe ainsi que ses résultats antérieurs. Elles décrivent, par le fait même, la volonté d'encadrer cette subjectivité par l'application de procédures rigoureuses, notamment par la mobilisation de divers outils d'évaluation (les grilles descriptives, par exemple) ainsi que la présence d'appréciations multiples des compétences évaluées. Somme toute, la description du jugement évaluatif proposée par Mottier Lopez et Allal (2008) présente le concept comme un acte professionnel social et situé s'opposant à une vision incitant à la mesure d'un produit, c'est-à-dire où l'on situerait la performance de l'élève sur une échelle de valeurs indépendante d'un contexte social et culturel (Baribeau, 2009, 2015; Laveault, 2005, 2008; Mottier Lopez et Allal, 2008; Vial, 2012). Elles proposent ainsi une définition adhérent au principe d'appréciation globale et évolutive des compétences préconisée par la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003).

Plus récemment, Tourmen (2014) s'est également intéressée au jugement évaluatif des enseignants en synthétisant les résultats d'études menées sur le sujet au cours des trente dernières années. Plus précisément, c'est en se basant sur les résultats obtenus dans le cadre d'observations d'enseignants en contexte d'évaluation (Demailly, 2003; Merle, 2018; Tourmen, 2008, 2009, 2014) ainsi que d'entrevues (Allal et Mottier Lopez, 2009; Guillemette et al., 2012) que la chercheuse émet quatre constats liés au jugement évaluatif.

Premièrement, Tourmen (2014) spécifie que la construction du jugement évaluatif de l'enseignant est progressive et dynamique. Ainsi, malgré le fait qu'évaluer est une activité planifiée, son exercice n'est pas séquencé, linéaire ou ordonné. Il s'exerce plutôt de manière itérative entre des référés (l'objet évalué, par exemple, une production écrite d'élève) et des référents (normes, par exemple, servant de standards de comparaison).

Cette idée confirme les observations introduites par les travaux de Bonniol (1981), de Barbier (1994), de Figari (1994) et d'Allal et Mottier Lopez (2009) voulant que le jugement évaluatif soit construit autour d'une triangulation d'informations variées laissant place à une multitude de jugements successifs et provisoires. Deuxièmement, le jugement évaluatif de l'enseignant est constitué d'un processus qui demeure en partie implicite à l'enseignant (Figari, 1994; Hurteau et al., 2009; Tourmen, 2014). Tourmen et Droyer (2013) parlent alors d'une référentialisation implicite relevant de diverses influences (sociales, institutionnelles, relatives à l'élève, etc.) qui peuvent teinter le jugement de l'enseignant en cours d'exercice. Troisièmement, le jugement évaluatif de l'enseignant s'inscrit dans une démarche complexe composée d'adaptations et d'arbitrages. Par conséquent, selon les contextes, l'enseignant doit prendre en compte les fonctions multiples de l'évaluation (formative ou sommative) qui viendront influencer son appréciation de la production d'un élève. À ce sujet, Tourmen (2014) explique que les enjeux liés au contexte évaluatif sont pris en compte dans l'exercice du jugement. À titre d'exemple, on pourrait penser à un enseignant qui décide d'être moins sévère sachant qu'une mauvaise note à cette production écrite entraînerait un échec en français au bulletin d'un élève. Quatrièmement, toujours selon la synthèse proposée par Tourmen (2014), le jugement évaluatif peut s'exercer de manière plus ou moins experte. Ainsi, le jugement évaluatif se situe sur un continuum d'expertise qui se développe au fil des années de pratique.

À la lumière des travaux précédemment décrits et d'une recension des écrits, Baribeau (2015) synthétise, à son tour, les caractéristiques du jugement évaluatif de l'enseignant au regard de cinq aspects. Premièrement, l'auteure inscrit le jugement dans un cadre de professionnalité avec de hautes exigences méthodologiques et éthiques. Deuxièmement, son exercice comprend diverses démarches permettant de réunir des sources d'information (quantitatives et qualitatives), de natures diverses et de les croiser. Troisièmement, le jugement demande de confronter les différentes sources d'information recueillies à travers un raisonnement interprétatif basé sur un processus de modération sociale entre des acteurs qui participent à la situation éducative de l'élève, et ce, dans un but de validation d'une décision ou d'une compréhension partagée du processus

d'apprentissage de l'élève. Quatrièmement, le jugement évaluatif est un processus interactif qui permet de soutenir les apprentissages de l'élève avec la complémentarité des évaluations (formative et sommative). Cinquièmement, il a pour but d'effectuer des choix éclairés, d'améliorer la cohérence, l'équité et la fiabilité des décisions prises.

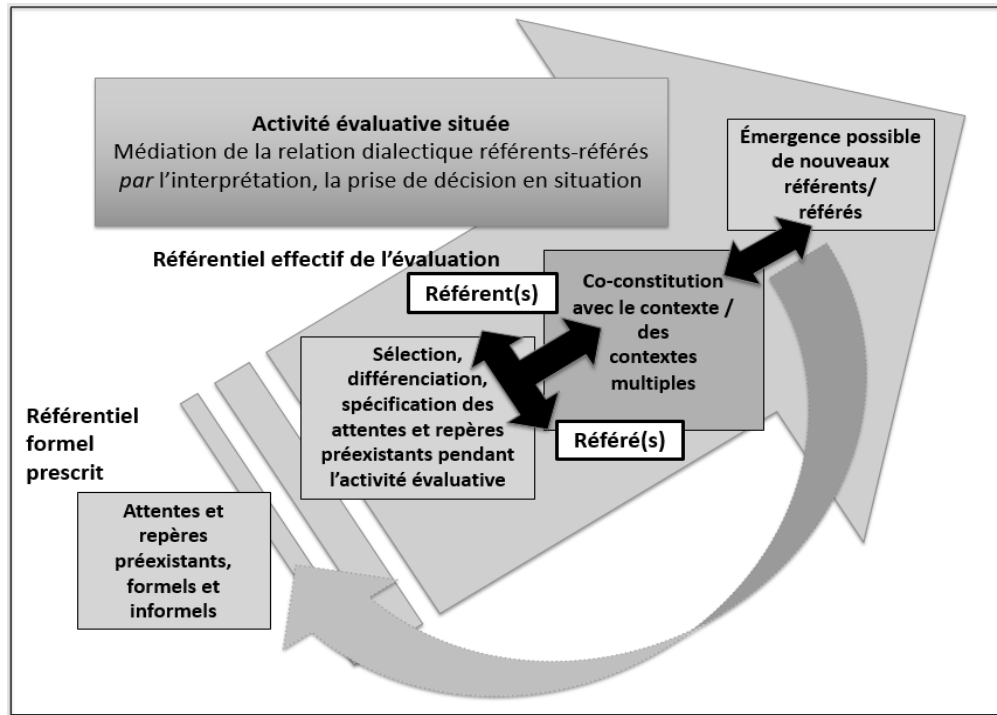
En guise de synthèse, on constate que les caractéristiques du jugement évaluatif décrites par Baribeau (2015) concordent avec celles abordées par ses prédécesseuses scientifiques (Mottier Lopez et Allal, 2008; Tourmen, 2014). Toutefois, l'auteure précise un cadre d'exercice, soit celui de la professionnalité. Baribeau (2015) explique que la professionnalité « repose sur un savoir agir complexe en contexte professionnel renvoyant à des dimensions théoriques, sociales, culturelles et éthiques » (p. 9). Selon elle, inscrire le jugement évaluatif dans une perspective professionnalisante est incontournable, et ce, afin de limiter les tensions qui en émergent. Intéressant, cet ajout permet de circonscrire le jugement comme un acte professionnel appelant la mise en œuvre interactive de gestes évaluatifs professionnels impliquant notamment l'apprenant évalué. Plus précisément, ce dernier est invité à partager à l'enseignant ce qu'il sait (ou non) ainsi que sa démarche par le biais d'activités d'autoévaluation. Cette façon de faire permet alors à l'enseignant d'avoir accès aux stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant et d'en tenir compte lors de l'exercice de son jugement évaluatif. En somme, cette conception met bien en évidence la place de la triangulation des inférences des compétences impliquées en continu au sein de l'exercice du jugement évaluatif de l'enseignant ainsi que la place accordée à l'élève dans le processus d'évaluation.

2.1.4 L'exercice du jugement évaluatif

Au-delà des caractéristiques générales présentées dans le cadre de la section précédente, Mottier Lopez et Dechamboux (2017) proposent une modélisation de l'exercice du jugement évaluatif de l'enseignant. Inspirée des travaux de Barbier (1985), de Figari (1994) et de Hadji (1997, 2012), cette modélisation tient compte du caractère dynamique, situé et multiréférentiel du jugement évaluatif.

Figure 3

L'exercice du jugement évaluatif (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017, p. 12)



Comme présenté ci-haut, Mottier Lopez et Dechamboux (2017) avancent qu'une référentialisation située est constitutive du jugement évaluatif, c'est-à-dire s'opérant au fil des différentes situations d'évaluation. Indissociable des contextes dans lesquels s'exerce le jugement évaluatif de l'enseignant, cette référentialisation située prend en compte divers préexistants. À cet effet, les auteurs les divisent en deux catégories : les préexistants formels (objectifs d'apprentissage, indicateurs de performance, critères d'évaluation) ainsi que les préexistants informels (prise en compte du progrès de l'élève, de sa singularité, de son mérite, etc.). En cours d'exercice du jugement évaluatif, les deux catégories de préexistants peuvent être sélectionnées, écartées ou adaptées selon les contextes et les élèves. Notons que cette distinction entre une référentialisation formelle (préexistants) et une référentialisation effective en cours d'exercice du jugement est un ajout particulièrement pertinent proposé par les deux auteurs. À cet effet, Mottier Lopez et Dechamboux (2017) illustrent une référentialisation qu'ils qualifient « en acte » (p. 29).

Qui plus est, le jugement évaluatif de l'enseignant se veut un acte de confrontations entre une situation réelle et des attentes concernant une tâche demandée (Figari, 1994; Hadji, 1997, 2012). Ces confrontations, mises en évidence par des flèches dialectiques noires, consistent à mettre en relation un référent et un référé. Plus précisément, le référent représente un modèle idéal articulant les intentions jugées les plus significatives en lien avec la tâche demandée à l'élève et à partir desquelles vont se dégager des normes (Figari, 1994; Hadji, 1997, 2012). De son côté, le référé est considéré comme « un ensemble d'observables à travers lesquels le réel est saisi. Il est souvent construit à l'aide d'outils d'évaluation servant à produire l'information pour l'évaluation » (Figari, 1994; Hadji, 1997, 2012). Par exemple, cela pourrait représenter une grille d'évaluation descriptive de la compétence en écriture construite par un enseignant. Cette relation indirecte, comme démontrée dans les travaux de Lave et de ses successeurs (Cobb et Bowers, 1999; Greeno, 1997; Lave, 1988; Lave et Wenger, 1991; Mottier Lopez, 2008), suppose des processus de médiation relevant de l'interprétation et de la prise de décision de l'enseignant.

Enfin, la modélisation proposée par Mottier Lopez et Dechamboux (2017) met bien en évidence la possibilité de « référents émergents » en cours d'action. À titre d'exemple, un enseignant pourrait ajuster ses attentes (référents émergents) en tenant compte des particularités individuelles d'un élève éprouvant des difficultés majeures en écriture (préexistant informel) dont il corrige la production écrite. Ainsi, le jugement de l'enseignant est susceptible d'être l'objet de variations intrinsèquement liées à la relation référent/référé. Cette instabilité, représentée par la grande flèche qui agit à titre de toile de fond à la figure 3, n'est pas perçue comme une limite au jugement, mais bien comme une démonstration de sa construction en cours d'action.

2.1.5 Les référents entourant l'exercice du jugement évaluatif

Les travaux décrits évoquent l'exercice du jugement évaluatif comme un processus complexe teinté par une part d'influences de natures diverses et implicites. Parmi celles-ci, notons le contexte social et institutionnel (Mottier Lopez et Allal, 2008), les postures et la culture de l'enseignant (Jorro, 2000, 2002, 2009) et les préexistants formels et informels

(Mottier Lopez et Dechamboux, 2017). La tension existante entre l'objectivité et la subjectivité en contexte évaluatif a ainsi été soulignée par plusieurs auteurs (Bressoux et Pansu, 2003; Chénier, 2021; Gérard, 2017; Jorro, 2022; Lafortune, 2007; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Romainville, 2012). Gérard (2017) explique : « L'évaluation est considérée subjective tout au long de son processus, car les évaluateurs prennent, sur la base de leur subjectivité, une série de décisions » (p. 29). En d'autres mots, en matière d'évaluation, l'enseignant est amené à interpréter le travail de ses élèves (les manifestations subjectives d'autrui) et à y donner un sens. Cet exercice s'articule autour du jugement évaluatif de l'enseignant et de nombreux biais entrent en jeu dans cette subjectivité.

Basée sur la recension des travaux proposée par Merle (2018), l'annexe A présente plus en détail les biais généraux (effet de halo, de flou, de contamination, d'ordre et de contraste) ainsi que les biais sociaux (effet du niveau scolaire, du genre, de l'origine ethnique, du milieu socioéconomique, de l'apparence physique et du comportement de l'élève) inhérents au jugement évaluatif de l'enseignant. Ces derniers ont été largement documentés par les études docimologiques des années 1960 et subséquentes (Merle, 2018). Une grande partie du malaise lié à la subjectivité de l'enseignant perdure et s'explique par des mécanismes complexes, intrinsèquement mêlés, inhérents aux pratiques d'évaluation ainsi qu'aux interférences possibles (Chénier, 2021). Inévitablement, les biais du jugement sont si nombreux qu'il n'est pas possible de tous les contrôler (Merle, 2018). Bressoux et Pansu (2003), à sujet, mentionnent :

Le jugement sur la valeur scolaire des élèves n'est pas exclusivement un jugement scolaire. C'est aussi, inextricablement, un jugement social : des élèves de performances équivalentes peuvent être jugés différemment du fait d'un ensemble de préjugés, stéréotypes, normes sociales, etc., qui leur confèrent plus ou moins de « valeur sociale ». (p. 5)

Par conséquent, l'abondance des recherches liées aux biais évaluatifs ainsi que leur convergence débouchent sur le constat indiscutable qu'il est impossible pour l'enseignant d'exercer son jugement évaluatif de façon entièrement neutre. Plus précisément, l'intérêt des travaux présentés a été de montrer que certains effets spécifiques relevant de

l'enseignant, de l'élève ou du contexte influencent l'appréciation des productions d'élèves jugées par l'enseignant. Somme toute, la littérature scientifique abordée dans cette première section de notre cadre conceptuel décrit le jugement évaluatif de l'enseignant comme un processus complexe et dynamique qui ne peut être à l'abri de la subjectivité de par son caractère multiréférentiel (Baribeau, 2009, 2015; Bressoux et Pansu, 2003; Chénier, 2021; Jorro, 2000, 2009, 2016, 2022; Gérard, 2017; Lafortune, 2007; Leroux, 2015; Merle, 2018; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Romainville, 2012; Tourmen, 2014). Or, soutenir l'apprentissage des élèves par l'expression d'un jugement juste et pertinent est nécessaire à la régulation des apprentissages (Dolz et al., 2011).

À la lumière de la problématique présentée au premier chapitre de cette thèse, il appert que l'exercice du jugement évaluatif des enseignants de français en contexte d'évaluation de l'écriture gagne à être analysé, à être mieux compris. Pour ce faire, il nous semble prometteur de se pencher sur la référentialisation inhérente au jugement évaluatif des enseignants de français par le biais de l'étude des référents préexistants liés au rapport à l'écriture et à son évaluation. La prochaine section du chapitre propose de définir cette notion centrale de notre étude.

2.2 Le rapport à l'écriture

2.2.1 Des représentations sociales au rapport à l'écriture

Dans son ouvrage paru en 1961, Moscovici introduit le concept des représentations sociales comme étant « une modalité de connaissance ayant pour fonction d'orienter les comportements et de permettre la communication entre les individus » (p. 43). C'est en insistant sur les interactions constantes entre les personnes et leur milieu que les travaux du psychologue social tentent d'expliquer des phénomènes ainsi que les actions qui en découlent (Moscovici, 1976). Au sein des écrits publiés en sciences humaines, Abric (2005) endosse cette définition en y précisant que « les représentations sociales sont prescriptives de comportements ou de pratiques obligées. Elles interviennent en amont et en aval de l'action, permettant ainsi aux acteurs de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires » (p.18). Ainsi, pour cet auteur, les

représentations sociales constituent « un ensemble organisé d'images, d'idées, de savoirs, de croyances, de valeurs et d'attitudes générés et partagés par des acteurs sociaux » (Abric, 2005, p. 206) et sont constitutives des pratiques, car elles les guident. En ce sens, Charaudeau (2002) insiste sur le fait que les représentations aménagent le réel en organisant un savoir de connaissances et de croyances qui permettront à un enseignant, par exemple, de se construire et de juger de la réalité. Pour reprendre l'expression de Petitjean à ce sujet (1998) : « Les représentations agissent à titre d'ancrage identitaire et de cadre interprétatif » (p. 26).

Du concept des représentations sociales, les didacticiens du français comme Dabène (1987), Guilbert (1989), Petitjean (1998), Reuter (1996) et Penloup (2000) ont évolué vers celui des représentations, puis au rapport à l'écriture. Ces chercheurs conçoivent les représentations « comme des filtres à travers lesquels les individus perçoivent le savoir et cherchent à l'organiser » (Cohen-Azria, 2007, p. 198). Les représentations ne sont ainsi pas dans l'objet, mais bien dans l'esprit d'une personne dans lequel on trouve des idées vraies ou fausses, des convictions, des préjugés, des approches naïves et des connaissances scientifiques (Charaudeau, 2002; Colin, 2014). Elles sont également variables selon le moment et le contexte (Cohen-Azria, 2007). Plus particulièrement pour l'enseignant, il est nécessaire de prendre conscience de ces filtres, faute de quoi ses processus inconscients de projection risquent d'avoir un effet sur l'apprentissage de ses élèves (Barré-De Miniac, 2002, 2008, 2015; Beswick, 2012; Colin, 2014; Colognesi et Niwese, 2020; Girard et Berger, 2016; Hanin et al., 2020; Lafont-Terranova et al., 2023; Lahire, 2011; Lamb et al., 2017; Perrenoud, 1998). Inspirées notamment des travaux de Moscovici (1961, 1976) portant sur les représentations, Barré-De Miniac (2002, 2008, 2015) et Penloup (2000) ont mis de l'avant la notion du rapport à l'écriture. À cet effet, Barré-De Miniac (2002) précise les liens qu'entretiennent les représentations et le rapport à l'écriture :

[Dans un premier temps,] les deux expressions, représentations et rapport à [...] [ont été] utilisées concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture [...]. [Puis] l'expression rapport à [...] [s'est imposée, notamment parce que] « le singulier de l'expression (le rapport vs les représentations) insiste sur la synthèse

unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture »
(p. 157)

Dans le cas du rapport à l'écriture, le besoin de s'y intéresser est alimenté par le désir de comprendre la complexité de la relation qu'un individu entretient avec ce savoir (Barré-De Miniac, 1992, 2000, 2002, 2008, 2015; Beswick, 2012; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009; Colin, 2014; Colognesi et Niwese, 2020; Deschepper et Thyron, 2008; Dezutter et Thyron, 2002; Girard et Berger, 2016; Hanin et al., 2020; Lafont-Terranova, 2008, 2009, 2023; Lahire, 2011; Lamb et al., 2017; Perrenoud, 1998). Pionnières de la notion du rapport à l'écriture, Barré-De Miniac (1992, 2000, 2002, 2008, 2015), Chartrand et Blaser (2008), Chartrand et Prince (2009), Lafont-Terranova (2009) et Penloup (2000) ont contribué à faire du rapport à l'écriture un pivot pour tout un courant de recherches en didactique du français. À cet effet, les prochains paragraphes détaillent l'apport des principaux travaux inscrits autour de cette notion centrale de notre recherche.

2.2.2 Les dimensions du rapport à l'écriture

Inspirée des travaux de Dabène (1987), à savoir que le rapport à l'écriture fait partie intégrante de leur compétence scripturale, Barré-De Miniac (2008) définit le rapport à l'écriture comme « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 15). Ainsi, elle croit que « la façon dont les enseignants se perçoivent comme scripteurs peut avoir une répercussion sur leur manière d'enseigner ou d'accompagner l'écriture de leurs élèves » (Barré-De Miniac, 2008, p. 169). Selon cette chercheuse, ce rapport à est « un lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (Barré-De Miniac, 2000, p. 25). Elle le décline en quatre dimensions : (1) l'investissement de l'écriture, (2) les opinions et les attitudes relatives à l'écriture, (3) les conceptions de

l'écriture et de son apprentissage ainsi que (4) les modes de verbalisation du processus d'écriture¹.

Dans un premier temps, la dimension de l'investissement se réfère aux sentiments et aux émotions de l'individu face aux différentes productions écrites. Elle se traduit par un investissement en temps, en fréquence et en énergie dans des activités d'écriture (Barré De-Miniac, 2000, 2002, 2008). Godin (2004) associe à cette dimension l'effet de la sphère de l'affectivité relevant de la sensibilité, des sentiments, des émotions et des passions d'un individu face à l'écriture. En contexte scolaire, cet investissement peut fluctuer selon les situations d'écriture et les types d'écrits exigés par l'enseignant (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008). Par exemple, un élève peut démontrer peu d'intérêt et moins s'investir dans la rédaction de son texte informatif, mais agir autrement face à une tâche plus motivante à ses yeux (ex. : rédiger un récit fantastique). Par conséquent, la dimension d'investissement dans une tâche d'écriture dépend d'un contexte affectif propre à l'individu pouvant s'inscrire dans une perspective positive ou négative (Colin, 2014). Enfin, Chartrand et Blaser (2008) endossent le sens de la dimension d'investissement du rapport à l'écriture proposée par Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008), mais y font référence comme la dimension affective du rapport à l'écrit (considérant l'activité en écriture et en lecture).

¹ Les dimensions du « rapport à » deviennent opérationnelles quand elles sont liées à un objet, nous avons choisi de cibler l'enseignement de l'écriture et l'évaluation de l'écriture comme objets du rapport. Il apparaît pertinent de souligner que les recherches de Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008, 2015) se sont essentiellement penchées sur l'écriture, et ce, à l'exclusion des pratiques liées à la lecture pourtant intégrées au processus d'écriture des élèves. Cette constatation a mené d'autres didacticiens dont Chartrand et Blaser (2008) à proposer l'expression « rapport à l'écrit » pour désigner l'activité d'un individu en écriture, mais aussi en lecture. Dans le cadre de cette recherche, le « rapport à l'écriture » se centre uniquement sur l'activité en écriture au sens de Barré-De Miniac (2008), mais explore certaines dimensions initiées par le biais de travaux menés sur le « rapport à l'écrit » dont ceux de Chartrand et Blaser (2008), puis reprises par bon nombre de chercheurs (Chartrand et Prince, 2009; Colin, 2014; Colognesi et Lucchini, 2016; Colognesi et Niwese, 2020).

Dans un deuxième temps, en appui aux écrits en psychologie sociale, Barré-De Miniac (2002) explique que la dimension des opinions et des attitudes « se rapporte aux discours, aux attitudes et aux comportements; lesquels peuvent être ou non en accord » (p. 33). Cette dimension est le produit d'une manifestation consciente et inconsciente des représentations et est fortement ancrée dans l'appartenance sociale d'un individu. De leur côté, les attitudes, concept également issu de la psychologie sociale, se définissent comme « un état d'esprit ou la manière dont une personne se situe par rapport aux objets et aux valeurs » (Blanchet, 2012, p. 169). À titre d'exemple de cette dimension, on peut se référer à l'opinion que se fait un élève sur la qualité de l'écriture d'un auteur. Cette opinion, si elle est défavorable, pourrait représenter une barrière en contexte de rédaction d'un texte semblable. À l'inverse, un élève éprouvant un coup de cœur pourrait s'engager plus facilement dans la tâche l'écriture qu'on lui propose. Au sein de leur théorisation du rapport à l'écrit, Chartrand et Blaser (2008) font référence au sens donné à la dimension des opinions et des attitudes initiée par Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) par le biais de la dimension axiologique. Cette dernière se rapporte ainsi à la valeur accordée par une personne à l'écriture (et à la lecture) dans sa vie personnelle, scolaire ou professionnelle (Chartrand et Blaser, 2008).

Dans un troisième temps, la dimension conceptuelle correspond aux conceptions, aux idées et aux représentations qu'un individu entretient avec l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008). Plus spécifiquement, l'auteure (2008) fait référence à cette dimension en abordant les conceptions de sens commun liées à la famille et au groupe social d'appartenance face à l'écriture. Elle y rattache également les représentations savantes de l'écriture et de son apprentissage teintées par la tradition scolaire. Notons que dans son écrit publié en 2002, Barré-De Miniac emploie le mot « conception » en y accordant un sens proche du terme « représentations ». À ce sujet, Giordon (1995) explique le rapprochement entre les deux termes :

[Les conceptions] opèrent sur les situations pour permettre à l'apprenant de poser les problèmes, de réaliser des activités différentes, de concevoir de nouveaux algorithmes de conduite, etc. Elles sont les indices d'un modèle, d'un mode de fonctionnement compréhensif, en réponse à un champ de problèmes. Elles sont de véritables stratégies cognitives mises en œuvre par l'apprenant

pour sélectionner les informations pertinentes pour structurer et organiser le réel. Elles renvoient aux éléments que ce dernier va mobiliser directement pour expliquer, prévoir ou agir, mais également à l'histoire de l'individu jusque dans son idéologie, ses stéréotypes sociaux et même ses fantasmes. (p. 32)

Le fait d'inclure tous ces aspects (conceptions, idées et représentations) dans une même notion, soit celle du rapport à l'écriture, fait actuellement consensus au sein des chercheurs en didactique du français, et ce, même si cela n'a pas toujours été le cas (Lafont-Terranova, 2008; Lafont-Terranova et al., 2023; Laurence et al., 2023). À cet effet, Chartrand et Prince (2009) vont appuyer cette synonymie par le biais de la définition de la dimension idéale du rapport à l'écrit :

La dimension idéale renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. (p. 321)

En outre, la synthèse des connaissances réalisée par Laurence et al. (2023) portant sur le rapport à l'écriture souligne comment l'expression « dimension conceptuelle » est la plus fréquemment utilisée pour décrire les conceptions, les représentations et les idées face à l'écriture au sein de la littérature scientifique. Les autrices (Laurence et al., 2023) spécifient ainsi comment des rapprochements peuvent être possibles entre les conceptions des savoirs en écriture ainsi que les idées et les représentations de ces mêmes savoirs. En ce sens, même si la dimension conceptuelle se définit grâce aux idées et aux représentations elle peut également, pour certains auteurs, faire référence aux connaissances détenues en écriture.

Dans un quatrième temps, la dimension des modes de verbalisation renvoie aux activités métalangagières, au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, donnant lieu à une prise de distance consciente. Dans le cadre du rapport à l'écriture, cette dimension se traduit par la manière dont un individu réussit à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de ses pratiques (Barré-De Miniac, 2000). Par le fait même, il s'agit là d'une activité métacognitive décrite par Lemaire (1999) comme « une prise de conscience des procédures, des méthodes et des processus intellectuels mis en œuvre pour résoudre un

problème, améliorer l'acquisition des connaissances et la stabilité des acquis » (p. 7). Dans ses travaux, Niwese (2010) aborde le sens donné aux modes de verbalisation proposés par Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008) par le biais de la dimension dite « métascriptionnelle ». Celle-ci est définie par Falardeau et Grégoire (2006) comme « la façon dont les scripteurs parlent de leurs démarches d'écriture » (p. 35). Soulignons que l'apport de cette dimension est particulièrement riche dans le champ de la didactique où l'on reconnaît que les capacités scripturales d'un enseignant sont en interaction avec ses capacités métacognitives et que d'arriver à les verbaliser peut favoriser, entre autres, la réussite scolaire de ses élèves (Barré-De Miniac, 2008; Colognesi et Lucchini, 2016; Reulier, 2013). Enfin, Chartrand et Blaser (2008) ne font pas référence à la dimension métascriptionnelle (ou aux modes de verbalisation) au sein de leur théorisation, mais vont plutôt proposer de l'inclure à ce qu'elles définissent comme la dimension praxéologique du rapport à l'écrit(ure).

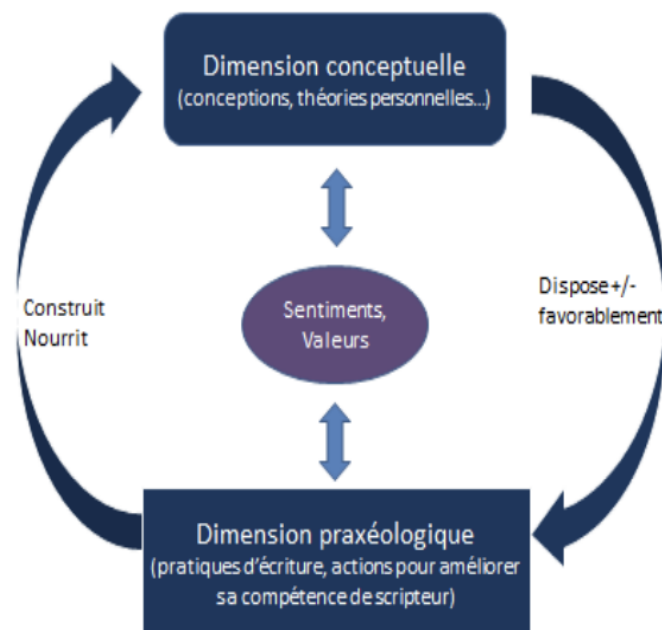
Dans un dernier temps, la dimension praxéologique est liée aux pratiques effectives d'écriture (et de lecture) ainsi qu'à l'activité métaprocédurale (Chartrand et Blaser, 2008). Ainsi, cette dimension peut s'expliquer par ce que les personnes lisent et écrivent, ainsi qu'à l'endroit, la manière et la raison pour laquelle ils se prêtent à l'activité. Plus récemment, Barré-De Miniac (2015) a repris la dimension praxéologique proposée par Chartrand et Blaser (2008) au sein de sa théorisation, mais en soulignant qu'elle occupe une place différente des autres au sein de la dynamique. En effet, la dimension praxéologique reflète ou témoigne du rapport à l'écriture, mais n'en fait pas entièrement partie. À cet effet, Blaser et al. (2015) expliquent :

Le rapport à l'écriture, c'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écriture (dimension praxéologique). Le rapport à l'écriture façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écriture. (p. 52)

Comme en témoigne la figure 4, l'interaction qui existe entre la dimension conceptuelle et praxéologique met bien en évidence la possibilité, dans un contexte de formation, de faire évoluer les conceptions de sens commun des enseignants vers des conceptions scientifiques et, par le fait même, leurs pratiques. À l'opposé, les sentiments et valeurs associés aux dimensions axiologique (valeur accordée à l'écriture) et affective (sentiments éprouvés face à l'écriture) restent plus difficiles à changer, et ce, même si elles restent pertinentes à documenter.

Figure 4

Dynamique des dimensions du rapport à l'écriture (Blaser et al., 2015, p. 55)



En conclusion, les travaux initiés par Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008, 2015) ont conduit à une variété d'adaptations conceptuelles en fonction des connaissances et des audiences ciblées : le rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008), le rapport à l'oral (Colognesi, 2022), le rapport à la littérature (Lamb et al., 2017), le rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010, 2014; Lépine et al., 2023), le rapport à la grammaire (Gauvin et Aubertin, 2014), etc. Parmi ces adaptations, celle d'Émery-Bruneau (2010, 2014) distingue le plan personnel et le plan didactique du rapport qu'entretient un enseignant face à un objet. Selon cette perspective, le plan didactique du rapport à

l'écriture serait alors défini comme la façon dont l'enseignant conçoit le rapport à l'écriture de l'élève et la manière dont il entend le former. À l'instar de cette distinction proposée par Émery-Bruneau (2010, 2014), nous considérons que de s'intéresser principalement au plan didactique du rapport à l'écriture de l'enseignant de français est tout-à-fait adapté à la problématique de recherche qui nous intéresse. En outre, inspiré des travaux de Barré De-Miniac (2000, 2002, 2008) et 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 plan didactique du rapport à l'écriture se décline en quatre différentes dimensions : la dimension de l'investissement (intérêt affectif et investissement liés à l'enseignement de l'écriture à l'école), la dimension axiologique (valeur accordée à l'enseignement de l'écriture à l'école), la dimension conceptuelle (idées et représentations face à l'enseignement de l'écriture à l'école) ainsi que la dimension praxéologique (pratiques effectives d'enseignement de l'écriture à l'école dont fait partie la verbalisation de sa propre pratique d'écriture aux élèves). La prochaine section propose de clore ce chapitre par la modélisation de la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant de français au regard des préexistants ciblés par notre étude: le plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc) et le rapport à l'évaluation de productions écrites (RÉv). À cet égard, nous souhaitons préciser que, dans le cadre de notre étude, la conceptualisation théorique présentée du plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc) a été transposée au rapport à l'évaluation de productions écrites (RÉv). La conceptualisation du RÉv, telle que décrite par le biais de ses quatre dimensions (investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique), n'a pas d'équivalent, à notre connaissance, au sein de la littérature scientifique.

2.3 La prise en compte du PDRÉc et du RÉv dans la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant de français

À l'instar de la synthèse théorique présentée au sein de ce chapitre (Baribeau, 2009; 2015; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Tourmen, 2014), nous définissons le jugement évaluatif de l'enseignant au regard des caractéristiques présentées au sein du tableau suivant.

Tableau 3*Les caractéristiques du jugement évaluatif de l'enseignant*

Caractéristiques	Auteurs de référence
Le jugement évaluatif s'inscrit dans un cadre de professionnalité soumis à de hautes exigences méthodologiques et éthiques.	Baribeau (2015) et inspirations théoriques (Allal, 2012; Hadji 1997, 2012; Jorro, 2010; Laveault, 2005; Mottier Lopez, 2008)
Il comprend différentes démarches : réunir et trianguler différentes sources d'information (quantitatives et qualitatives) de natures diverses.	Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Tourmen, 2014
Il appelle à l'interprétation de sources d'information variées par le biais d'un processus de modération sociale entre différents acteurs (élèves, professionnels, etc.) dans un but de validation et de compréhension partagée du processus d'apprentissage de l'élève.	Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Tourmen, 2014
C'est un processus soutenant la complémentarité des visées de l'évaluation (formative et certificative).	Tourmen, 2014
Il vise à faire des choix éclairés basés sur des valeurs de cohérence, d'équité et de fiabilité.	Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017
C'est un processus progressif et dynamique assujéti à des préexistants formels (objectifs d'apprentissage, indicateurs de performance, critères d'évaluation) et informels (prise en compte du progrès de l'élève, de sa singularité, de son mérite, etc.).	Allal et Mottier Lopez, 2008; Barnier, 1994; Bonniol, 1991; Figari, 1994; Hadji, 1997, 2012; Hurteau et al., 2009; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Tourmen, 2014

Plus précisément sur le plan de son exercice, notre modélisation s'appuie sur les travaux menés par Mottier Lopez et Dechamboux (2017) en proposant une conception défendant que le jugement évaluatif de l'enseignant soit une comparaison (entre un référent et un référé) teintée par des référents préexistants formels (les attentes et les critères face aux tâches d'écriture demandées) et informels (les particularités de l'élève scripteur)

antérieurs à son exercice. En outre, au regard de la problématique, nous ajoutons aux assises théoriques de Mottier Lopez et de Dechamboux (2017) la prise en compte d'une troisième catégorie de référents préexistants, soit celle liée à l'enseignant.

Plus précisément, les deux référents préexistants de l'enseignant de français suivants seront étudiés : (1) le plan didactique du rapport à l'écriture (PDRÉc) ainsi qu'une adaptation conceptuelle de ce dernier : (2) le rapport à l'évaluation de productions écrites (RÉv). À notre connaissance, aucune étude n'a documenté le rapport à l'évaluation de l'enseignant au regard des différentes dimensions proposées par les travaux portant sur le rapport à l'écriture (investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique). C'est donc à la lueur des inspirations théoriques présentées au sein de ce chapitre ainsi que de récentes recherches portant sur le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015; Blaser et al., 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Niwese, 2010) que les deux référents préexistants suivants sont définis.

Tableau 4

Définitions des dimensions du PDRÉc et du RÉv

	Plan didactique du rapport à l'écriture (Inspiré de Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015; Blaser et al., 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Niwese, 2010)	Rapport à l'évaluation de productions écrites (Inspiré de Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015; Blaser et al., 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Niwese, 2010)
Investissement	Intérêt affectif et investissement liés à l'enseignement de l'écriture à l'école.	Intérêt affectif et investissement liés à l'évaluation de productions écrites d'élèves.
Axiologique	Valeur accordée à l'enseignement de l'écriture à l'école.	Valeur accordée à l'évaluation de productions écrites d'élèves.
Conceptuelle	Idées et représentations face à l'enseignement de l'écriture à l'école.	Idées et représentations face à l'évaluation de productions écrites d'élèves.

Praxéologique

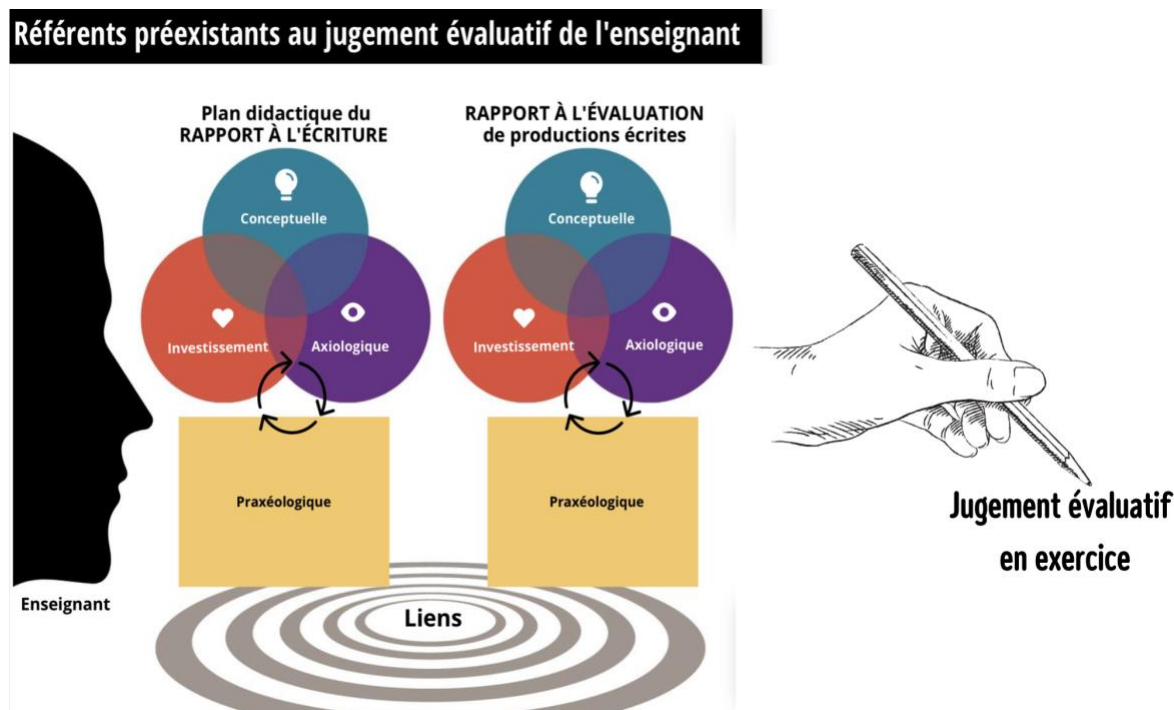
Pratiques effectives d'enseignement de l'écriture à l'école.

Pratiques effectives d'évaluation de productions écrites d'élèves.

Au final, notre cadre conceptuel s'inscrit dans la continuité des travaux de modélisation du jugement évaluatif (Mottier Lopez et Dechamboux, 2017), mais propose un ajout innovant, soit celui de la prise en compte de deux préexistants de l'enseignant peu explorés dans ce contexte : le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites. L'originalité qui émane de cette conceptualisation du jugement évaluatif vise à faciliter une meilleure compréhension de la complexité de la référentialisation entourant son exercice. La figure suivante illustre la prise en compte du PDRÉc et du RÉv à titre de référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français.

Figure 5

Prise en compte du PDRÉc et du RÉv à titre de référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français



2.4 La question générale et les objectifs de la recherche

Comme annoncé à la fin de la problématique, la question générale de recherche qui nous intéresse est la suivante : quels liens existe-t-il entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises ? Basés sur les écrits scientifiques issus des disciplines de l'évaluation des apprentissages et de la didactique de l'écriture, nous démontrons l'intérêt de mieux comprendre la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant de français par l'entremise de la prise en compte de deux référents préexistants : le plan didactique du rapport à l'écriture ainsi que le rapport à l'évaluation de productions écrites en contexte scolaire. Pour y arriver, nous souhaitons :

1. Décrire le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants de français œuvrant dans des écoles secondaires québécoises;
2. Décrire le rapport à l'évaluation de productions écrites de ces enseignants;
3. Identifier les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites de ces mêmes enseignants à titre de référents préexistants au jugement évaluatif.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre est consacré à la méthodologie par l'entremise de laquelle nous comptons répondre à la question générale de recherche et opérationnaliser les objectifs visés par cette étude. Rappelons que cette dernière s'intéresse aux liens possibles entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants à l'exercice du jugement évaluatif d'enseignants de français. Pour ce faire, l'opérationnalisation des objectifs visés est, dans un premier temps, abordée. Plus précisément, il sera question de la posture épistémologique, du type d'étude, de l'échantillonnage, de la collecte de données ainsi que de leur analyse. Dans un second temps, une discussion entourant la rigueur méthodologique ainsi que les considérations éthiques et déontologiques prises en compte au fil du projet concluent ce chapitre.

3.1 La posture épistémologique

Comme l'énoncent Creswell (2003), Deslauriers (1991) et Paillé (2006), les questions d'ordre méthodologique sont intimement liées à la posture épistémologique du chercheur. La présente recherche s'inscrit dans un courant interprétatif compréhensif, c'est-à-dire « visant la compréhension riche des phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche y donnent » (Denzin et Lincoln, 2011, p. 2). En adoptant cette posture, nous

comptons nous intéresser aux enseignants en donnant un sens à « la complexité de leur réalité » et « à l'interaction sujet-objet de la connaissance » (Karsenti et Demers, 2018, p. 420). De surcroît, l'approche compréhensive encourage une saisie intuitive des significations exprimées par les participants, en l'occurrence les enseignants de français. À ce sujet, Paillé et Mucchielli (2021) citent Schutz (1967) : « les constructions des sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions du second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions faites par les acteurs sur la scène sociale » (p. 59). Les savoirs produits deviennent, par conséquent, intimement liés au contexte temporel, social et culturel duquel ils émergent (Paillé et Mucchielli, 2021). Plus précisément, les objectifs poursuivis appellent une posture d'interprétation herméneutique, car il s'agit de donner la parole à des enseignants de français et d'accéder aux significations qu'ils accordent au plan didactique de leur rapport à l'écriture ainsi qu'à leur rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de préexistants à leur jugement évaluatif. Paillé et Mucchielli (2016) expliquent :

On peut invoquer la posture herméneutique dès qu'une activité interprétative s'exerce autour d'un objet par des allers-retours analytiques mettant à profit les ressources de l'analyste dans un effort de débusquer, transposer, illuminer. L'analyste l'incorpore dans sa recherche parce qu'il souhaite, à certains moments de son analyse, effectuer et aussi mettre en évidence plusieurs allers-retours interprétatifs autour d'un objet ou d'une question en particulier. (p. 34)

En effet, comme on s'est intéressés à deux construits complexes (le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites), la posture herméneutique facilite une compréhension profonde des réponses reçues par les participants. En somme, les procédés mobilisés par cette recherche relèvent d'une épistémologie cohérente avec les objectifs visés. Le prochain segment de ce chapitre traite de l'approche méthodologique retenue afin de concourir à l'atteinte de ces objectifs.

3.2 Le type de recherche

C'est en privilégiant une méthodologie de recherche qualitative que nous atteignons nos trois objectifs de recherche. La recherche qualitative accorde une grande importance aux participants de l'étude, car ces derniers détiennent la clé de ce à quoi le chercheur s'intéresse (Savoie-Zajc, 2018). Par conséquent, le savoir résulte de l'intersubjectivité des participants et du chercheur, car la description et l'interprétation dépendent des actions et des significations que les participants accordent à l'objet d'étude. Selon Mucchielli (2009), la recherche qualitative « est pertinente dans la mesure où elle est près des gens, des milieux, des expériences et des problèmes » (p. 159). Nous considérons que l'adoption d'une telle méthodologie a été un choix cohérent, car nous nous intéressons à des dimensions implicites de l'enseignant, soit son plan didactique du rapport à l'écriture ainsi que son rapport à l'évaluation de productions écrites. En outre, contrairement aux travaux s'étant intéressés au rapport à l'écrit/ure par le biais d'enquêtes par questionnaires (Barré-De Miniac, 1992, 2000, 2002, 2008, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009), l'approche qualitative privilégiée au sein de cette recherche a facilité l'émergence d'un portrait fin et descriptif de chacune des dimensions du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites, et ce, en plus de permettre l'identification des liens entre les deux.

Plus spécifiquement, pour la conduite de ce projet, nous avons employé l'étude de cas, approche couramment utilisée en sciences de l'éducation (Karsenti et Demers, 2018; Roy, 2009), notamment parce qu'elle permet de dépeindre les caractéristiques d'individus sélectionnés de façon non aléatoire dans le but de fournir une interprétation exhaustive des données (Roy, 2009). Bien que Stake (2005) précise que l'étude de cas n'est pas une méthodologie, mais un choix de l'objet d'étude, la position de Merriam (1998) et celle de Yin (2017) est différente. De leur point de vue, l'étude de cas est envisagée comme une stratégie de recherche ou d'enquête. Ainsi, l'étude de cas comme modalité de collecte des données nous a semblé adaptée, car elle s'inscrit dans une approche

compréhensive des phénomènes humains (Gagnon, 2012; Mucchielli, 2009). Ce type d'étude souscrit également à l'interaction de plusieurs facteurs (sociaux, culturels, institutionnels, personnels, etc.) et met au jour avec précision la complexité et la richesse de l'objet étudié (Mucchielli, 2009), tout en favorisant « la compréhension profonde des phénomènes et des processus qui composent les personnes qui y prennent part » (Gagnon, 2012, p. 2).

L'étude d'un cas unique peut être utilisée lorsque l'on souhaite représenter un cas critique, représentatif, typique, révélateur ou unique (Yin, 2017). Cependant, considérant la problématique et les objectifs de la présente recherche, l'étude de cas unique n'était pas envisageable. Plus particulièrement, ceci s'explique par le fait que le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de préexistants du jugement évaluatif font partie de l'expérience subjective propre à chaque participant (Collerette, 2009; Miles et al., 2020). Par conséquent, l'étude de cas multiples nous a semblé plus appropriée. Selon Gagnon (2012), celle-ci permet une compréhension plus approfondie, significative, convaincante et crédible que l'étude de cas unique. En outre, elle favorise l'analyse fine de chaque cas, mais rend également possible la découverte de convergences et de divergences, ce qui permet de solidifier l'apport au champ de connaissances (Collerette, 2009; Yin, 2017). Enfin, l'étude de cas multiples est particulièrement pertinente à l'étude de phénomènes contemporains liés à un contexte dont les frontières sont difficiles à distinguer (Yin, 2017). L'étude du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites répond à cette particularité, car ils correspondent à des processus complexes teintés par des référents multiples et implicites du jugement évaluatif.

3.3 L'échantillonnage

Comme le soulignent Miles et al. (2020), l'échantillon est crucial pour l'analyse des données qui seront recueillies. C'est pourquoi le processus d'échantillonnage de l'étude de cas doit être élaboré avec le plus grand soin. Au regard de la problématique cernée dans le premier chapitre, la population ciblée est celle

d'enseignants de français d'écoles secondaires québécoises. Pour les fins de cette recherche, nous avons adopté une méthode non probabiliste de type intentionnel en constituant un échantillon de convenance basé sur le volontariat (Kuzel, 1992; Miles et al., 2020). Ce type d'échantillon est couramment utilisé par les chercheurs en recherche qualitative afin d'obtenir des données informatives riches et significatives (Maxwell, 2005). Notre recherche ne visant pas la généralisation des résultats, mais bien une compréhension profonde de l'objet d'étude, cet échantillon de convenance répond ainsi aux critères proposés par Savoie-Zajc (2018). En effet, il vise à collecter de l'information auprès de la population ciblée (enseignants de français du secondaire issus de contextes d'enseignement québécois variés) et à l'interroger en profondeur au regard des objectifs visés (description du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif).

3.3.1 Le recrutement

Plus spécifiquement dans le cadre d'une étude de cas multiples, Yin (2017) suggère le recrutement de cas issus de différents sites. Afin d'y arriver, nous avons profité de l'accessibilité qu'offrent les réseaux sociaux pour recruter des participants dans diverses régions du Québec. C'est donc par l'entremise des regroupements Facebook de l'*Association québécoise des professeurs de français*, du *Groupe d'enseignants et d'enseignantes du Québec* et de la page des *Enseignants et enseignantes du secondaire* que les participants ont été sollicités. Le texte d'invitation à la participation est disponible à l'annexe B. Enfin, les enseignants interpellés par l'étude et ayant manifesté leur intérêt à la chercheuse (comme l'invitation le suggère), ont reçu par courriel un formulaire de consentement (annexe C), et ce, afin d'officialiser leur participation.

3.3.2 Le nombre de cas

Dans le même sens qu'énoncé par Merriam (1998), nous ne disposons pas de règles précises pour calculer le nombre de participants requis dans une étude de

cas multiples. Basé sur la taille des échantillons des études antérieures (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy, 2002; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004) portant sur le jugement évaluatif d'enseignants (6 à 15, selon les projets) ainsi que sur les ressources disponibles pour mener à terme la présente recherche doctorale impliquant une seule chercheuse, nous avons donc recruté onze enseignants de français, nombre que nous jugions propice à l'atteinte d'un niveau acceptable de saturation des données (Paillé et Mucchielli, 2021).

De ces onze enseignants, deux ont d'abord été mobilisés pour la mise à l'essai du guide d'entretien (décrite à la section 3.5.1 de ce chapitre). Les données issues de cette mise à l'essai ne sont pas présentées au sein de cette thèse. Toutefois, les neuf autres cas ont été retenus aux fins de la présentation des résultats. À cet effet, la saturation a été constatée lorsque les données sont devenues répétitives (Paillé et Mucchielli, 2021) et que l'augmentation de l'échantillon ne permettait plus de faire émerger de nouveaux éléments (Glaser et Strauss, 1967). Ainsi, la conceptualisation du phénomène étudié était saturée (Holloway et Wheeler, 2002).

3.3.3 Les critères de distribution et de sélection

Au regard de la littérature scientifique issue de notre cadre conceptuel de même que des critères d'élaboration d'un échantillon rigoureux, les participants à cette étude ont été recrutés en fonction des critères suivants : le niveau d'enseignement au secondaire, le contexte de pratique ainsi que les qualifications. Premièrement, afin de nous assurer d'une bonne distribution des cas et ainsi déceler les nuances possibles liées à la variable des niveaux d'enseignement, nous souhaitons recruter des enseignants du premier cycle (secondaire 1 et 2) et du deuxième cycle (secondaire 3, 4 et 5). Deuxièmement, afin de prendre en compte l'effet possible des contextes d'enseignement dans lequel est mobilisé le jugement évaluatif (Bressoux, 1995; Merle, 2018), nous souhaitons recruter des

enseignants œuvrant dans des milieux publics et privés. À cet égard, une récente étude menée par Youyou (2023) met bien évidence comment les établissements scolaires privés du Québec sont assujettis à une pression particulière liée à la performance et aux notes des élèves. Ainsi, nous souhaitons explorer si cet enjeu allait teinter les rapports à étudiés (PDRÉc et RÉv) de nos participants. Troisièmement, pour s’assurer d’une maîtrise des contenus didactiques et disciplinaires liés à l’enseignement et à l’évaluation de l’écriture, tous les enseignants recrutés devaient (1) détenir un brevet d’enseignement du français au secondaire reconnu au Québec, (2) enseigner le français à temps complet dans une école secondaire québécoise ainsi que (3) posséder plus de 5 ans d’expérience dans l’enseignement du français, soit le nombre d’années mettant fin à la période de l’insertion professionnelle (Martineau, 2006). En guise de synthèse de l’échantillonnage, le tableau 5 présente les caractéristiques retenues pour la description des participants et la présentation des résultats.

Tableau 5

Caractéristiques des participants à la recherche

Participants (prénoms fictifs)	Niveau d’enseignement	Épreuve ministérielle en écriture	Nombre d’années d’expérience	Milieu
Mélina	Secondaire 1	Non	5 ans	Public
Miriam	Secondaire 1	Non	15-20 ans	Privé
Vanessa	Secondaire 1	Non	15-20 ans	Public
Élianne	Secondaire 2	Oui	10 ans	Public
Nancy	Secondaire 2	Oui	20 ans et plus	Public
Fannie	Secondaire 3	Non	15-20 ans	Privé
Anna	Secondaire 4	Non	15-20 ans	Privé
Marco	Secondaire 5	Oui	5 ans	Public
Héléna	Secondaire 5	Oui	15-20 ans	Public

3.4 L'instrumentation

Comme le soulignent Guba et Lincoln (1994), la recherche qualitative interprétative appelle fondamentalement des outils permettant de collecter des données qualitatives. Le terme « qualitatif » se rapporte principalement au type de données utilisées, soit « des données qui se mesurent difficilement » (Savoie-Zajc, 2018, p. 58). Par conséquent, la présente collecte de données visait à colliger des données qualitatives afin d'accéder à la compréhension et au sens que donnent les participants à l'objet de l'étude qui nous intéresse (McIntyre, 2007) : le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites d'enseignants de français du secondaire. En plus de présenter le questionnaire sociodémographique auquel ces derniers ont répondu, la section suivante présente les instruments préconisés dans le cadre de cette recherche doctorale.

3.4.1 Le questionnaire sociodémographique

Dans un premier temps, afin d'obtenir de l'information pertinente sur les caractéristiques de chaque cas, les participants ont été invités à remplir un questionnaire électronique permettant de recueillir diverses données sociodémographiques (annexe D). Ce dernier a été transmis par courriel une fois que les enseignants ont officialisé leur participation à l'étude par la remise de leur formulaire de consentement signé. Les questions qui composent le questionnaire s'inspirent des travaux de Chbat (2004) et permettent d'en savoir davantage sur les éléments suivants : le genre (féminin, masculin ou autre), le parcours scolaire (diplômes obtenus), le nombre d'années d'expérience en enseignement ainsi que le contexte d'enseignement (privé ou public; programme régulier ou programmes particuliers; nombre de groupes et d'élèves, etc.). L'ensemble des questions ont permis de dresser un portrait détaillé de chacun des cas.

3.4.2 L'entretien semi-dirigé

L'entretien se trouve au cœur de notre démarche méthodologique et visait à colliger des informations ayant trait aux représentations, aux émotions, aux jugements et aux sentiments des participants interrogés relativement à la

problématique étudiée (Forget et Paillé, 2012). Celui-ci a été mobilisé à titre « d'instrument privilégié en recherche qualitative » (Baribeau et Royer, 2012, p. 24) et a facilité un temps d'échanges entre chaque participant et la chercheuse autour de l'objet à l'étude. Par le fait même, son emploi nous a semblé tout à fait indiqué pour « analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...] et pour mettre en évidence les systèmes de valeur ainsi que les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet et Gotman, 2014, p. 24, cités par Boutin, 2018, p. 22).

Qui plus est, le recours à l'entretien semi-dirigé fut propice à l'atteinte d'un certain niveau de profondeur des différentes dimensions des rapports à étudiés (à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites) par le biais de clarifications ou d'explications rendues possibles dans le cadre des échanges. À cet effet, l'entretien permet de « rendre explicite l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc, 1997, p. 268). En raison du caractère potentiellement sensible de notre objet d'étude, l'entretien individuel est plus adapté. De fait, par son caractère « intimiste », il a offert un cadre favorable au partage d'expériences personnelles entre la chercheuse et les participants sur des sujets à enjeux élevés, par exemple, l'évaluation des apprentissages des élèves.

En outre, l'élaboration du guide d'entretien semi-dirigé (annexe E) a été réalisée à la lueur des recommandations de Paillé et Muchielli (2021). Ainsi, la problématique de recherche ainsi que le cadre conceptuel ont permis de proposer les thèmes qui ont orienté la conception de l'outil. Plus précisément, 16 questions ont visé à interroger le plan didactique du rapport à l'écriture ainsi que le rapport à l'évaluation de productions écrites des enseignants de français. Comme présenté, les deux rapports à se déclinent en quatre dimensions : de l'investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Le tableau suivant présente plus en détail la répartition des questions qui composent le guide d'entretien par dimension explorée.

Tableau 6*Répartition des questions du guide d'entretien selon le PDRÉc et le RÉv*

Plan didactique du rapport à l'écriture	Numéro de la question	Total
Dimension de l'investissement	Q 1 et Q 2	2
Dimension axiologique	Q 3 et Q 4	2
Dimension conceptuelle	Q 5 et Q 6	2
Dimension praxéologique	Q 7 et Q 8	2
Rapport à l'évaluation de productions écrites	Numéro de la question	Total
Dimension de l'investissement	Q 9 et Q 10	2
Dimension axiologique	Q 11	1
Dimension conceptuelle	Q 12 et Q 13	2
Dimension praxéologique	Q 14 à Q 16	3

Enfin, le guide d'entretien a été revu et commenté par les deux membres du comité de recherche composé de deux chercheurs universitaires, et ce, afin de contribuer à sa validité conceptuelle (Paillé, 2016). Les sections suivantes précisent le déroulement de la collecte de données.

3.5 Le déroulement

3.5.1 La mise à l'essai

Une fois le certificat d'approbation éthique obtenu (annexe F), soit en juillet 2021, nous souhaitons mener une mise à l'essai du guide d'entretien, et ce, auprès de deux enseignants de français. Ces derniers étaient volontaires et recrutés via l'appel à la participation sur les regroupements Facebook susmentionnés. Cette étape cruciale, préalable à la collecte de données, nous a permis de clarifier ou de retirer certaines ambiguïtés du guide d'entretien (questions, consignes,

déroulement, etc.), de nous assurer d'une bonne fluidité tout au long des entretiens et de faciliter une éventuelle générativité des données (Proulx, 2019). En ce sens, nous souhaitons nous assurer que les données recueillies grâce à l'entretien allaient « contribuer à l'avancement des compréhensions (de toutes sortes) et de produire de nouvelles idées (de toutes sortes) » (Proulx, p. 64).

3.5.2 La conduite de l'entretien semi-dirigé

Les participants ont été invités entre octobre et novembre 2021 à participer à un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 90 minutes via l'application de visiophonie Zoom. La mobilisation de cet outil de communication à distance a facilité la présente collecte de données par l'entremise de l'enregistrement vidéo des échanges. Durant la conduite de l'entretien semi-dirigé, les thèmes et l'ordre dans lequel ils ont été présentés n'ont pas été fixes, car ils ont été influencés par le rythme et la direction que prenait l'échange (Boutin, 2018). En outre, la chercheuse a utilisé les pratiques propres à l'interaction (Vion, 1992), c'est-à-dire relancer son interlocuteur au besoin en reformulant ses propos pour indiquer sa compréhension ou s'en assurer, recentrer le thème lorsque nécessaire et éviter les chevauchements de parole malgré le ton conversationnel que prenaient parfois les entretiens. Tel qu'il est présenté à l'annexe E, la richesse des données recueillies par le biais de l'instrument a permis de dégager en profondeur l'expérience singulière des enseignants face à l'objet d'étude (Paillé, 2016).

3.5.3 Le journal de bord de la chercheuse

Tout au long de la recherche, la chercheuse a tenu un journal de bord papier dans lequel elle a consigné des notes descriptives, méthodologiques et théoriques (Baribeau, 2005). Cela lui a notamment permis de consigner la raison d'être de divers choix méthodologiques effectués et de noter ses intuitions mettant en lien les données recueillies à certains éléments du cadre conceptuel. À l'instar des utilités présentées par Vanlint (2021), l'outil a contribué à la formation de la chercheuse. Ainsi, le journal de bord a permis de garder une trace des décisions

et des réflexions qui ont jalonné le parcours de cette recherche doctorale. À ce propos Vanlint (2021) explique :

Le parcours doctoral est aussi une formation professionnelle de chercheur et chercheuse et le journal de bord permet en ce sens de mener une réflexion sur la pratique de recherche en développement et ainsi contribuer à la construction de l'identité de chercheur ou chercheuse. (p. 31)

3.6 Les analyses

Comme l'indique Deslauriers (1991), l'analyse des données « renvoie aux efforts pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Ainsi, le chercheur désire saisir le sens des informations transmises par les participants. Dans le cadre de cette recherche, l'ensemble des données accumulées (le verbatim du guide d'entretien) ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Paillé (2006) définit ce type d'analyse comme une « démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 181). Pour y arriver, nous avons eu recours à l'analyse de contenu thématique décrite par Miles et al. (2020) comme une « approche subjectiviste visant à reformuler, à interpréter et à théoriser des phénomènes » (p. 28). Privilégié dans l'étude des représentations, ce type d'analyse permet un traitement euristique de l'information qui repose sur un ensemble de « procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés » (Bardin, 1977, p. 43). Il est alors possible « d'accéder par inférence aux représentations du monde, aux motivations, aux comportements et aux attitudes des personnes interrogées et d'en exposer les différents aspects » (Colin et al., 2022, p. 135). Les prochaines sections présentent plus en détail le déroulement de l'analyse qui s'est déroulée en trois temps : la préparation des données (temps 1), la description fine du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation (temps 2) et l'identification des liens entre les deux rapports à (temps 3).

3.6.1 La préparation des données

Dans un premier temps, une étape préparatoire a été nécessaire, soit celle consistant en la conversion des informations recueillies en données de recherche (Poupart et al., 1997). C'est à cette étape que les données orales recueillies par l'entremise des entretiens semi-dirigés ont été transcrites en intégralité dans un document de type Word. À cet effet, les transcriptions sont restées fidèles aux expressions typiques de l'oralité et comprennent les ellipses (tsé), les hésitations, les silences, les rires, etc. En outre, pour anonymiser et faciliter la lecture des résultats, des prénoms fictifs choisis au hasard ont été octroyés aux participants et une liste précisant l'information personnelle de chacun (noms, prénoms et adresses courriels) a été gardée séparément dans un fichier électronique sous mot de passe. Ainsi, la confidentialité des participants a été maintenue.

3.6.2 L'analyse au regard du premier et deuxième objectif de recherche

Une fois la transcription terminée, nous avons procédé à une lecture complète des neuf entretiens semi-dirigés. L'objectif principal de cette première lecture était d'appréhender les données, de s'en approprier et de s'en imprégner. À l'issue de cette première lecture, l'étape du codage a été entamée par l'entremise d'une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2016) soutenue par le logiciel N'Vivo (version 12). Ce type d'analyse est présenté par Paillé et Mucchielli (2016) comme ayant deux principales fonctions : le repérage des thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche ainsi que la documentation des divergences ou des complémentarités entre ces thèmes. Cette démarche vise ainsi la « construction d'un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma, soit l'arbre thématique » (p. 270). Plus particulièrement, une thématisation en continu selon les recommandations des mêmes auteurs a été préconisée. Cette technique est reconnue pour être plus longue à réaliser, mais plus riche en détail (Paillé et Mucchielli, 2016). Ainsi, au fil des lectures, un thème a été attribué à chaque unité de sens, c'est-à-dire à chaque ligne ou ensemble de lignes identifiant un sujet commun. Selon la technique de Paillé et Mucchielli (2016), la chercheuse a

procédé à des regroupements, comparaisons et hiérarchisations afin de procéder à la création d'arbres thématiques. Une logique inductive délibératoire qui consiste à reconnaître l'influence du cadre conceptuel comme guide du processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2018) a été préconisée. Le cadre théorique a ainsi permis de s'appuyer sur des points de repère généraux (comme les dimensions du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites) pour soutenir la classification des données, tout en laissant place aux catégories émergentes (par exemple, des tensions ou des synergies). En ce sens, nous sommes restés ouverts aux données en procédant à de nombreuses lectures itératives des données brutes.

En outre, les données ont fait l'objet d'une triple analyse au regard des recommandations de Miles et al. (2020), de Thouin (2014) et de Van der Maren (1996). La première analyse a mené à l'identification des catégories pour les quatre dimensions des deux rapports à (plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites), et ce, afin de s'assurer du caractère clair et unique de chacune d'entre elles. Une deuxième analyse a permis d'interroger l'accord intra et intercodeurs pour l'ensemble des données liées aux cas. Le tout a été possible grâce à la collaboration volontaire de deux membres du comité de direction de cette recherche composée de deux professeurs universitaires. La troisième analyse a permis de réviser et d'uniformiser les analyses de l'ensemble des données.

Enfin, dans une volonté de réaliser une synthèse des données issues des deux premiers objectifs visés par cette recherche, nous avons tout d'abord analysé chacun des cas de manière verticale (Yin, 2017). Ainsi, il a été possible de broser le portrait unique du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de chaque enseignant. Par la suite, une analyse transversale (Yin, 2017) a été effectuée, et ce, afin de mettre en évidence les différentes données récurrentes ou divergentes à travers chacune des dimensions respectives du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation

de productions écrites pour l'ensemble des entretiens. Nous considérons que cette double démarche (verticale et horizontale) a contribué à la richesse des portraits des participants tout en permettant la mise en évidence des liens de convergences et de divergences entre eux (objectif de recherche un et deux). Les grilles finales d'analyse à l'égard de l'atteinte des deux premiers objectifs de recherche (visant la description du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites) sont présentées par le biais des deux prochains tableaux.

Tableau 7

Grille finale d'analyse des données à l'égard du premier objectif

Préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant	
Plan didactique du rapport à l'écriture	
Énoncés relatifs à la manière dont l'enseignant conçoit le rapport à l'écriture de l'élève et la façon dont il entend le former.	
DÉFINITIONS DES CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES ET CODES FINAUX
<p>INVESTISSEMENT (PDI)</p> <p>Énoncés relatifs à l'intérêt affectif et à l'investissement liés à l'enseignement de l'écriture à l'école.</p>	<p>Sentiments négatifs (PDI-1) Stress (PDI-11) Lourdeur (PDI-12) Insécurité (PDI-13)</p> <p>Sentiments positifs (PDI-2) Passion (PDI-21) Motivation (PDI-22) Plaisir (PDI-23)</p> <p>Sentiments mitigés (PDI-3) Pression évaluative certificative (PDI-31)</p> <p>Univers textuels (PDI-4) Univers courant (PDI-41) Univers littéraire (PDI-42) Imaginaire (PDI-421)</p> <p>Fréquence d'enseignement de l'écriture (PDI-5)</p>
<p>AXIOLOGIQUE (PDA)</p> <p>Énoncés relatifs à la valeur accordée à l'enseignement de l'écriture à l'école.</p>	<p>Raisons pour enseigner l'écriture (PDA-1) Enrichir la culture (PDA-11) Structurer la pensée (PDA-12) Contribuer à la crédibilité sociale (PDA-13) Contribuer au plaisir d'écrire des élèves (PDA-14)</p>

	<p>Univers de textes à prioriser (PDA-2) Univers courant (PDA-21) Univers littéraire (PDA-22)</p>
<p>CONCEPTUELLE (PDC)</p> <p>Énoncés relatifs aux idées et aux représentations face à l'enseignement de l'écriture à l'école.</p>	<p>Conception figée (PDC-1)</p> <p>Conception évolutive (PDC-2)</p> <p>Caractéristiques d'un scripteur fort (PDC-3) Aspects linguistiques et textuels (PDC-31) Maîtrise du code (PDC-311) Cohérence du propos (PDC-312) Vocabulaire (PDC-313)</p> <p>Aspects personnels du scripteur (PDC-32) Autonomie (PDC-321) Capacité d'autoévaluation (PDC-322) Investissement en réécriture (PDC-323) Motivé (PDC-324)</p> <p>Aspects génériques (PDC-33) Créativité (PDC-331) Qualité du propos (PDC-332)</p>
<p>PRAxiÉOLOGIQUE (PDP)</p> <p>Énoncés relatifs aux pratiques effectives d'enseignement de l'écriture à l'école (dont fait partie la verbalisation de sa propre pratique d'écriture aux élèves).</p>	<p>Enseignement des genres textuels (PDP-1) Interventions collectives (PDP-11) Interventions individuelles (PDP-12) Tâches motivantes (PDP-13)</p> <p>Articulation lecture/écriture (PDP-2)</p> <p>Articulation lecture/écriture/grammaire (PDP-3)</p> <p>Défis (PDP-4) Faible motivation des élèves (PDP-41) Élèves en difficulté (PDP-42) Gestion des technologies (PDP-43) Faible niveau en grammaire (PDP-44)</p> <p>Pratiques (PDP-5) Modes de verbalisation (PDP-51) Étayage (PDP-52) Faire écrire (PDP-53) Enseignement explicite (PDP-54) Enseignement de stratégies (PDP-55) Enseignement magistral (PDP-56)</p>

Tableau 8*Grille finale d'analyse des données à l'égard du deuxième objectif*

Préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant	
Rapport à l'évaluation de productions écrites (RE) Énoncés relatifs aux sentiments, valeurs, conceptions, opinions et attitudes liés à l'évaluation de productions écrites d'élèves ainsi les pratiques effectives de l'enseignant qui y sont associées.	
DÉFINITIONS DES CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES ET CODES FINAUX
INVESTISSEMENT (REI) Énoncés relatifs à l'intérêt affectif et à l'investissement liés à l'évaluation de productions écrites.	Sentiments négatifs (REI-1) Stress (REI-11) Lourdeur (REI-12) Insécurité (REI-13) Sentiments positifs (REI-2) Accomplissement (REI-21) Plaisir (REI-22) Sentiments mitigés (REI-3) Pression évaluative certificative (REI-31) Univers textuels (REI-4) Univers courant (REI-41) Univers littéraire (REI-42) Fréquence d'évaluation de l'écriture (REI-5)
AXIOLOGIQUE (REA) Énoncés relatifs à la valeur accordée à l'évaluation de productions écrites.	Raisons pour évaluer (REA-1) Visée formative (REA-11) Rétroaction (REA-111) Passer à succès ou échec (REA-12) Certifier les acquis (REA-13)

<p>CONCEPTUELLE (REC)</p> <p>Énoncés relatifs aux idées et aux représentations face à l'évaluation de productions écrites.</p>	<p>Caractéristiques d'une production écrite forte (REC-1) Aspects linguistiques et textuels (REC-11) Maîtrise du code (REC-111) Cohérence du propos (REC-112) Vocabulaire (REC-113)</p> <p>Aspects sociopragmatiques (REC-12) Respect des consignes (REC-121) Prise en compte du destinataire (REC-122)</p> <p>Aspects génériques (REC-13) Créativité (REC-131) Réécriture (REC-132)</p> <p>Conceptions des critères d'évaluation (REC-2) Adaptation à la situation de communication (REC-21) Cohérence (REC-22) Vocabulaire (REC-23) Syntaxe et ponctuation (REC-24) Orthographe d'usage et grammaticale (REC-25)</p> <p>Malaises d'interprétation des critères (REC-3) Adaptation à la situation de communication (REC-31) Cohérence (REC-32) Vocabulaire (REC-33) Syntaxe et ponctuation (REC-34) Orthographe d'usage et grammaticale (REC-35)</p>
<p>PRAXÉOLOGIQUE (REP)</p> <p>Énoncés relatifs aux pratiques effectives d'évaluation de l'écriture à l'école (dont fait partie la verbalisation de sa propre pratique d'évaluation aux élèves).</p>	<p>Processus d'évaluation (REP-1) Identifier les erreurs (REP-11) Codifier les erreurs (REP-12) Corriger les erreurs (REP-13) Commenter (REP-14) Nombre de lectures (REP-15) Priorité du critère (REP-16)</p> <p>Outils d'évaluation (REP-2) Grille ministérielle (REP-21) Grille ministérielle retravaillée (REP-22)</p> <p>Malaises (REP-3) Compréhension des critères – élèves (REP-31) Compréhension des critères – collègues (REP-32) Justifier la note (REP-33) Autres (REP-34)</p> <p>Modes de verbalisation (REP-4) Expliquer la grille (REP-41) Corriger avec la grille (REP-42)</p>

3.6.3 L'analyse au regard du troisième objectif de recherche

À l'étape de l'analyse du troisième objectif de recherche, soit celui de l'identification des liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites, nous avons d'abord constitué une matrice à groupements conceptuels (Miles et al., 2020), c'est-à-dire visant « à rassembler des éléments qui vont ensemble au sein d'un outil » (p. 194) par cas. Nous considérons que les matrices, une fois intégrées à N'Vivo, allaient faciliter l'identification des thèmes récurrents et divergents à travers les dimensions des rapports à des participants (plan didactique du rapport l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites) et, par le fait même, l'observation des liens qui les unissent. La figure suivante présente la structure de la matrice mobilisée.

Tableau 9

Matrice facilitant l'exploration des liens entre le PDRÉc et le RÉv

	Plan didactique du rapport à l'écriture			
	Investissement	Axiologique	Conceptuelle	Praxéologique
Cas 1				
	Rapport à l'évaluation de productions écrites			
	Investissement	Axiologique	Conceptuelle	Praxéologique
Cas 1				

Une fois la matrice créée, les codes issus de l'analyse des dimensions du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites pour chacun des cas ont été intégrés. Par la suite, nous avons procédé à la lecture des matrices de cas en tentant de déceler et de dégager des éléments de significations qui permettraient de particulariser les liens entre les deux rapports à (plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions

écrites) et leurs dimensions (investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique). À cette étape de l'analyse du matériau de recherche, des questions d'analyse ont émergé (Paillé et Mucchielli, 2021). À la différence des questions d'entretien, les questions d'analyse visent à interroger, dans une forme plus analytique, les données des participants. En ce sens, les interrogations suivantes ont conduit le travail d'émergence des liens : « qu'est-ce qui distingue ce cas ? », « quels liens semblent émerger des rapports à et de leurs dimensions ? », « comment les malaises pressentis au sein du rapport à l'évaluation de productions écrites peuvent être expliqués par le plan didactique du rapport à l'écriture des participants ? ». Au fil des lectures successives de chacune des matrices, il a été possible de dégager différents indices quant aux liens qui unissent les rapports à étudiés (plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites). Notons qu'à cette étape de l'analyse, la chercheuse a jugé pertinent faire de nombreux allers-retours entre les matrices et les données brutes codées, et ce, afin de respecter l'essence de chacun des cas dans la poursuite de l'atteinte du troisième objectif de recherche. À l'annexe G, la matrice d'un cas est rendue disponible à titre d'exemple.

Par ailleurs, tout au long de l'analyse, la chercheuse est restée ouverte aux données, mais a reconnu l'influence du cadre conceptuel notamment par la prise en compte des dimensions des rapports à étudiés (plan didactique du rapport à l'écriture et rapport à l'évaluation de productions écrites). À l'instar de Vasilachis de Gialdino (2012), Paillé et Mucchielli (2021) ainsi que Arradon et Guillemette (2006), la chercheuse adhère ainsi au fait qu'il n'est pas possible de faire complètement abstraction de ses présupposés théoriques lors de l'analyse des données. L'admission de cette subjectivité ne représente donc pas un biais dans cette recherche, mais plutôt une contribution à la fiabilité de celle-ci (Monfette et Malo, 2016). La grille d'analyse finale associée à cette étape de l'analyse des données et à l'atteinte du troisième objectif de la recherche est présentée ci-bas.

Tableau 10*Grille finale d'analyse des données à l'égard du troisième objectif*

DÉFINITIONS DES CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES ET CODES FINAUX
<p>Liens entre les deux rapports à (LR2)</p> <p>Énoncés relatifs aux types de liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites ainsi qu'aux obstacles à leur synergie</p>	<p>Liens d'harmonie (LR2-1) Dimension investissement (LR2-11) Dimension axiologique (LR2-12) Dimension conceptuelle (LR2-13) Dimension praxéologique (LR2-14)</p> <p>Liens de doute (LR2-2) Dimension investissement (LR2-21) Dimension axiologique (LR2-22) Dimension conceptuelle (LR2-23) Dimension praxéologique (LR2-24)</p> <p>Liens d'anticipation (LR2-3) Dimension investissement (LR2-31) Dimension axiologique (LR2-32) Dimension conceptuelle (LR2-33) Dimension praxéologique (LR2-34)</p> <p>Liens d'insatisfaction (LR2-4) Dimension investissement (LR2-41) Dimension axiologique (LR2-42) Dimension conceptuelle (LR2-43) Dimension praxéologique (LR2-44)</p> <p>Obstacles à la synergie des rapports à (LR2O-1) Enjeux certificatifs ministériels (LR2O-11) Compréhension des critères – collègues (LR2O-12) Compréhension des critères – élèves (LR2O-13) Pression de la note – élèves (LR2O-14) Pression de la note – parents (LR2O-15)</p>
<p>Liens au sein du rapport à l'évaluation de productions écrites (LRÉ)</p> <p>Énoncés relatifs aux liens entre les dimensions du rapport à l'évaluation de productions écrites et aux obstacles à leur synergie</p>	<p>Liens d'harmonie (LRÉH-1) Dimension investissement (LRÉH-11) Dimension axiologique (LRÉH-12) Dimension conceptuelle (LRÉH-13) Dimension praxéologique (LRÉH-14)</p> <p>Liens de doute (LRÉD-2) Dimension investissement (LRÉD-21) Dimension axiologique (LRÉD-22) Dimension conceptuelle (LRÉD-23) Dimension praxéologique (LRÉD-24)</p> <p>Liens d'anticipation (LRÉA-3) Dimension investissement (LRÉA-31) Dimension axiologique (LRÉA-32) Dimension conceptuelle (LRÉA-33)</p>

	<p>Dimension praxéologique (LRÉA-34)</p> <p>Liens d'insatisfaction (LRÉI-4) Dimension investissement (LRÉI-41) Dimension axiologique (LRÉI-42) Dimension conceptuelle (LRÉI-43) Dimension praxéologique (LRÉI-44)</p> <p>Obstacles à la synergie des dimensions (LRÉO-1) Enjeux certificatifs ministériels (LRÉO-11) Compréhension des critères – collègues (LRÉO-12) Compréhension des critères – élèves (LRÉO-13) Pression de la note – élèves (LRÉO-14) Pression de la note – parents (LRÉO-15)</p>
--	---

3.7 La rigueur scientifique

La rigueur scientifique de cette recherche s'inscrit dans le propos de Proulx (2019) en contexte de recherches qualitatives. Selon l'auteur, l'appréciation de la générativité des résultats de recherches qualitatives est pertinente et découle d'une conception non linéaire rejetant ainsi l'implication des critères de transférabilité, de reproductibilité, de crédibilité et de confirmabilité. À cet effet, Proulx (2019) explique comment on encourage la reconnaissance de ce que la recherche génère (idées et distinctions), et ce, pour rendre compte de sa validité scientifique :

Tournée vers le futur et l'avancement des compréhensions, l'intention des travaux en recherches qualitatives sous l'angle de la générativité n'en devient plus d'offrir un état de fait sur ce qui est et comment ceci l'est : on ouvre plutôt la porte au possible et à ce qui peut arriver. C'est en ce sens que les recherches qualitatives participent au développement de nouvelles problématiques de recherche, de nouvelles questions, de nouvelles connaissances scientifiques, de nouvelles distinctions, de nouvelles dynamiques de recherche, qui en génèrent de nouvelles à leur tour. Et c'est l'ensemble des éléments d'une recherche qui possède un potentiel de générativité : de la façon de formuler les questions de recherche aux outils méthodologiques et d'analyse, en passant par la façon d'aborder et de ficeler les enjeux et ancrages théoriques, jusqu'aux résultats eux-mêmes. (p. 64)

Enfin, soulignons que la générativité est relative « au contexte, pertinente dans ce dernier, se plaçant dans un air du temps spécifique (un contexte, une histoire, une culture, une communauté, etc.) » (Proulx, p. 64). Ce caractère recherché est entièrement adapté au contexte et à l'objet de notre étude, soient les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites d'enseignants de français du secondaire.

3.8 Le respect de l'éthique de la recherche

Puisque la collecte de données s'est déroulée auprès d'individus, il a été essentiel de se pencher sur certaines considérations éthiques, et ce, dans le but de protéger les participants. Pour ce faire, le présent projet a fait l'objet d'une évaluation éthique sous la supervision du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais (annexe F). À cet égard, l'ensemble des données recueillies ont été dépouillées de toute indication permettant d'identifier les participants, et ce, afin de respecter l'anonymat et la confidentialité. Enfin, les enseignants ont signé un formulaire de consentement (annexe D) de manière à participer librement et de manière informée à la recherche. Ce dernier présentait le but de l'étude, les procédures détaillées de la collecte de données, la manière dont la confidentialité serait assurée ainsi que les avantages et les inconvénients de participer.

En somme, il a été question, dans ce chapitre, des choix épistémologiques et méthodologiques opérés dans la présente recherche. Plus précisément, le type d'étude, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, les méthodes d'analyse des données, la rigueur scientifique ainsi que les considérations éthiques et déontologiques prises en compte ont été détaillés. Le prochain chapitre présente maintenant les résultats.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Dans le cadre de ce quatrième chapitre, les résultats sont présentés de manière à fournir une description exhaustive des neuf cas, et ce, par le biais de portraits successifs des enseignants de français du secondaire rencontrés. Dans un premier temps, chaque portrait aborde le plan didactique du rapport à l'écriture du cas par le biais de la description des dimensions suivantes : investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Dans un deuxième temps, la description du rapport à l'évaluation de productions écrites est abordée par l'entremise des quatre mêmes dimensions. Dans un troisième temps, l'identification des liens entre les deux rapports à (PDRÉc et RÉv) du cas est détaillée. Dans un dernier temps, une synthèse de l'ensemble des portraits est réalisée au regard de la description des deux référents préexistants au jugement évaluatif explorés (PDRÉc et RÉv). Enfin, les données saillantes des portraits et des liens qui unissent les rapports à (PDRÉc et RÉv) des enseignants de français ont facilité l'émergence des quatre profils suivants : l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur.

4.1 Portrait de Mélina

4.1.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Mélina

Mélina œuvre à titre d'enseignante de français dans une école publique québécoise depuis cinq ans. Ses trois groupes réguliers sont composés d'élèves du premier cycle (première secondaire). Détentrice d'une maîtrise en didactique

du français, la dimension de l'investissement de son plan didactique du rapport à l'écriture est teintée par des sentiments favorables. Elle se dit, à cet effet, passionnée par l'enseignement de l'écriture et compare spontanément ses élèves à des auteurs en devenir et leurs productions écrites à des œuvres d'art.

Je ressens beaucoup de passion pour l'enseignement de l'écriture. Mes élèves, je les vois comme de futurs écrivains et écrivaines. Je veux vraiment qu'on ne développe pas juste la capacité à faire le moins de fautes possible, mais aussi leur propre style d'écriture. Donc, avec eux, j'essaie vraiment de les comparer à des auteurs et d'y aller à fond en leur montrant plein de différents styles d'écriture, de différentes procédures d'écriture.

Qui plus est, Mélina exprime le désir de faire écrire les élèves le plus souvent possible. De manière plus concrète, cela se traduit habituellement par la rédaction de deux productions écrites complètes par étape. Sur le plan de la dimension axiologique et de la finalité de l'enseignement de l'écriture, Mélina dit l'inscrire dans une volonté de développer la culture générale ainsi que la crédibilité des élèves en prévision de leur vie adulte. Au-delà de l'importance de travailler leur capacité à s'exprimer de manière structurée par écrit, elle souhaite que les élèves scripteurs ressentent un réel besoin de s'améliorer, et ce, afin qu'ils soient fiers de leurs productions.

Savoir écrire, c'est une question de culture générale. Aussi, on peut aller un peu plus loin en disant que c'est une question de crédibilité. Quand on sait comment bien écrire, on est capable de mieux véhiculer nos idées. Je leur donne toujours l'exemple d'un patron qui écrit des messages sur le mur pour les employés bourrés de fautes... Les gens peuvent enlever un peu la crédibilité de l'employeur à cause de ça. Aussi, c'est vraiment une façon d'être capable de bien véhiculer ses idées et d'être compris par tous à l'écrit. J'essaie de travailler leur désir de s'améliorer en leur disant ce genre de trucs.

Même si elle reconnaît apprécier davantage l'enseignement de l'univers narratif à celui des textes courants, elle souligne l'importance d'exposer les apprenants aux deux. En outre, au regard de la dimension conceptuelle, Mélina explique l'importance qu'elle accorde à la réécriture et à la cohérence dans le cadre de

l'enseignement de l'écriture. Elle enchaîne en décrivant le scripteur fort comme un élève qui démontre une ouverture face aux commentaires et aux stratégies qu'elle va mettre de l'avant dans le cadre de son enseignement. Autonome et imaginaire, il va aisément s'amuser tout en rédigeant. Son désir d'améliorer sa production écrite est tangible, ce qui facilite son accompagnement. Somme toute, l'apprentissage de l'écriture lui apparaît comme un continuum qui évolue au rythme des situations proposées en salle de classe.

Au regard de la dimension praxéologique, Mélina dit considérer important de proposer des situations d'écriture authentiques et motivantes, et ce, afin que chaque élève puisse découvrir son propre style d'écriture dans le cadre de son enseignement. C'est donc par le biais de journaux de bord, de rédactions d'articles destinés au journal étudiant ainsi que de projets variés qu'elle désire contribuer au développement de la compétence en écriture de ses élèves. Plus spécialement, elle explique mobiliser l'enseignement magistral, l'étayage et l'enseignement explicite de stratégies d'écriture. Dans le cadre de l'entrevue, Mélina ne passe pas sous silence l'importance des liens possibles entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il lui arrive souvent de mobiliser des textes et des extraits de romans pour contextualiser le genre textuel à l'étude ou encore pour inspirer les scripteurs. Mélina dit surtout prendre le temps de modéliser son propre processus d'écriture aux élèves par le biais de courtes leçons. Plus particulièrement, elle propose régulièrement des séances d'écriture entrecoupées par des périodes de rétroaction (orales et écrites) qui serviront de leviers à la régulation du processus d'écriture. Enfin, parmi les principaux défis recensés liés à sa pratique de l'enseignement de l'écriture, Mélina relève la présence de nombreux élèves en difficulté par groupe ainsi que l'intégration des appareils technologiques qui contribuent à la lourdeur de la tâche (batterie des portables, fils, écouteurs, logiciels d'autocorrection).

4.1.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Mélina

Au regard de la dimension de l'investissement du rapport à l'évaluation de productions écrites, Mélina souligne apprécier l'acte d'évaluer. Elle explique aimer offrir de la rétroaction par le biais de commentaires en corrigeant, et ce, même si les élèves n'en tiennent pas toujours compte. En ce qui concerne la dimension axiologique, Mélina réitère l'importance de la rétroaction et de la visée en soutien à l'apprentissage de l'évaluation de l'écriture. C'est par ses explications et ses conseils, dit-elle, que les élèves arriveront à s'améliorer. La dimension conceptuelle de Mélina est d'abord caractérisée par ce qu'elle conçoit comme étant une excellente production écrite d'élève. À ce sujet, l'enseignante la décrit comme étant intéressante à lire, captivante et le reflet de nombreuses réécritures. Toujours à la lumière de la dimension conceptuelle, Mélina admet ressentir un malaise à l'égard de certains critères mobilisés pour évaluer l'écriture dont celui de la cohérence. Elle explique :

Pour moi, c'est l'organisation du texte. Est-ce qu'il y a une suite logique dans ses idées. Ce n'est pas obligatoirement chronologique. J'hais cela que cela soit présenté comme cela dans la grille d'évaluation. Il peut y avoir des sauts dans le temps, voyons ! Il faut que pendant ma lecture je ne doive pas m'arrêter pour comprendre l'histoire et recommencer. Il faut que je sois capable de suivre le personnage ou que la cohérence des idées soit là. Il y a une suite logique.

Le critère lié au vocabulaire est décrit par Mélina comme étant, lui aussi, l'objet de tensions lors d'échanges avec ses collègues.

Des fois, je ne suis pas d'accord avec mes collègues à propos du critère de vocabulaire. Par exemple, dans un texte narratif comme un récit, on a plus de liberté. Des fois, les élèves veulent utiliser tel ou tel mot et c'est un anglicisme. J'essaie de leur laisser plus de liberté. Ce n'est pas obligé d'être des beaux mots ou des synonymes partout parce que cela paraît quand l'élève a juste ouvert le dictionnaire des synonymes et s'est dit « celui-là a l'air d'être compliqué ». C'est souvent hors contexte.

La dimension praxéologique de l'évaluation de productions écrites de Mélina est caractérisée principalement par la mobilisation de la grille descriptive ainsi que

des commentaires de rétroaction qu'elle rédige ou verbalise aux élèves au fil de leur rédaction. Plus spécialement en cours de correction, elle lit la production de l'élève à deux reprises. La première lecture lui permet de s'imprégner du texte de l'élève et d'identifier, si nécessaire, les erreurs de cohérence. D'ailleurs, à ses yeux, la cohérence reste le critère auquel elle va accorder le plus d'importance dans le cadre de son évaluation. La deuxième lecture sert, quant à elle, à codifier les erreurs liées à la maîtrise du code (orthographe, grammaire, syntaxe et ponctuation). En cours de route, Mélina déclare laisser en marge de la production écrite des annotations visant à souligner les bons coups ou à orienter l'élève vers des pistes d'amélioration. En outre, la participante explique avoir développé une grille destinée entièrement à la rétroaction. Cet outil lui permet de communiquer au scripteur apprenant les éléments spécifiques sur lesquels il doit travailler, mais dans un vocabulaire plus compréhensible pour l'élève (que celui mobilisé dans le cadre de la grille descriptive fournie par le Ministère).

Qui plus est, Mélina atteste rencontrer divers défis en lien avec l'évaluation de productions écrites. À titre d'exemple, elle raconte ne pas toujours savoir quoi faire quand un texte d'élève est intéressant à la lecture, mais ne correspond pas aux consignes de la tâche d'écriture demandée. Ce genre de situations l'amène parfois à se remettre en question et à ne pas être totalement en accord avec les propositions d'actions suggérées par ses collègues.

Des fois, l'élève n'a pas fait exactement ce que j'ai demandé, mais cela fonctionne quand même. Par exemple, je leur ai exigé de décrire un personnage. Pour un élève qui lit beaucoup, il peut avoir écrit une partie de son texte comme dans la tête de son personnage. On dirait vraiment comme le début d'un roman où il s'autocritique. Ce n'est pas exactement ce que j'ai demandé, mais il est en train de faire la description d'un personnage et cela fonctionne. Je ne vais pas le pénaliser pour cela. En fait, il est sorti un peu de la boîte. Moi, je trouve cela encore plus intéressant pour le lecteur. Mon équipe ne pense pas tout à fait comme moi à ce sujet-là, mais c'est ma position.

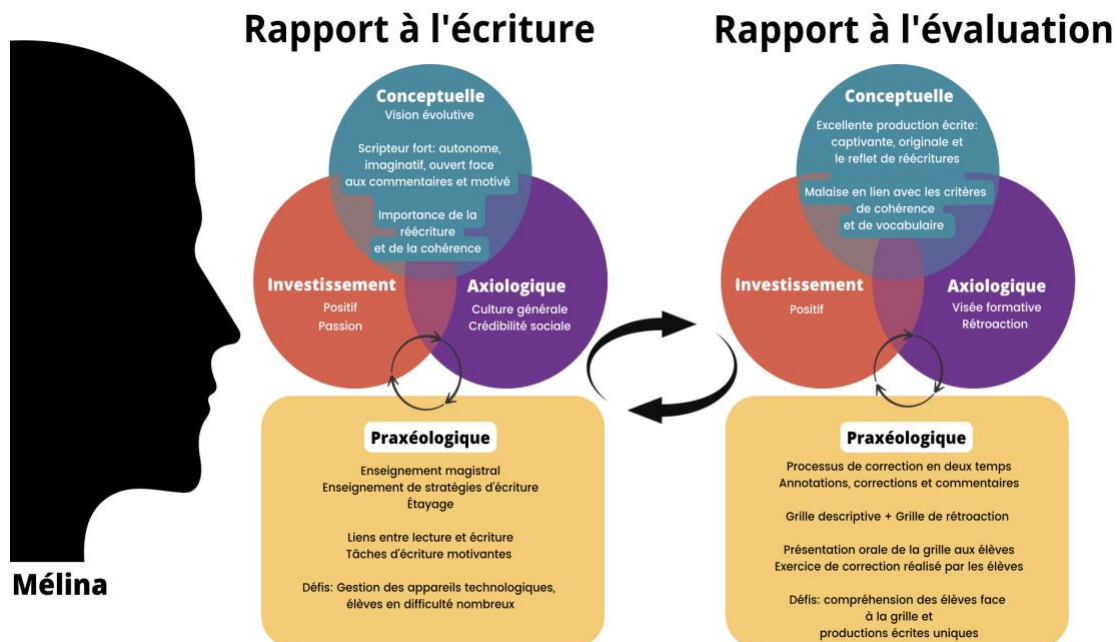
Enfin, Mélina soutient prendre le temps d'expliquer verbalement la grille d'évaluation ainsi que les critères aux élèves. Elle déclare également organiser

des exercices durant lesquels ils doivent évaluer leur production écrite eux-mêmes à partir de la grille d'évaluation. Elle témoigne que cette idée lui est venue après avoir remarqué une difficulté de la part des élèves à comprendre les critères ainsi que les descripteurs de la grille. De son côté, elle n'évalue pas les productions écrites devant les élèves, car elle éprouve souvent des doutes face aux nuances de pondération possibles au sein d'un même échelon et elle ne saurait comment s'expliquer.

4.1.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Mélina

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de Mélina a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 6
Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Mélina



À partir des données au cœur de la matrice du cas de Mélina, les différentes dimensions des rapports à (plan didactique du rapport à l'écriture et rapport à l'évaluation de productions écrites) ont été croisées et ont permis d'identifier un certain nombre de liens horizontaux (interrapports) et verticaux (intrarapport). Plus particulièrement, il a été possible de relever que Mélina affirme :

- apprécier, de manière générale, l'enseignement et l'évaluation de l'écriture (PDRÉc et RÉv, investissement);
- reconnaître l'importance de travailler avec les élèves la cohérence de la production écrite (PDRÉc-axiologique) et y accorder une attention particulière lors de l'évaluation (RÉv-praxéologie);
- pallier au malaise ressenti face aux critères de cohérence et de vocabulaire (RÉv-conceptuelle) qu'elle valorise particulièrement dans l'apprentissage de l'écriture (PDRÉc-conceptuelle), en adaptant la manière dont elle les interprète au sein de la grille d'évaluation (RÉv-praxéologique);
- ressentir un malaise lors de l'utilisation de la grille descriptive d'évaluation lorsqu'elle corrige une production écrite captivante (RÉv-praxéologique), mais ne respectant pas la structure du genre textuel (PDRÉc-praxéologique);
- apprécier évaluer (RÉv-investissement) les textes d'élèves étant le reflet de réécritures (RÉv-conceptuelle, excellente production écrite) et témoignant de l'importance qu'elle accorde à celles-ci (PDRÉc-axiologique);
- développer une grille d'évaluation adaptée au vocabulaire des élèves (RÉv-praxéologique) et à la visée formative de l'évaluation de l'écriture qu'elle juge essentielle au développement de la compétence (RÉv-axiologique);
- aimer évaluer les productions écrites (RÉv-investissement) par l'entremise de commentaires de rétroaction (RÉv-praxéologique) qu'elle juge essentiels à la

visée de l'évaluation de l'écriture qu'elle valorise : la visée formative (RÉv-axiologique).

4.2 Portrait de Vanessa

4.2.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Vanessa

Vanessa enseigne le français à des groupes réguliers du premier cycle du secondaire (première secondaire) d'une école publique depuis une dizaine d'années. Durant l'entretien, elle décrit le caractère évolutif de la dimension de l'investissement de son rapport à l'écriture. Plus précisément, elle explique qu'en début de carrière, elle ne savait pas exactement comment s'y prendre face à l'enseignement de cette compétence. Cette situation l'a amenée à se sentir moins motivée et ce sentiment s'est aussi fait ressentir chez ses élèves. Or, au fil des expériences et du temps, elle déclare avoir développé un plaisir à accompagner les élèves dans l'apprentissage de l'écriture. De surcroît, que cela soit par l'univers du texte courant ou du texte narratif, elle exprime apprécier être témoin du progrès des scripteurs de sa classe. Au regard de la dimension axiologique, l'enseignante verbalise qu'il est important d'apprendre à écrire à l'école afin de contribuer à la crédibilité des élèves dans le cadre de leurs futures fonctions professionnelles. Elle ajoute qu'il est particulièrement pertinent d'aborder l'univers des textes courants, et ce, afin que les scripteurs développent leurs habiletés en lien avec la critique, la justification ainsi que l'argumentation. Toutefois, elle affirme qu'il est également important de travailler le genre narratif pour susciter la créativité et l'imaginaire des élèves.

Si on pense à outiller l'élève dans sa vie de tous les jours, probablement qu'on pourrait miser sur la critique, la justification, l'argumentation, bref sur les textes courants. C'est ça qu'ils vont écrire. Donc, selon moi, si on avait à remodeler puis à mettre l'emphase sur un univers ça serait pas mal celui du courant. Par contre, les textes narratifs vont permettre justement aux élèves de sortir des sentiers battus. Puis la créativité et l'imagination vont servir aussi dans toutes les sphères de leur vie. Peu importe ce que tu vas faire plus tard, tu vas avoir besoin d'avoir une imagination. C'est pourquoi il faut voir les deux.

Sur le plan de la dimension conceptuelle, Vanessa présente une vision principalement évolutive de l'écriture. Au regard des échanges avec la participante, on note l'importance qu'elle accorde au plaisir d'écrire et au travail de réécriture qui constitue, selon elle, la base de l'enseignement de l'écriture. Elle décrit le scripteur fort comme étant un élève qui a de la facilité à trouver des idées, se met rapidement à la tâche, est capable de douter, de se corriger et de visualiser son texte. Souvent, elle avance que ce scripteur est également un lecteur qui rédige des textes contenant peu d'erreurs de langue dès son premier jet et qu'il se distingue ainsi :

Je leur dis qu'écrire c'est comme une recette de Kraft Dinner. Ton scripteur fort, lui, il n'a pas besoin de suivre la recette. Il va mettre ses ingrédients et va l'avoir. Mais ton scripteur qui est faible, lui, il a besoin de lire les ingrédients sur le bord de la boîte de Kraft Dinner. Il a besoin de ton accompagnement. Il a besoin de prendre le temps et de se pratiquer.

En terminant, la dimension praxéologique de la participante se distingue par des pratiques d'enseignement de l'écriture s'articulant généralement à celles de la lecture. Selon le genre textuel abordé, elle annonce faire de l'enseignement magistral, de l'enseignement de stratégies et de l'étayage. En outre, que cela soit par le biais de courts ateliers d'écriture ou de séances d'accompagnement individuel d'élèves, elle déclare parfois verbaliser comment elle planifie ou rédige ses propres écrits. Globalement, elle affirme faire écrire une fois par quinzaine. Enfin, parmi les défis liés à sa pratique d'enseignement de l'écriture, Vanessa liste notamment le manque de motivation des élèves face à la tâche ainsi que la difficulté à faire progresser les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, car ils sont nombreux.

4.2.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Vanessa

La dimension de l'investissement du rapport à l'évaluation de Vanessa est principalement positive. À ce sujet, la participante explique comment l'évaluation lui permet d'ajuster son enseignement, mais aussi de communiquer avec l'élève.

Je sens que mon travail vaut quelque chose. Je n'aime pas travailler dans le vide... donc corriger pour corriger. Puis c'est ça que j'essaie de dire aux élèves. Moi, je corrige pour savoir ce que tu as appris. Est-ce qu'il te reste des défis ? Je dis, moi, je suis votre guide. Moi, je suis votre mentor, je suis là pour vous aider à vous situer. Donc si je ne sais pas ce qu'il te reste à apprendre, bien je suis comme perdue un peu. Donc, je t'évalue pour savoir ce que j'ai besoin de t'apprendre puis toi, ce qu'il te reste à apprendre. Donc là, je trouve ça beaucoup plus motivant.

Sur le plan axiologique, l'évaluation lui permet ainsi de rendre compte de l'évolution de la compétence en écriture de ses élèves par le biais de l'identification de leurs forces et de leurs défis. Vanessa souligne, à cet effet, l'apport aidant des commentaires de rétroaction qu'elle juge essentiels. Elle enchaîne en spécifiant qu'elle ne comprend pas le besoin d'accorder tant d'importance à la note chiffrée.

L'élève, est-ce qu'il a atteint son objectif ? Est-ce qu'il sait écrire et communiquer le message qu'il veut transmettre ? Oui ou non. Puis-je l'aider à s'améliorer ? Comment ? Ça finit là. Je veux dire, pourquoi comptabiliser ? Ça serait mon rêve de travailler avec succès ou échec.

Sur le plan conceptuel, l'excellente production écrite correspond, à ses yeux, à une bonne application des consignes liées à la tâche d'écriture. Elle spécifie que les idées présentées dans le texte de l'élève le sont de manière cohérente et sont intéressantes à la lire. Elle enchaîne en disant apprécier les textes captivants et qui ne présentent pas beaucoup d'erreurs de langue.

Concernant la dimension praxéologique, l'enseignante affirme faire l'utilisation d'une grille descriptive, et ce, en plus de laisser des commentaires de rétroaction directement sur les copies. Son processus de correction se déroule par le biais de deux lectures qui lui permettent de codifier les erreurs commises et de corriger certaines d'entre elles. Elle confie également ne pas être à l'aise avec la grille d'évaluation proposée par le Ministère. Elle explique alors que l'association de pointage à chaque échelon des descripteurs qualitatifs est incohérente avec l'évaluation par compétence. Selon elle, le bilan de la grille devrait donner lieu à

une mention de succès ou d'échec et pourrait ainsi représenter un outil plus compréhensible pour les élèves. Enfin, Vanessa confie ne pas corriger à voix haute devant ses élèves, mais bien leur présenter la grille. Toutefois, elle souhaiterait mettre de l'avant ce genre d'activité dans un avenir rapproché, car elle considère important que les élèves comprennent pourquoi ils ont obtenu une note plutôt qu'une autre.

Ils ont toujours droit à leurs deux grilles. Ils ont droit à la grille d'erreurs qui dit combien d'erreurs pour tel pointage. Ils ont aussi droit à la grille de correction du Ministère que je n'aime pas particulièrement et qui ne veut rien dire pour eux. J'essaie de leur dire ce que veut dire un A, un B, un C... Je décortique la grille avec eux. Je suis très transparente. Ça, pour moi, je trouve ça très important.

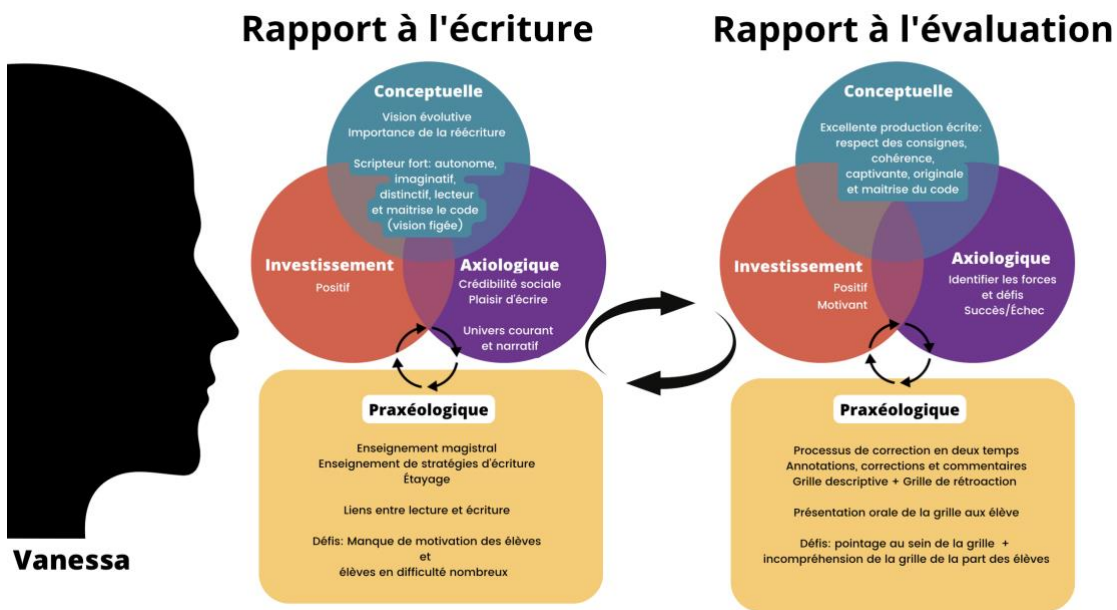
Enfin, Vanessa explique avoir développé une grille de rétroaction incluant uniquement des commentaires qualitatifs destinés à ses élèves. Elle considère que cet outil est mieux compris de ces derniers et plus adapté à la visée de soutien à l'apprentissage de l'écriture.

4.2.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Vanessa

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de Vanessa a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 7

Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Vanessa



Plus particulièrement, on remarque que Vanessa affirme :

- aimer, de manière générale, enseigner et évaluer l'écriture (PDRÉc et RÉv-investissement);
- apprécier évaluer les productions écrites (RÉv-investissement) par l'entremise de commentaires de rétroaction (RÉv-praxéologique) qu'elle juge essentiels et en cohérence avec la visée de l'enseignement et de l'évaluation de l'écriture (PDRÉc et RÉ-axiologique);
- valoriser la mention succès ou échec dans le cadre de l'évaluation de productions écrites (RÉv-axiologique), car cela permettrait de nourrir le plaisir d'écrire des élèves qu'elle considère important (PDRÉc-axiologique);
- souhaiter adapter la grille d'évaluation qu'elle mobilise (RÉv-praxéologique) afin qu'elle rencontre davantage la visée formative de l'évaluation de l'écriture qu'elle affectionne (RÉv-axiologique).

4.3 Portrait de Miriam

4.3.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Miriam

Miriam est une enseignante de français du premier cycle depuis quinze ans. Après avoir travaillé pendant plusieurs années dans une école secondaire publique, elle enseigne maintenant dans un collège privé en première secondaire. Au regard de l'investissement, Miriam dit entretenir un rapport positif passionné à l'écriture et à son enseignement, et ce, tous les genres textuels confondus.

Je suis auteure, donc j'ai une passion pour l'écriture à la base et j'essaie de leur communiquer ça. En fait, ce que je veux encourager, c'est écrire pour le plaisir. Je les encourage beaucoup à écrire des petits textes, puis pas nécessairement évaluer ce qu'on écrit. Donc, je ne me sens pas particulièrement pressée, en fait. J'aime ça ! Je travaille beaucoup là-dessus parce que je trouve que ça fait une différence.

En lien avec la dimension axiologique, Miriam souligne l'importance qu'elle accorde au plaisir d'écrire. Elle-même auteure de romans, elle désire partager sa passion à ses élèves. Elle ajoute qu'il est essentiel d'enseigner l'écriture à l'école afin de développer une pensée structurée à l'écrit. Pour ce faire, l'enseignement du texte courant lui paraît plus prometteur à la préparation des études postsecondaires, tandis que l'enseignement du texte narratif plus propice à la compréhension des postures de scripteurs à adopter selon les différents genres textuels.

C'est sûr qu'écrire un conte ou une légende, ce n'est pas utile dans la vie, sauf si tu veux devenir auteur ou raconter des histoires. Or, c'est important de comprendre comment on se place dans une posture pour écrire ce genre de texte là. Pour le texte courant, je te dirais que c'est peut-être plus utile. Au cégep, on met l'accent sur la structure dans les idées comme dans un texte explicatif ou descriptif. Le courant nous sert donc plus loin dans les niveaux études.

La dimension conceptuelle du plan didactique du rapport à l'écriture de la participante est généralement évolutive, mais parfois teintée d'idées liées à la conception plus figée de l'écriture. Ainsi, Miriam décrit le scripteur fort comme

ayant une bonne maîtrise du code, présentant une bonne organisation dans ses idées, mobilisant un vocabulaire varié et étant souvent un lecteur. Toutes ces qualités rassemblées, la lecture du texte de ce scripteur est habituellement très agréable et témoigne d'un « talent pour écrire ».

Les élèves qui lisent plus sont aussi plus habiles à écrire. Tu peux te dire « Wow ! Il a passé quatre heures sur ce texte-là. » Puis, l'autre élève à côté a passé quatre heures aussi, mais je saigne des yeux. Tu sais, certains élèves ont vraiment une habileté spéciale alors que d'autres... Je pense, que ça va aussi avec l'intérêt. Si tu n'aimes pas écrire, tu ne vas pas te forcer pour faire une œuvre d'art.

La participante accorde une importance particulière à la maîtrise du code et au respect des caractéristiques associées aux différents genres textuels. Sur le plan praxéologique, elle annonce que les projets qu'elle met en œuvre tournent généralement autour d'un thème adapté au genre textuel enseigné, mais qu'elle laisse souvent les jeunes scripteurs faire des choix pour les motiver à écrire. Elle explique également la place qu'elle accorde à l'articulation de l'enseignement de l'écriture à la lecture. De surcroît, Miriam dit s'inspirer de son vécu à titre d'auteure pour encadrer le développement de la compétence en écriture des élèves. Enfin, parmi les principaux défis rencontrés dans sa pratique d'enseignement de l'écriture, Miriam évoque notamment le manque d'inspiration des élèves.

Oui, bien souvent, il y en a qui n'ont pas d'idées. Mais moi, ce que je leur dis toujours, c'est « même si tu n'as pas d'idée, écris quelque chose, commences à écrire, même si ça n'a pas rapport, même si tu n'es pas sûr, tu es mieux d'écrire ». Des fois, tu sais, je leur donne l'exemple. Je dis « moi, j'écris un roman, puis j'écris, j'écris, puis un moment donné, il y a quelque chose de bon qui va sortir. » Je dis « tu es mieux de commencer à écrire que de regarder ta page pendant une heure puis ne rien écrire, tu sais. » Je dis « bon, on dit que l'appétit vient en mangeant, bien l'écriture vient en écrivant aussi ! » Puis souvent, ils se mettent à écrire, puis ça finit par débloquer.

4.3.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Miriam

L'exploration de la dimension de l'investissement de Miriam est abordée par cette dernière comme étant majoritairement positive. À cet effet, elle explique varier les

tâches d'écriture qu'elle propose aux élèves, et ce, afin de nourrir son plaisir d'évaluer.

Les projets en français touchent un petit peu ce qu'on fait en classe, puis ce qu'on a lu aussi. Comme là, on lit des extraits de romans historiques, puis je leur donne le choix : soit qu'ils écrivent une partie de l'extrait qui manque, le début, la fin, ou le milieu parce qu'il y a beaucoup de parties du texte qui sont coupées. Donc, je leur donne tout le temps des choix d'écriture parce que c'est plus agréable pour eux, et pour moi aussi, de corriger ça.

Sur le plan de la dimension axiologique, Miriam affirme qu'il est important d'évaluer les élèves afin de leur permettre de s'améliorer en écriture. Or, elle spécifie qu'elle souhaiterait davantage prioriser l'évaluation formative et passer à la mention succès ou échec. Elle précise :

Moi, je n'évaluerais pas ! Je trouve que l'enseignement, ça devrait être une progression. Il faut évaluer et mettre une note à chaque étape. Pour moi, je ne trouve pas que c'est significatif, mais je suis dans un milieu où les notes, c'est très, très, très important. Je serais, personnellement, du genre à passer à succès ou échec.

Bref, elle admet que ce changement dans la manière d'évaluer ne serait certainement pas bien reçu par les gens de son milieu (établissement d'enseignement privé) qui accordent beaucoup d'importance à la note obtenue. Au regard de la dimension conceptuelle, Miriam décrit l'excellente production écrite comme présentant une bonne organisation d'idées contribuant à la fluidité et à l'intérêt porté à sa lecture. Elle ajoute qu'elle contient habituellement des marqueurs de relation, un vocabulaire varié et peu d'erreurs de langue. Elle termine en spécifiant que ce genre de production écrite est souvent le produit d'un scripteur qui apprécie également la lecture. Miriam affirme également que l'adaptation à la situation de communication est un critère qu'elle considère difficile à réussir, car les élèves ne lisent pas de manière détaillée les consignes liées à la tâche d'écriture. L'enseignante ajoute qu'elle exerce un jugement qu'elle considère sévère face à ce critère, et ce, plus particulièrement en lien avec le

respect du nombre de mots et des exigences liées aux consignes qu'elle a demandées. Enfin, Miriam dit « jouer » avec l'interprétation du critère lié au vocabulaire. Elle spécifie son idée ainsi :

Pour le vocabulaire, je mets vraiment si tu as utilisé un anglicisme ou si tu as inventé un mot qui n'existe pas. Puis, c'est dans ce critère-là que je peux venir jouer... Des fois, je vais aller dans ce critère-là pour évaluer une notion grammaticale spécifique. Cela dépend de ce que j'ai enseigné.

Sur le plan praxéologique, Miriam dit juger le fait que les enseignants de son collègue n'utilisent pas la grille d'évaluation en écriture de la même manière qu'elle. De son côté, elle prétend se sentir en confiance face à la grille construite avec sa collègue. Leur outil est basé sur l'instrument ministériel, mais propose une série exhaustive d'observables pour chacun des critères. Cela a grandement contribué à son sentiment de confiance face à l'exercice de son jugement évaluatif en écriture. À ce sujet, elle dit :

Ça fait trois ans qu'on travaille sur nos grilles. Les enseignants des autres niveaux n'utilisent pas les mêmes que ma collègue et moi. La leur est basée sur la subjectivité, car ils n'ont pas précisé les critères avec des listes de choses à cocher. Ça fait une espèce de transition un petit peu étrange pour les élèves entre les niveaux, mais je me dis que c'est de même qu'on devrait évaluer. Ce sont les bonnes grilles. Ça fonctionne et ça n'a jamais été aussi facile de justifier une note.

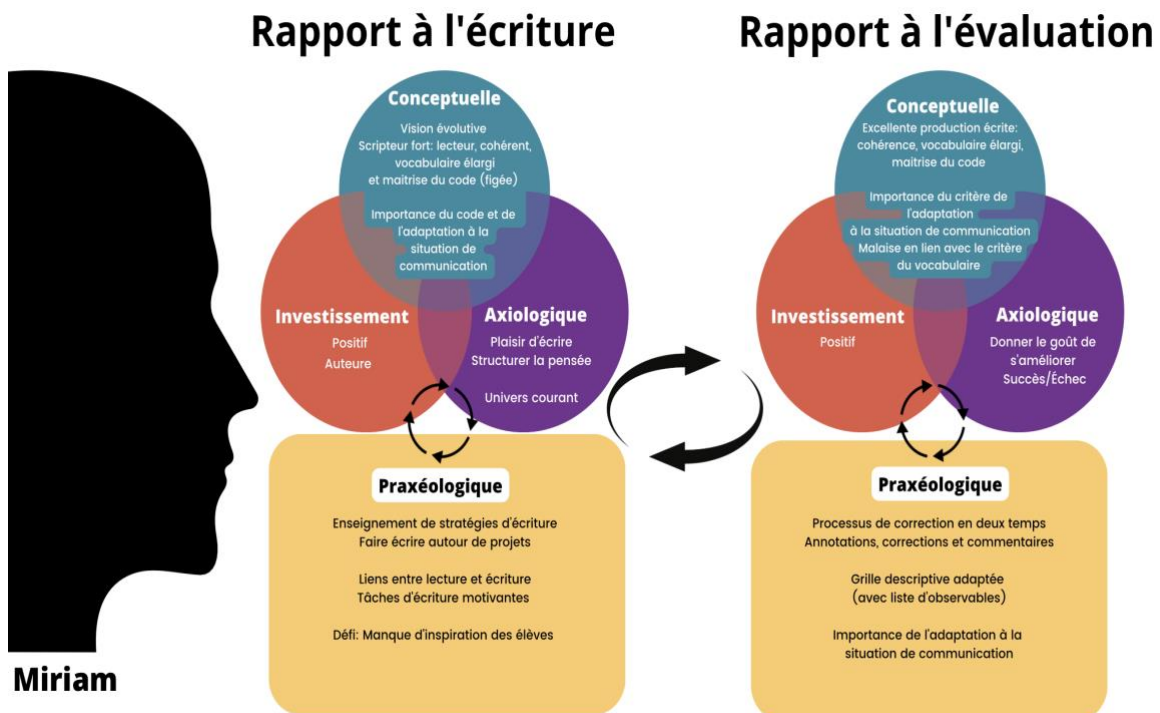
Enfin, au regard de son processus de correction, Miriam va procéder par le biais de deux lectures du texte de l'élève. Plus précisément, elle explique identifier les erreurs par le biais de codes et annoter dans la marge ses impressions face au texte. En finale, elle va remplir sa grille d'évaluation adaptée (décrite un peu plus haut). Au regard des défis, Miriam affirme ne pas en rencontrer de particulier. Au fil des ans, elle affirme avoir appris à ne pas négocier avec les élèves en lien avec l'évaluation, et ce, même si ces derniers ne comprennent pas toujours leur résultat.

4.3.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Miriam

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de Miriam a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 8

Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Miriam



Plus particulièrement, on remarque que Miriam affirme :

- aimer évaluer les productions écrites (RÉv-investissement) par l'entremise de commentaires de rétroaction (RÉv-praxéologique) qu'elle juge essentiels à la visée de l'évaluation de l'écriture (RÉv-axiologique);

- varier les tâches d'écriture qu'elle propose aux élèves (PDRÉc-praxéologique) afin de nourrir son plaisir d'évaluer et ne pas tomber dans l'ennui (RÉv-investissement);
- souhaiter adapter la grille d'évaluation qu'elle mobilise (RÉv-praxéologique) afin qu'elle rencontre davantage la visée formative de l'évaluation de l'écriture qu'elle valorise (RÉv-axiologique);
- accorder une valeur particulière à l'enseignement de l'adaptation à la situation de communication (PDRÉc-axiologique) et être plus sévère à cet effet lors de son évaluation (RÉv-praxéologique);
- concevoir le critère lié au vocabulaire comme étant flexible sur le plan interprétatif (RÉv-conceptuelle) et, par conséquent, adapter sa grille et les observables qui y sont associés selon ses besoins (RÉv-praxéologique).

4.4 Portrait de Fannie

4.4.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Fannie

Fannie est une enseignante de français du deuxième cycle (troisième secondaire) dans un collège privé depuis une quinzaine d'années. Sur le plan de la dimension de l'investissement, elle se dit passionnée et motivée par l'enseignement de l'écriture et avoue éprouver particulièrement de plaisir à enseigner les textes issus de l'univers du narratif.

L'écriture, c'est vraiment ce que j'aime le plus. J'irais plus avec la motivation, la passion, l'énergie. Donc, j'essaie de transmettre ceci à mes élèves le plus possible parce que c'est toujours dans ce temps-là qu'on obtient le meilleur, tu sais. Ce n'est pas une lourde tâche pour moi que d'enseigner l'écriture, au contraire. Toutefois, dans ma façon d'enseigner, je suis très freinée par l'examen ministériel qui viendra l'année suivante pour mes élèves.

Sur le plan axiologique, Fannie affirme qu'il est important pour les élèves d'apprendre à écrire à l'école afin de développer la structure de leur pensée. À ses yeux, l'enseignement de l'univers des textes courants sert d'ailleurs davantage à cette quête. Qui plus est, elle souligne le rôle significatif joué par les parents face à la valorisation de l'écriture.

Les parents doivent aussi faire leur part en lien avec l'écriture. Ils doivent être nos partenaires et valoriser la langue à la maison. On a bien beau faire des pieds et des mains en salle de classe, la famille a aussi sa part de responsabilité. On doit valoriser l'écriture partout.

Sur le plan conceptuel, l'enseignante conçoit la compétence en écriture comme étant évolutive au fil de la scolarisation de l'élève. Elle divise les scripteurs qui démontrent de la facilité à écrire en deux catégories. Tout d'abord, elle présente les scripteurs qui produisent des textes clairs et remplis de bonnes idées de manière organisée. Puis, elle décrit la deuxième catégorie comme étant représentative des élèves qui écrivent sans faute. Elle parle ainsi des « techniciens de l'orthographe », c'est-à-dire des scripteurs qui utilisent leurs outils (ex. Antidote, dictionnaire, grammaire), mais qui ne se distinguent pas nécessairement sur le plan du contenu de leur production écrite.

J'ai ce que j'appelle mes techniciens de l'orthographe. Ils ont droit à des outils de correction, puis ils vont appliquer la règle. Parfois, ils font une faute, mais ils ne savent pas pourquoi ils la font. Donc, ces techniciens-là, les sortir d'un cadre ou d'une recette, c'est difficile.

Sur le plan praxéologique, Fannie déclare d'emblée faire écrire des textes complets (ou partiels) à ses élèves le plus souvent possible (environ une fois par quinzaine). Cela se traduit généralement par des séances d'enseignement de stratégies d'écriture en lien avec le genre textuel à l'étude auxquelles seront greffées des leçons magistrales de grammaire. Fannie dit modéliser, à l'occasion, de courtes parties de textes devant les élèves à titre d'exemples. Enfin, au regard des défis liés à sa pratique d'enseignement de l'écriture, Fannie liste le manque

de motivation de certains élèves, en plus de revenir sur la complexité de faire comprendre la pertinence de l'apprentissage de la grammaire aux élèves.

4.4.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Fannie

La dimension de l'investissement du rapport à l'évaluation à Fannie est décrite par la participante comme mitigée. Elle reconnaît, à cet effet, qu'évaluer peut être un élément passionnant et motivant de sa tâche, mais qu'elle y reconnaît également une certaine lourdeur. Sur le plan axiologique, Fannie soutient qu'il est important d'évaluer les productions écrites des élèves afin de nourrir leur désir de perfectionner leur compétence en écriture. Or, elle ajoute qu'elle ressent la pression exercée par les épreuves ministérielles et que cela influence sa pratique.

Honnêtement, s'il n'y avait pas l'examen ministériel, ça serait complètement différent. Donc, à cause du carcan ministériel, très honnêtement, c'est important de les évaluer. Sinon, j'aimerais apprécier leurs textes, mais pas les évaluer. Donc, j'aimerais qu'ils retiennent qu'est-ce qui est bon, qu'est-ce qui n'est pas bon.

Elle exprime, à cet effet, le souhait de passer à la mention succès ou échec en contexte d'évaluation de l'écriture. Au regard de la dimension conceptuelle, l'excellente production écrite est décrite par l'enseignante comme présentant de bonnes idées organisées, peu d'erreurs liées au code et des touches personnalisées. À la lumière des critères d'évaluation proposés par le cadre d'évaluation, Fannie prétend que c'est la valeur accordée au critère du vocabulaire qui la rend plus mal à l'aise dans l'exercice de son jugement. Elle s'explique :

Bien moi, celui qui m'a toujours dérangée, c'est le critère lié à l'utilisation d'un vocabulaire approprié. On lui accorde seulement 5 %. Je trouve ça atroce. Ce n'est pas représentatif nécessairement de ta force ou de ta faiblesse. Ce critère-là m'a toujours un peu dérangée par rapport au peu de place qu'il prend. C'est un défi de valoriser la langue française, d'utiliser les bons mots au bon endroit, puis tout ça. Puis, c'est vrai, dans une grille comme ça, quand on te dit « Je vais te donner juste cinq points si tu as utilisé les bons mots aux bons endroits », c'est un peu, c'est triste.

La dimension praxéologique de Fannie est abordée en rappelant qu'elle ne considère pas l'apport des pourcentages présents dans l'instrument du Ministère (grille descriptive) comme étant essentiel ou pertinent. C'est pourquoi elle dit envisager mobiliser une grille qui permettrait plutôt de cibler les défis et les forces de la compétence en écriture en plus de mobiliser la mention succès ou échec. Cet outil pourrait être le même pour toute la scolarisation au secondaire. En lien avec ce souhait, elle partage toutefois que les parents de son milieu (privé) ne seraient pas nécessairement en accord avec ce changement :

Idéalement, si je pouvais, je ne leur donnerais jamais de notes. J'aurais la grille, mais il n'y aurait pas de pourcentages associés ou de points. Ce serait beaucoup plus parlant pour les élèves. Mais les parents veulent avoir des notes !

Enfin, Fannie énonce soutenir la compréhension de la grille d'évaluation aux yeux de ses élèves par des exemples d'extraits de textes selon les différents niveaux du continuum (A, B, C, D, E). À ce sujet, elle exprime également avoir ressenti le besoin d'ajouter des observables à cocher liés aux critères au sein de sa grille. Ainsi, lorsqu'elle présente aux élèves la note obtenue, elle arrive plus facilement à la justifier, car ils peuvent s'y référer.

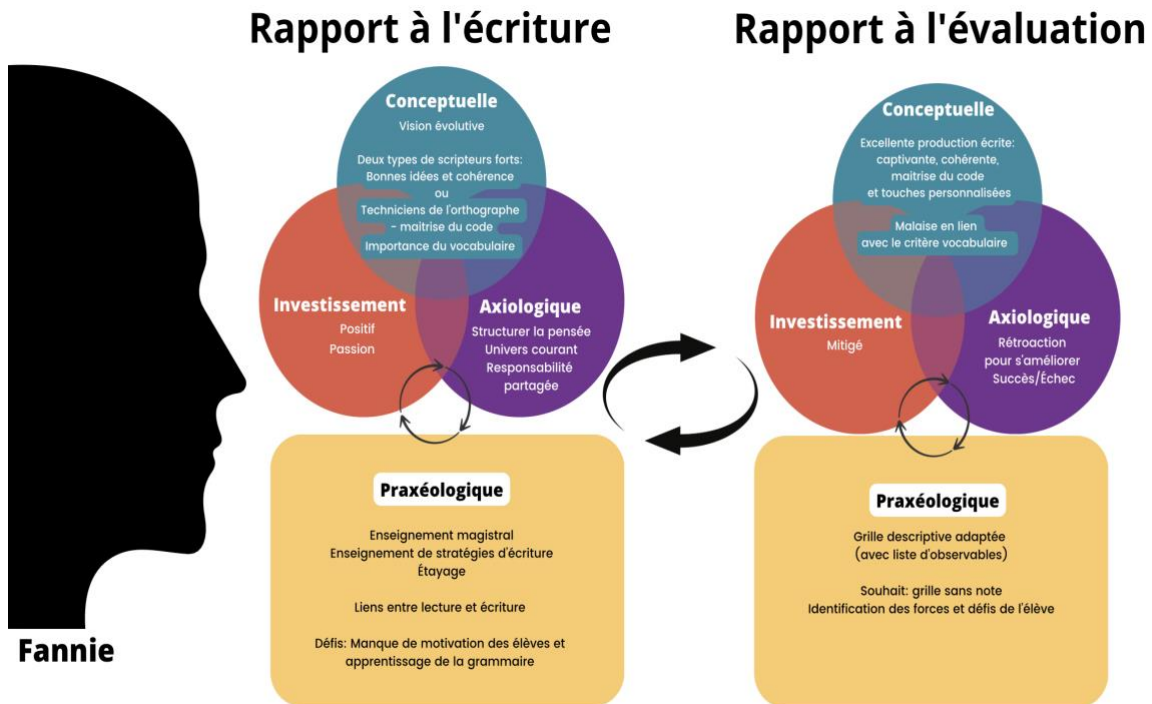
Je projette la grille au tableau, puis là, je leur explique les libellés du Ministère. Par exemple, avec un texte à côté, on peut observer. Cet élève-là, par exemple, en argumentation, sa question est bonne. Il y a la présence d'une thèse, on voit son destinataire, etc. Donc je leur montre des exemples de façon concrète. Puis, je reprends critère par critère. Je m'assure qu'ils comprennent les critères parce que je me suis rendue compte que ce n'était pas acquis. Tu sais, souvent, les élèves regardaient la grille, mais ils ne comprenaient pas vraiment. Donc moi, j'ai décortiqué ces grilles-là avec eux pour m'assurer que ça soit dans leur langage à eux et non pas dans le mien.

4.4.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Fannie

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de Fannie a permis de décrire en profondeur leurs

particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 9
Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Fannie



Plus particulièrement, on remarque que Fannie affirme :

- éprouver de la passion face à l'enseignement de l'écriture (PDRÉc-investissement), mais sous l'emprise de la pression exercée par les genres textuels exigés par les examens ministériels (RÉv-investissement), elle se doit d'adapter sa pratique (PDRÉc-praxéologie);
- apprécier évaluer les productions écrites (RÉv-investissement) par l'entremise de commentaires de rétroaction formatifs (RÉv-praxéologique) qu'elle juge essentiels à la visée de l'évaluation formative de l'écriture (RÉv-axiologique);

- concevoir le critère lié au vocabulaire particulièrement important en écriture (PDRÉc-conceptuelle) et considérer dommage qu'on y accorde une pondération si faible au sein de la grille d'évaluation du Ministère (RÉv-praxéologique);
- souhaiter adapter la grille d'évaluation qu'elle mobilise (RÉv-praxéologique) afin qu'elle rencontre davantage la visée formative de l'évaluation de l'écriture qu'elle affectionne (RÉv-axiologique).

4.5 Portrait d'Anna

4.5.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture d'Anna

Anna est enseignante de français au deuxième cycle depuis près de 20 ans. Après plusieurs années dans les écoles secondaires publiques, elle œuvre maintenant au sein d'un collège privé en quatrième secondaire. Au regard de la dimension de l'investissement, Anna se dit motivée et passionnée face à l'enseignement de l'écriture, et ce, surtout en ce qui concerne la poésie. Elle-même auteure de poèmes, elle désire partager sa passion pour l'écriture.

Je suis beaucoup plus motivée quand il s'agit d'enseigner l'écriture poétique ou littéraire que l'écriture de textes courants. J'ai un plus grand intérêt personnel, donc ça va influencer probablement la façon dont je le communique. En trouvant aussi des sujets d'écriture qui me plaisent et qui motivent les élèves, bien, je vais aller chercher de l'enthousiasme quand même.

Sur le plan axiologique, elle souligne qu'il est essentiel pour la crédibilité et l'avenir professionnel des élèves d'arriver à s'exprimer à l'écrit. À ses yeux, être capable de structurer sa pensée reste ainsi une visée particulièrement importante liée à l'écriture. Cet apprentissage passe majoritairement par l'enseignement du texte d'opinion abordé au premier cycle ainsi que par celui du texte argumentatif enseigné au deuxième cycle. Anna spécifie également que le développement de la compétence en écriture devrait être une responsabilité partagée entre les divers enseignants qui échangent avec l'élève. L'implication des enseignants de français

est certes significative, mais non suffisante pour atteindre le niveau de maîtrise socialement recherché. Elle insiste ainsi sur la pertinence de travailler l'écriture dans l'ensemble des disciplines au fil du parcours scolaire.

Quand je pense à l'entité-école, je vois le rôle de dire : « Il faut insister sur la qualité de la langue dans les autres matières. » Mais là, on est confrontés aux compétences des profs, qui sont compétents dans leur matière, mais peut-être moins forts en français. Il faudrait que les autres profs s'impliquent aussi dans la correction de la langue. Il faudrait que les élèves puissent faire le transfert de ce qu'ils font en français dans d'autres matières.

Sur le plan conceptuel, Anna présente une vision évolutive de l'enseignement de l'écriture. Elle reconnaît comment chaque élève peut arriver à s'améliorer grâce à son accompagnement. Elle décrit le scripteur fort comme un élève qui se met à la rédaction plus rapidement tout en gérant bien son temps entre les différentes étapes du processus (planification, rédaction, réécriture et correction). Il a également une bonne connaissance de ses faiblesses. Il cible ainsi efficacement ce qu'il doit retravailler dans sa production écrite. Sur le plan praxéologique, les tâches proposées par Anna sont généralement articulées autour d'une intention de lecture et d'écriture à laquelle se rattache l'enseignement de stratégies. Parmi ces dernières, elle priorise particulièrement la planification détaillée des idées ainsi que la méthode d'autocorrection. Ces choix sont faits à la lueur des difficultés rencontrées par certains scripteurs plus faibles dans sa classe, notamment celles de trouver et d'organiser les idées avant de se mettre à l'œuvre. En outre, l'influence des genres textuels prescrits par le Ministère guide les activités d'écriture qu'elle propose à ses élèves. Toutefois, elle affirme vouloir s'en éloigner en étant plus flexible et en accordant davantage d'importance au plaisir d'écrire.

J'ai mon obligation ministérielle et ce n'est pas par choix. C'est vraiment une prescription. Mais définitivement, je vais toujours opter plus pour la poésie pour des activités plus ponctuelles. On va faire des activités où ils sont justement plus libres au niveau du sujet, au niveau de la forme et où on sort des restrictions scolaires pour leur laisser une voix. Donc, j'essaie de créer un équilibre avec le plaisir d'écrire et les obligations.

Enfin, Anna témoigne vouloir modéliser davantage ses stratégies personnelles d'écriture devant ses élèves, mais remarque de la résistance à cet égard de la part de ces derniers.

4.5.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites d'Anna

La dimension de l'investissement du rapport à l'évaluation de l'écriture d'Anna est décrite par la participante comme étant teintée par un sentiment d'insécurité, et ce, malgré sa passion pour l'écriture et ses nombreuses années d'expérience d'enseignement. Plus particulièrement, elle se demande si son jugement face aux copies de ses élèves est trop sévère.

En cours d'évaluation, une chose qui me revient constamment en tête, c'est le degré de sévérité. Je trouve ça difficile. Là, on est avec une clientèle d'un collège privé. Donc, il y a quand même encore un bon degré. J'ai l'impression souvent que je ne respecte pas tout à fait la progression des apprentissages, qu'il y a des affaires pour lesquelles je suis plus sévère.

Au regard de la dimension axiologique, Anna explique qu'il est important d'évaluer la production écrite des élèves pour les amener à apprendre de leurs erreurs. À cet effet, elle ajoute ressentir le besoin de moins évaluer dans une visée certificative, mais bien dans un souci d'appréciation et de soutien.

J'aimerais ça qu'on évalue moins et qu'on apprécie plus. J'ai commencé, il y a quelques années déjà, à amener les élèves sur le fait que ça ne compte pas. Ou encore, je vais faire de la précorrection. Puis, finalement, leur texte est à 100 %. C'est l'élève qui travaille. Il peut venir me voir et me poser autant de questions qu'il veut. Mais les élèves sont encore accrochés au besoin d'avoir une note, la carotte. Les parents veulent des notes. C'est tout un changement de mentalité.

La conception d'une excellente production écrite est décrite ainsi par la participante. Dans un premier temps, sa lecture lui amène un sentiment de fierté justifié par une application de la part de l'élève des stratégies enseignées. Le texte est intéressant, facile à comprendre, présente une structure claire et un niveau de maîtrise de la langue adapté au degré de l'élève. Toujours au regard de la

dimension conceptuelle, l'interprétation du critère lié au vocabulaire peut, selon elle, prendre différentes formes. Elle explique l'associer à la présence de répétitions inutiles et à l'adoption d'un registre de langue standard alors que d'autres enseignants peuvent l'interpréter autrement.

Au regard de la dimension praxéologique, Anna explique qu'il est essentiel pour elle de se sentir à l'aise face à la note qu'elle octroie à ses élèves. Pour ce faire, elle explique verbalement la grille d'évaluation et son code de correction en classe. Elle ajoute qu'elle souhaite ainsi développer chez l'élève une autre vision de l'utilité de la grille d'évaluation.

Quand je leur présente la grille d'évaluation, je leur dis que tout le monde part à zéro. Souvent, ils ont un choc : « Comment ça, je pars à zéro ? » Je dis : « Tu ne pars pas à 100. Tu pars à zéro. Puis, pour chaque critère, je suis celle qui observe ta compétence. Je ne suis pas celle qui te pénalise. » Alors je trouve que ça donne une vision différente de la grille d'évaluation, puis de la correctrice aussi. Je ne suis pas la méchante. Au contraire, je suis celle qui constate ta compétence.

Enfin, en termes de processus de correction, Anna affirme lire la production écrite de l'élève deux fois et d'y laisser des codes liés aux types d'erreurs. Elle mobilise ensuite une grille descriptive adaptée (de celle fournie par le Ministère) en y ajoutant des observables sous les critères. Elle confie ne pas offrir suffisamment de commentaires de rétroaction et qu'elle aimerait s'améliorer.

Je trouve que je ne laisse pas assez de commentaires. Ça, fait partie un peu de la démotivation. Ça prend beaucoup de temps de commenter les textes et les élèves regardent la note. Et les commentaires, peu ou presque pas. Ça va être les plus compétents, qui n'ont déjà pas besoin de commentaires, qui vont les lire. Mais ceux qui en ont besoin, ils ne lisent pas tellement les commentaires. Donc ça, je trouve ça difficile de laisser des traces de mes pensées. J'aimerais ça améliorer ça.

L'enseignante finalise en abordant les défis rencontrés à l'égard de sa pratique d'évaluation de l'écriture. À ce sujet, elle mentionne se sentir tendue face à la pression qu'exercent les élèves et les parents de son école (privée) face à la

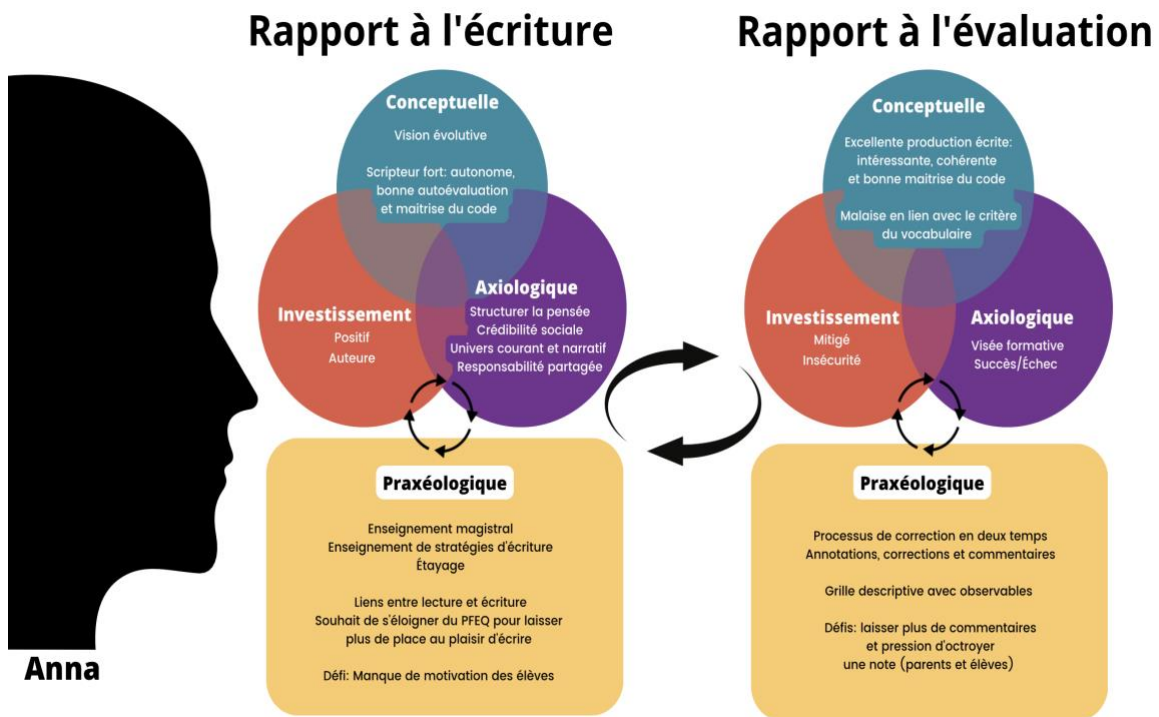
valeur de la note. Ainsi, elle partage le souhait de changer la vision que le milieu scolaire se fait de l'évaluation, soit celui de favoriser une évaluation en soutien à l'apprentissage où les notes ne prendraient pas la forme de résultats chiffrés.

4.5.3 Les liens entre les dimensions des rapports à d'Anna

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites d'Anna a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 10

Synthèse du PDRÉc et du RÉv d'Anna



Plus particulièrement, on remarque qu'Anna affirme :

- apprécier, lorsqu'elle corrige (RÉv-investissement), quand les élèves appliquent les stratégies enseignées en écriture (PDRÉc-praxéologie);

- éprouver de la passion face à l'enseignement de l'écriture (PDRÉc-investissement), mais sous l'emprise de la pression exercée par les genres textuels exigés par les enjeux ministériels (RÉv-investissement), elle se doit d'adapter sa pratique d'enseignement de l'écriture (PDRÉc-praxéologie);
- se sentir mitigée face à l'évaluation des productions écrites (RÉv-investissement), ce qui l'amène parfois à remettre en question son niveau de sévérité par rapport aux critères de la grille et des attentes ministérielles (RÉv-conceptuelle) lors de sa correction (RÉv-praxéologie);
- se sentir fière (RÉv-investissement) face à une production écrite d'un élève s'étant amélioré (RÉv-axiologique);
- souhaiter adapter la grille d'évaluation qu'elle mobilise (RÉv-praxéologique) afin qu'elle rencontre davantage la visée formative de l'évaluation de l'écriture qu'elle affectionne (RÉv-axiologique);
- concevoir le critère lié au vocabulaire comme étant flexible sur le plan interprétatif (RÉv-conceptuelle) et, par conséquent, adapter sa grille et les observables qui y sont associés selon ses besoins (RÉv-praxéologique).

4.6 Portrait d'Élianne

4.6.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture d'Élianne

Élianne enseigne au premier cycle d'une école secondaire publique depuis une dizaine d'années. Cette année, ses trois groupes de deuxième secondaire font partie intégrante du programme régulier. Au regard de la dimension de l'investissement du plan didactique du rapport à l'écriture, Élianne avoue ressentir un certain stress. En effet, le nombre élevé d'élèves allophones et nécessitant l'adoption de mesures adaptatives amène une lourdeur à la tâche.

Ça me crée comme un petit stress de performance parce que je veux pouvoir leur donner du bon. Je ne veux pas continuer à leur laisser croire qu'ils ne vont jamais s'améliorer en écriture. J'essaie souvent de chercher des cibles efficaces pour leur faire vivre des réussites. Je trouve que c'est tellement comme un gros morceau complexe que, souvent, oui, il y a ce sentiment-là un petit peu de dépassement.

En lien avec les genres textuels, Élianne préfère aborder l'univers du texte courant plutôt que celui du texte narratif. Elle justifie cette préférence en expliquant que les textes narratifs rendus par les élèves sont peu imaginatifs et les idées qu'ils présentent décousues.

Instinctivement, je vais beaucoup plus dans des genres où il y a de la description, de la justification, de l'information. Moi, c'est plus ces genres-là que j'enseigne plutôt que du narratif. Le narratif, c'est ma bête noire. Personnellement, je trouve poche de lire un texte d'élève en narratif. Je trouve que c'est décousu. Les élèves manquent d'imagination. C'est tout le temps un petit peu redondant.

La dimension axiologique d'Éliane est décrite par cette dernière comme une volonté d'apprendre à véhiculer des idées de manière à ce qu'elles soient respectées par les autres. Elle souligne également comment l'école prépare l'élève pour son avenir et que cela passe principalement par l'apprentissage des textes courants. Sur le plan conceptuel, la vision de l'enseignement de l'écriture d'Élianne est déclarée évolutive. Elle affirme ainsi reconnaître que l'élève peut développer sa compétence en écriture par le biais d'un accompagnement de la part de l'enseignant. À cet effet, Élianne décrit le scripteur fort comme ayant une facilité à présenter ses idées et à mobiliser un vocabulaire réfléchi et élargi. Il maîtrise également le code linguistique et est autonome tout au long de son processus de rédaction.

La dimension praxéologique du rapport à l'écriture d'Élianne est abordée par cette dernière autour de l'importance qu'elle accorde à l'articulation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Elle explique qu'elle cherche généralement à contextualiser le tout autour d'une thématique motivante qui guidera l'intention

d'écriture. Elle souligne accorder une attention particulière à l'enseignement de la cohérence, des caractéristiques des genres textuels et au vocabulaire par le biais d'un enseignement magistral ou du modelage. Enfin, Élianne confie rencontrer des défis face aux élèves en difficulté en écriture (enseignement de la cohérence, de la syntaxe et de la grammaire), mais aussi face à l'usage des technologies découlant des mesures adaptatives prescrites par les plans d'intervention.

Je me sens parfois impuissante. Je dois naviguer entre deux méthodes d'autocorrection différentes. Des fois, je me remets en question : est-ce que c'est vraiment ça que je devrais enseigner ? Parce que, quand ils sont à l'ordinateur, ils ont une méthode d'autocorrection avec Antidote ou WordQ. Il faut que je me concentre sur eux, mais ils sont rendus tellement nombreux. C'est comme surhumain. J'ai l'impression souvent de les laisser à eux-mêmes. C'est bizarre, mais c'est souvent ce sentiment-là que j'ai.

4.6.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites d'Élianne

La dimension de l'investissement du rapport à l'évaluation de productions écrites est décrite par Élianne comme étant teintée par un stress, car la réussite des élèves la préoccupe beaucoup et ce n'est pas une tâche facile.

Je me sens parfois impuissante. Des fois, je me remets en question : est-ce que c'est vraiment ça que je devrais enseigner ? évaluer ? Il faut que je me concentre sur les élèves, mais ils sont rendus tellement nombreux. C'est comme surhumain. J'ai l'impression souvent de les laisser à eux-mêmes. C'est bizarre, mais c'est souvent ce sentiment-là que j'ai.

Elle ajoute se sentir plus à l'aise dans le cadre de l'évaluation de textes courants que littéraires. Au regard de la dimension axiologique, l'enseignante affirme qu'il est important d'évaluer l'écriture dans le but de constater le progrès de l'élève et de nourrir son désir de vouloir s'améliorer :

L'évaluation sert à voir si l'élève progresse dans ses apprentissages. Le but, c'est de s'améliorer en expression, que ce soit orale ou écrite, en lecture aussi. Donc je pense que c'est important de donner de la

rétroaction aux jeunes et qu'ils comprennent où ils en sont. Je trouve ça complexe et il faut être d'une grande assurance. Je ne suis pas là.

Sur le plan conceptuel, une excellente production écrite est décrite par Élianne comme présentant une structure cohérente, une bonne maîtrise du code et un vocabulaire varié et réfléchi. Toujours sur le plan conceptuel, l'enseignante fait part que le critère lié au vocabulaire lui apparaît comme un critère « fourre-tout ». Elle reconnaît que les élèves le réussissent généralement moins bien et que son malaise face à sa mobilisation perdure. Elle explique :

Le vocabulaire, c'est un critère mal-aimé. On dirait que c'est un fourre-tout. Puis ça me perturbe parce que j'essaie de me questionner là-dessus. Il est beaucoup plus complexe qu'on le pense. Moi, j'aimerais me pencher un petit peu plus dessus. Le critère a une raison d'être et il faudrait se questionner davantage.

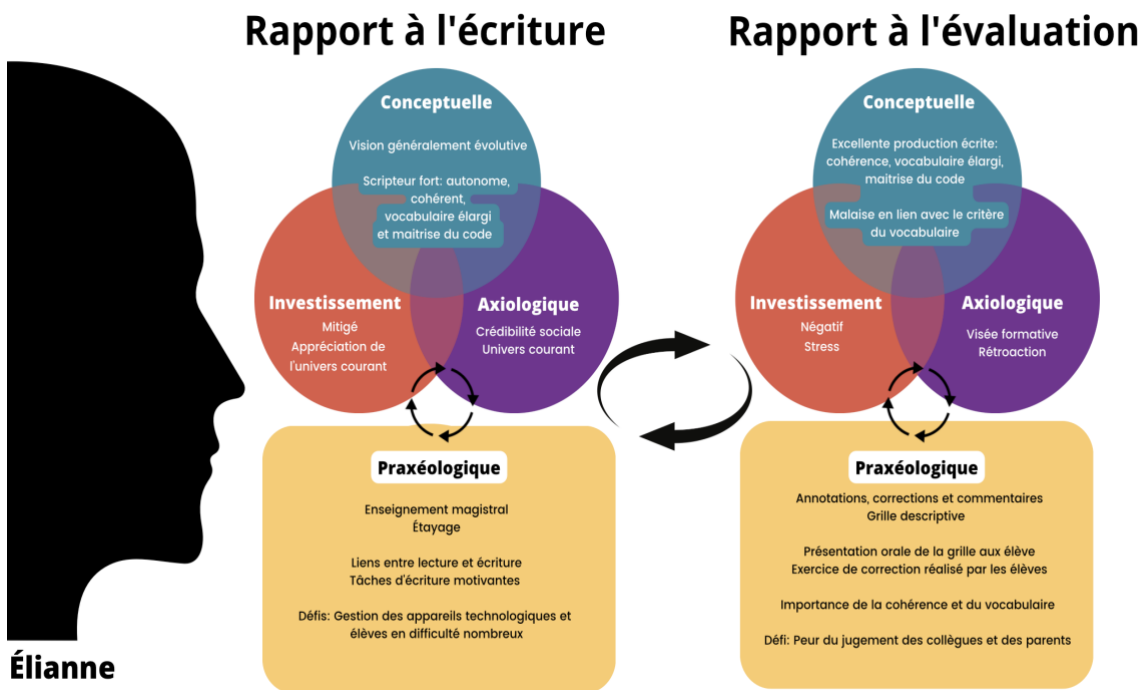
Enfin, au regard de la dimension praxéologique, Élianne mentionne accorder beaucoup d'importance à l'enseignement de la cohérence et du vocabulaire au cours des premiers mois de l'année scolaire et que cela a un effet sur sa correction des productions écrites. Elle affirme également vouloir diminuer le stress des élèves face à la maîtrise des critères liés à au code linguistique en ne les évaluant pas systématiquement à chaque production écrite. En outre, Élianne affirme parfois inviter les élèves à corriger leurs propres productions écrites à l'aide d'une grille d'évaluation. Cela lui donne l'occasion de présenter l'outil et d'expliquer comment s'en servir pour s'améliorer. Enfin, Élianne avoue qu'il lui arrive parfois d'avoir peur que les parents ou ses collègues ne portent pas le même jugement qu'elle et que ces personnes finissent par douter de ses décisions évaluatives. Elle se dit insécure dans ses pratiques évaluatives.

4.6.3 Les liens entre les dimensions des rapports à d'Élianne

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites d'Élianne a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 11

Synthèse du PDRÉc et du RÉv d'Élianne



Plus particulièrement, on remarque qu'Élianne affirme :

- apprécier davantage l'enseignement (PDRÉc-investissement) et l'évaluation de textes courants (RÉv-investissement);
- prioriser, lors de son enseignement (PDRÉc-conceptuelle et praxéologique) et de son évaluation de l'écriture (RÉv-conceptuelle et praxéologique), la cohérence et la richesse du vocabulaire;
- se sentir stressée par l'évaluation de productions écrites (RÉv-investissement) ce qui l'amène parfois à avoir peur d'être remise en question par ses collègues ou par les parents lors de sa correction (RÉv-praxéologie);
- favoriser les commentaires de rétroaction lors de sa correction (RÉv-praxéologique) afin de motiver les élèves à vouloir s'améliorer en écriture (RÉv-axiologique);

- éprouver un malaise face à la conception du critère lié au vocabulaire (RÉv-conceptuelle) et, par conséquent, souhaiter consulter ses collègues afin d'harmoniser leur manière de le mobiliser dans le cadre d'évaluation de productions écrites (RÉv-praxéologique).

4.7 Portrait de Nancy

4.7.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Nancy

Nancy enseigne à des groupes réguliers de deuxième secondaire de la même école publique depuis un peu plus de vingt ans. Sur le plan de l'investissement, elle affirme que son rapport à l'enseignement de l'écriture est teinté par un sentiment général d'insécurité. À ce sujet, elle reconnaît la richesse des contenus à enseigner en écriture découlant des univers courant et narratif. Or, elle ressent une pression liée à la réussite de l'épreuve ministérielle ainsi qu'à la lourdeur de la tâche de correction qui influence son plaisir d'enseigner. Au regard de la dimension axiologique, Nancy déclare qu'il est important pour les élèves d'apprendre à écrire à l'école pour développer une pensée structurée. Elle spécifie également que l'enseignement du genre descriptif et explicatif se doit d'être priorisé, et ce, afin de bien préparer les élèves à la passation de l'examen ministériel prévue à la fin de l'année scolaire.

La dimension conceptuelle du rapport à l'enseignement de l'écriture de Nancy est évolutive, car elle affirme reconnaître l'effet de l'enseignement de stratégies en écriture sur le développement de cette compétence. Toutefois, sa conception du scripteur fort est teintée d'une conception plus figée : il a souvent des idées, se met rapidement à la tâche, rédige dans les délais alloués sans rencontrer de défis majeurs, applique de manière autonome la méthode d'autocorrection et procède à des périodes de réécriture. Elle précise que ce scripteur n'a pas nécessairement besoin d'accompagnement, car il a une facilité naturelle.

En outre, les données relatives à la dimension praxéologique nous informent que l'enseignante dit laisser une grande flexibilité dans le cadre de l'élaboration des

tâches en écriture. Plus précisément, elle explique utiliser un déclencheur (vidéo, actualités, texte, etc.) avant de laisser les élèves s'engager dans leur processus rédactionnel. Pour elle, les consignes trop prescriptives cadrant une activité d'écriture peuvent devenir un frein à la rédaction.

Je ne te donne pas des consignes si précises que ça, car je trouve que c'est étouffant pour les élèves. Peut-être que je suis partie aussi d'une mauvaise façon... Je me dis que si j'enlève un peu de consignes c'est plus facile pour eux. Moi, je trouve ça plus simple aussi. Je suis peut-être moins directive que d'autres dans les exigences quand on écrit.

En terminant, parmi les principaux défis rencontrés dans le cadre de son enseignement de l'écriture, Nancy relève la gestion matérielle des outils technologiques en salle de classe. Par exemple, elle mentionne les virus présents sur les ordinateurs ou le manque de prises électriques pour brancher les portables de tous les élèves dont le plan d'intervention prévoit l'utilisation de cet outil pour écrire. Enfin, elle relate que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage en écriture exigent d'elle un accompagnement qui nécessite du temps, ce qu'elle n'a pas suffisamment.

4.7.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Nancy

La dimension de l'investissement du rapport à l'évaluation de Nancy est teintée par ce qu'elle nomme du découragement et de l'insécurité. Elle considère qu'évaluer l'écriture est une tâche difficile dans son contexte actuel : les horaires sont chargés, les élèves sont de plus en plus faibles en écriture et les endroits calmes où il est possible de se concentrer pour corriger sont rares à l'école. Elle ajoute également ne pas toujours se sentir en confiance face à ses compétences, notamment en lien avec l'exercice de son jugement. Sur le plan axiologique, Nancy souligne que l'évaluation de productions écrites sert en grande partie à la production des bulletins. Elle soutient d'ailleurs l'importance qu'elle accorde à la mobilisation de la grille du Ministère, sans quoi elle se sentirait « perdue ». On peut lire :

On a quand même des bulletins à produire, donc il faut évaluer. J'ai déjà vu des profs juste lire puis mettre une note, sans grille. Moi, je suis peut-être insécure, mais j'ai besoin d'avoir un outil sur lequel m'appuyer. Si jamais on me pose des questions, bien je sors mon outil et je suis capable de prouver ce que j'avance. Parce qu'on va se le dire, l'écriture c'est peut-être ce qui est le plus subjectif.

Sur le plan conceptuel, l'excellente production écrite est décrite comme étant cohérente, intéressante, respectant les consignes et le code. Elle précise également apprécier la mobilisation d'un vocabulaire riche et des effets stylistiques qui vont la distinguer : tournures de phrases, figures de style, rigueur dans l'argumentaire, etc. À ce sujet, elle dit avoir remarqué que les garçons se démarquent plus que les filles au sein de ses groupes.

Je me rends compte que les garçons sont peut-être moins « académiques ». Ils vont sortir un peu plus de ce que j'ai montré, mais c'est tout aussi bon. Ils vont prendre plus de liberté. Ils ont comme un talent un peu plus inné. Tandis que la fille, ça va être un travail très scolaire. Elle va appliquer la recette que je lui ai donnée et c'est parfait comme ça. Par contre, le travail du garçon va toujours être un peu plus surprenant. C'est peut-être sexiste un peu ce que je dis, mais c'est quelque chose que j'ai remarqué.

Au regard des différents critères composant la grille d'évaluation, Nancy affirme avoir distingué des disparités quant à leur interprétation au sein de son équipe de collègues. Elle explique :

Ce que je vais trouver comme étant un texte qui est intéressant n'est peut-être pas ce que l'autre prof va trouver. Juste dans mon équipe, on a souvent débattu en lien avec le critère de cohérence. Un élève qui fait des erreurs dans l'utilisation des pronoms, on met ça dans le critère deux de la cohérence ou du trois lié au vocabulaire ? Je sais qu'il y a des enseignants qui y vont dans le critère 3 pour les pronoms. Moi, je ne suis pas d'accord avec ça. Pour les temps de verbe, il y a des profs qui mettaient ça dans le critère 4 : structure de phrase. Bien si tu n'utilises pas le bon temps de verbe dans ton texte, c'est l'ensemble du texte qui est affecté, c'est le critère 2. En tous cas, c'est ce que je crois. Mais, tu sais, je pense que ça reste très subjectif l'écriture. Juste le vocabulaire, c'est peut-être le critère le moins clair, c'est quoi un

vocabulaire enrichi puis un vocabulaire qui ne l'est pas ? D'une personne à l'autre, ça change.

Sur le plan praxéologique, Nancy explique comment elle appuie son jugement principalement sur la grille du Ministère, et ce, même si elle considère cet outil difficile à interpréter. Son malaise est exprimé ainsi :

J'ai déjà vu des grilles qui font la différence entre 70 % et 71 %. Je veux dire, on ne s'obstinera pas. Je pense qu'il faut n'avoir pas plus que cinq niveaux, comme A, B, C, D et E. Ça ne donne rien de rentrer dans le trop précis. J'ai de la misère, à un moment donné, entre B+ et A -. c'est pas mal la même chose, je pense.

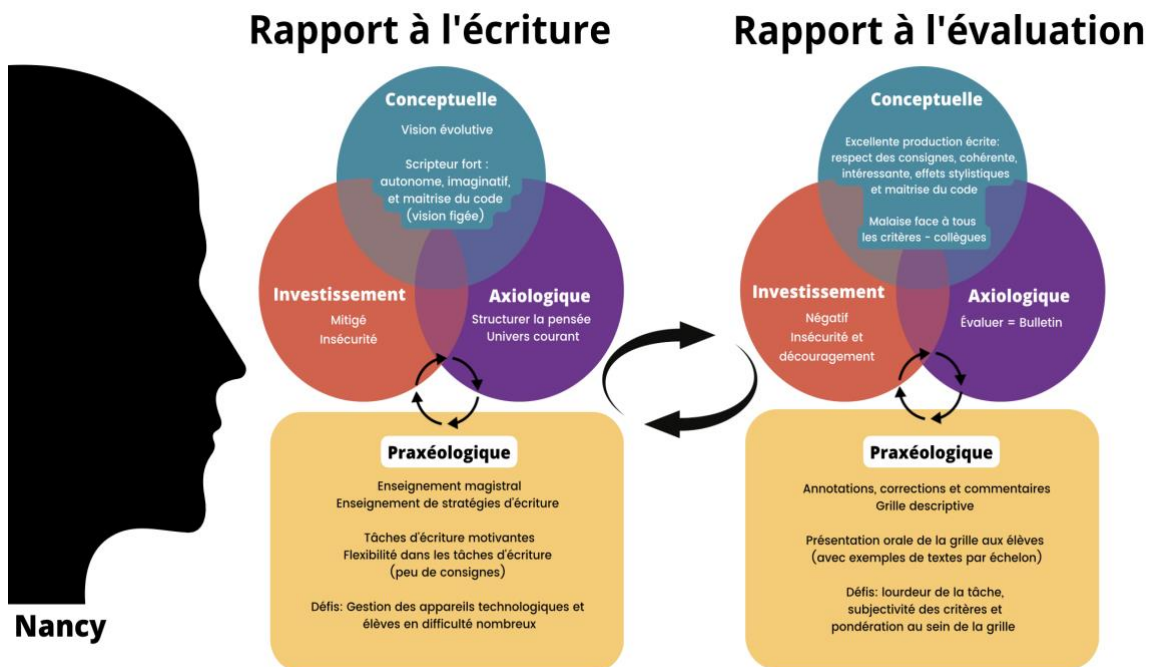
Nancy raconte également présenter la grille d'évaluation à ses élèves en y associant des exemples de textes qu'elle considère comme étant de belles réussites ou des échecs. En agissant ainsi, elle souhaite partager sa vision de ce qu'elle qualifie d'excellent, de très bon, de bon ou de mauvais à la classe. Or, elle remarque que certains de ses collègues n'agissent pas de la même manière. Enfin, sur le plan du processus, l'enseignante dit procéder par le biais d'une ou deux lectures pour annoter et codifier les erreurs commises.

4.7.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Nancy

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de Nancy a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure de la page suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 12

Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Nancy



Plus particulièrement, on remarque que Nancy affirme :

- ressentir peu de plaisir à enseigner l'écriture (PDRÉc-investissement), car elle n'apprécie pas (RÉv-investissement) les conditions dans lesquelles elle doit l'évaluer (RÉv-praxéologie);
- proposer des tâches d'écriture flexibles et peu contraignantes aux élèves (PDRÉc-praxéologie) par peur de ne pas les voir réussir lors de l'évaluation (RÉv-investissement);
- se sentir insécurisée et découragée par l'évaluation de productions écrites (RÉv-investissement) et justifier cet état par la trop grande importance accordée aux bulletins dans l'évaluation (RÉv-axiologique);

- éprouver un malaise face à la conception des critères d'évaluation (RÉv-conceptuelle) et souhaiter observer davantage d'harmonisation entre les enseignants dans leur manière de les mobiliser dans le cadre de l'évaluation de productions écrites (RÉv-praxéologique).

4.8 Portrait d'Hélène

4.8.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture d'Hélène

Hélène est enseignante de cinquième secondaire d'une école publique depuis une quinzaine d'années. Au regard de la dimension de l'investissement, Hélène raconte que son amour pour les univers des textes courants et narratifs l'a amenée à son choix de carrière, soit celui d'enseigner le français au secondaire. Malgré cela, elle ressent quand même un certain stress, notamment en lien avec la réussite de l'épreuve ministérielle. Ainsi, elle éprouve des sentiments mitigés face à l'enseignement de l'écriture.

Je suis une grande passionnée de l'écriture. J'ai choisi mon travail en partie pour ça. Toutefois, je suis en cinquième secondaire. J'ai toujours un petit peu le stress de l'épreuve unique de fin d'année. Oui, je me sens un peu pressée. Puis à la fin de l'année, ils sont évalués en argumentation. Donc naturellement, le nerf de la guerre va être là-dedans, car nos résultats sont aussi jugés.

Sur le plan axiologique, Hélène reconnaît l'enseignement de l'écriture comme un élément culturel fondamental à transmettre aux élèves en prévision de leur avenir professionnel. Elle spécifie alors que l'univers des textes courants est alors plus utile que le celui des textes narratifs. En outre, au regard de la dimension conceptuelle, Hélène remarque qu'elle joue un rôle important dans le développement de la compétence en écriture des élèves et que son enseignement peut influencer leur niveau de maîtrise.

Si ça ne passe pas par moi, ça ne passe pas nulle part. Dans le fond, c'est comme une culture. L'écrit, c'est une amorce vers ton avenir. On ne sait pas ce qu'ils vont faire. Peut-être qu'ils ne travailleront pas du

tout dans un domaine relié à l'écrit, mais ça va leur être utile toute leur vie. Ils n'auront pas l'air à des cancre plus tard. [Rires].

Parmi les caractéristiques associées au scripteur fort, elle signale sa capacité à prendre position, à présenter un propos profond et intéressant, à appuyer ses idées par des expériences personnelles et à bien gérer son temps en cours de rédaction.

Un élève qui, par exemple, n'a pas beaucoup de culture générale, pas beaucoup de connaissances du monde dans lequel il gravite, ça va paraître dans ses textes. Puis souvent, ce n'est pas que l'élève ne veut pas. C'est juste qu'il manque de connaissances pour être capable d'argumenter. Il manque d'expériences de vie. Les élèves qui sont plus faibles et qui ont peu de bagage culturel, de repères culturels, ça va vraiment beaucoup paraître.

Enfin, en lien avec ses pratiques d'enseignement de l'écriture, Héléna travaille à partir d'un cahier maison élaboré avec l'aide d'une collègue privilégiant des contextualisations d'écriture motivantes en cohérence avec le programme de deuxième cycle. À titre d'exemples, elle mentionne la lecture de textes portant sur l'actualité, le visionnement de vidéos, l'écoute d'entrevues ou la mise en place de différentes mises en scène. Or, arriver à motiver n'est pas toujours une tâche facile, et ce, surtout pour les élèves présentant des défis importants sur le plan du respect du code linguistique (syntaxe, ponctuation, orthographe d'usage et grammaticale). En outre, l'enseignante souligne la trame anxigène qui teinte le contexte d'enseignement dans lequel elle œuvre. Ce climat est principalement justifié par la pression certificative liée à la passation de l'épreuve unique ministérielle en français prévue à la fin de l'année. Comme la réussite de cette dernière est obligatoire à l'obtention du diplôme d'études secondaires au Québec, elle consacre la majorité de son temps d'enseignement au genre textuel qui y est associé, soit le texte argumentatif. Enfin, Héléna souligne passer du temps à enseigner diverses stratégies d'écriture et à modéliser devant les élèves, et ce, afin de les guider dans le développement de leur compétence.

4.8.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites d'Hélène

La dimension de l'investissement liée à l'évaluation de l'écriture d'Hélène est décrite par la participante comme étant une tâche lourde et fastidieuse. Elle justifie ce sentiment notamment par le temps investi à la rédaction de commentaires de rétroaction. Hélène confie également ressentir un malaise et une insécurité face à l'évaluation du texte poétique. Elle dit ainsi lui accorder peu de place dans le cadre de ses évaluations de l'écriture, car le spectre de ce qui pourrait être accepté est trop large. Elle exprime, à cet effet :

C'est très lourd. C'est comme fastidieux. J'adore la poésie, mais, corriger ça, ce n'est pas bien le fun. [Rires]. On voit la poésie contemporaine, engagée. Ils ont un peu le droit de faire à peu près n'importe quoi. Il y a moins de cadres. C'est plus libre. Au niveau de la correction, je me questionne à savoir : « Je pénalise-tu pour ça, ou c'est une forme de style qu'il veut donner à son poème ? » L'argumentation, j'aime ça parce que c'est un peu dans le but de l'examen final, encore là. Il faut que ça respecte une certaine recette. C'est moins créatif. C'est plus scolaire.

Au regard de la dimension axiologique, Hélène dit qu'il est important d'évaluer l'écriture des élèves afin de les préparer à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires et aux études postsecondaires qui suivront. Pour ce qui est de la dimension conceptuelle d'Hélène, l'excellente production écrite est présentée comme étant cohérente et sans erreurs de langue. En outre, le texte va présenter des éléments personnalisés, une prise de position claire, une connaissance du monde ainsi que des arguments bien ficelés.

La dimension praxéologique de l'enseignante est décrite par cette dernière par différentes stratégies (mobilisation de la grille descriptive, annotations et commentaires de rétroaction). Elle remarque un manque de compréhension des critères de la part de ses élèves. Afin de contrer cette problématique, elle confie avoir tenté de corriger devant eux, et ce, afin de verbaliser sa démarche de correction, mais que cela n'a pas eu l'effet escompté. Elle explique son expérience ainsi :

J'ai déjà essayé une fois de le faire avec l'espèce de caméra. Il existe une caméra que tu installes devant ta copie. Puis là, tu commentes en même temps que tu corriges. Je trouvais ça long. Peut-être, c'est juste parce que je n'avais pas le tour. [Rires]. Puis les élèves, je ne sais pas à quel point ils allaient regarder. Depuis ce temps-là, je ne l'ai pas refait. Je l'ai essayé et ça n'a pas trop marché.

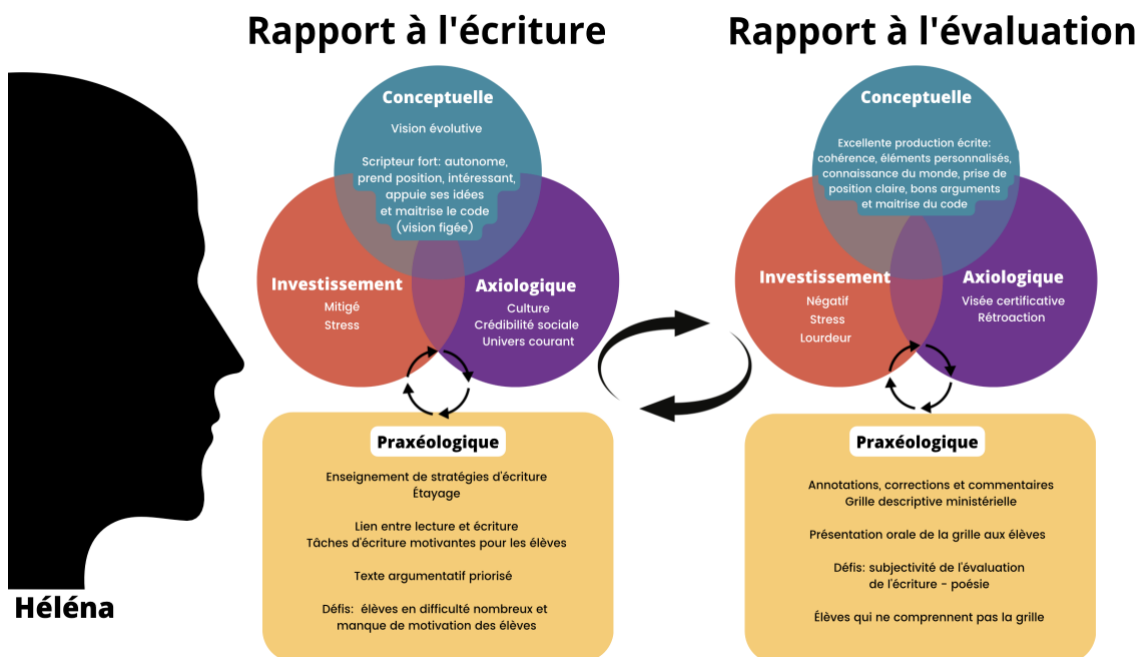
Ainsi, elle souligne que ses élèves sont spécialement intéressés par la note plutôt que par les actions à poser pour s'améliorer. Ceci l'amène à faire le choix de corriger uniquement les critères d'adaptation à la situation de la communication et de cohérence, car ceux-ci sont habituellement mieux réussis. Elle souhaite ainsi motiver ses élèves. Enfin, Héléna affirme expliquer oralement la grille d'évaluation devant la classe.

4.8.3 Les liens entre les dimensions des rapports à d'Héléna

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites d'Héléna a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 13

Synthèse du PDRÉc et RÉv d'Héléna



Plus particulièrement, on remarque qu'Hélène affirme :

- remarquer que son intérêt pour l'enseignement de l'écriture habituellement positif (PDRÉc-investissement) est teinté par la lourdeur et le stress découlant de l'évaluation (RÉv-investissement);
- prioriser au sein de son enseignement de l'écriture le genre textuel du texte argumentatif (PDRÉc-praxéologique), car il est ciblé par l'épreuve ministérielle en écriture (RÉv-praxéologique);
- se sentir découragée par la lourdeur de l'évaluation de productions écrites (RÉv-investissement) et justifier cet état par le temps important nécessaire à la rédaction de commentaires identifiant les forces et défis (RÉv-praxéologique) qu'elle juge essentiels en évaluation (RÉv-axiologique);
- éprouver un malaise face à l'évaluation du texte poétique (RÉv-praxéologique), car elle conçoit les critères d'évaluation non adaptés à ce type de texte (RÉv-conceptuelle).

4.9 Portrait de Marco

4.9.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture de Marco

Marco enseigne le français en cinquième secondaire dans une école publique depuis cinq ans. La dimension de l'investissement du rapport à l'écriture de Marco est teintée par ce qu'il décrit comme un contraste.

J'aime beaucoup enseigner l'écriture, mais quand que c'est le temps corriger, c'est moins motivant, disons [rires]. Je pense que je me sens toujours un peu stressé. Je sais que c'est souvent une lacune chez les élèves, l'écriture. Donc, on dirait que je ressens toujours un peu cette pression-là de mettre l'accent là-dessus.

Ainsi, il apprécie enseigner l'écriture à ses élèves et leur faire découvrir un riche éventail de genres textuels. Parmi ces derniers, il mentionne apprécier

particulièrement l'enseignement du texte narratif et du texte poétique. À l'opposé, Marco avoue ne pas apprécier la tâche de corriger les textes, ce qui teinte son plaisir d'enseigner l'écriture. À ce sujet, l'enseignant mentionne ressentir du stress et de la pression, car les élèves sont plutôt démotivés face à l'écriture.

Au regard de la dimension axiologique, Marco affirme qu'il est important d'enseigner l'écriture à l'école afin d'aiguiller les élèves pour le marché du travail et contribuer à leur crédibilité. Il dit reconnaître l'importance de l'apprentissage des genres textuels liés à l'univers du texte courant en lien avec cet objectif. Sur le plan conceptuel, Marco considère la compétence en écriture des élèves comme quelque chose qui se développe au fil du parcours scolaire, et ce, par le biais d'un accompagnement de la part de l'enseignant. Il enchaîne en décrivant le scripteur fort de sa classe comme un élève autonome dans son processus d'écriture. Il spécifie également que le contenu des textes de ce scripteur est généralement plus recherché et moins monotone. Enfin, il exprime que l'élève maîtrise bien le code.

La dimension praxéologique de Marco nous en apprend davantage sur sa manière d'enseigner l'écriture à ses élèves. À cet effet, il explique planifier ses séquences d'enseignement en lecture et en écriture par genre textuel. Il précise faire écrire environ une fois par quinzaine. De plus, il qualifie son approche de traditionnelle, car il priorise le texte argumentatif abordé à l'examen ministériel en fin d'année.

C'est quand même assez traditionnel. On fait notre plan, notre brouillon et la correction. Puis, on fait une version définitive à la fin. Au secondaire, c'est encore très traditionnel pour les évaluations de fin d'année. On dirait qu'inconsciemment, on les prépare à une épreuve unique où ils vont être assis pendant trois heures dans une pièce pour pondre leur texte.

Qui plus est, Marco mobilise l'enseignement magistral, l'enseignement de stratégies d'écriture et le modelage. En terminant, les défis rencontrés mentionnés dans le cadre de sa pratique d'enseignement de l'écriture sont le manque de

motivation et le manque de connaissances en grammaire des élèves. Il ajoute également que les élèves en difficulté sont de plus en plus nombreux dans les groupes et qu'il est parfois difficile de les accompagner efficacement en écriture.

4.9.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites de Marco

La dimension de l'investissement de Marco est teintée par un sentiment de lourdeur. Il affirme remarquer un manque de diversité dans les textes produits par les élèves et que cela contribue nécessairement à son rapport négatif face à la tâche de correction. Il dit :

Je trouve ça lourd. Les textes des élèves finissent toujours par se ressembler. Je ne sais pas si c'est à cause de comment je l'enseigne ou c'est le bagage qu'ils ont. Ils vont écrire des textes dans la même lignée. La longueur des textes et le fait d'avoir à corriger souvent la langue puis tout ça, ça ajoute une certaine lourdeur à la correction.

Au regard de la dimension axiologique, Marco affirme qu'il est important d'évaluer l'écriture des élèves afin de leur permettre de comprendre leurs forces et leurs défis. Il verbalise qu'il est tout à fait inutile de réduire la visée de l'évaluation à la note. Selon lui, la richesse est plutôt dans l'accompagnement qu'il dit vouloir apporter à l'élève au fil des réécritures. Or, l'enseignant formule ressentir une pression quant à la correction du code au détriment de son désir de pouvoir se lancer dans l'appréciation plus globale de la production qui est devant lui.

Une évaluation, ce n'est pas juste une occasion de se ramasser une trace pour le bulletin, c'est aussi une occasion d'apprendre. C'est un peu là que mes doutes vont. Je me dis « Peut-être que j'aurais pu en faire plus ? Peut-être que j'aurais pu essayer de donner des commentaires un peu plus précis ? » C'est sûr que ça gruge encore plus de temps de correction... Des fois, je voudrais juste m'attarder à « il est-tu bon ce texte-là ou il n'est pas bon ? », mais on va associer la qualité du texte souvent à la langue plutôt que le contenu du texte.

La dimension conceptuelle de l'évaluation de l'écriture de l'enseignant est caractérisée par sa compréhension de ce à quoi correspond à une excellente

production écrite. Cette dernière est décrite par Marco comme présentant des idées intéressantes, un contenu recherché et peu d'erreurs de langue.

C'est un texte qui va me sortir de la monotonie de la correction. Je fais « Oh, celui-là, on dirait qu'il est allé plus loin que les autres. Les idées sont bien plus intéressantes. » Donc là, on dirait qu'avec un scripteur plus fort, je vais plus y aller vers le contenu. C'est sûr qu'il faut qu'il y ait une maîtrise de la langue, mais le contenu, on dirait que c'est ça qui va venir me chercher.

Sur le plan praxéologique, Marco explique toujours corriger la langue et parfois s'y consacrer uniquement par le biais d'une codification. Dans le cadre des évaluations sommatives, il affirme adhérer à la grille traditionnelle du Ministère. Enfin, il soutient que la grille représente un outil d'enseignant qui a peu de valeur pour l'élève, car ces derniers ne la comprennent pas.

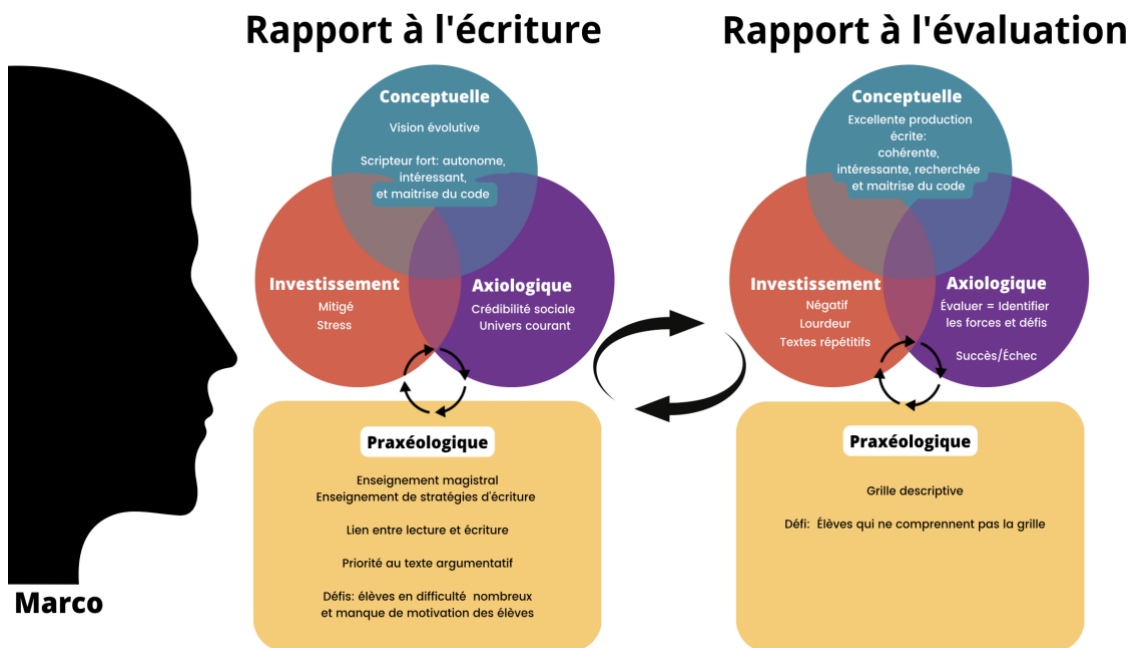
En écriture, c'est rare que j'inclue ma grille dans les consignes de mon évaluation. Tu sais, je pourrais la fournir, mais j'ai vraiment l'impression que les élèves n'y comprennent rien. J'ai vraiment cette impression-là que ce sont des outils qui sont juste bâtis pour les profs. Ça serait important que les élèves la comprennent, mais je n'y arrive pas.

4.9.3 Les liens entre les dimensions des rapports à de Marco

L'analyse du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites de Marco a permis de décrire en profondeur leurs particularités. À cet effet, la figure suivante présente la synthèse des éléments clés.

Figure 14

Synthèse du PDRÉc et du RÉv de Marco



Plus particulièrement, on remarque que Marco affirme :

- ressentir du stress dans le cadre de son enseignement de l'écriture (PDRÉc-investissement) notamment causé par la lourdeur de tâche de correction (RÉv-praxéologique);
- apprécier les productions écrites « hors normes » de certains élèves (RÉv-investissement), car elles présentent des caractéristiques intéressantes et moins répétitives (PDRÉc et RÉv-conceptuelle);
- se sentir découragé par la lourdeur de l'évaluation de productions écrites (RÉv-investissement), car il souhaiterait accorder davantage de place à la visée formative qu'il juge importante (RÉv-axiologique);

- prioriser au sein de son enseignement de l'écriture le genre textuel du texte argumentatif (PDRÉc-praxéologique), car il est ciblé par l'épreuve ministérielle en écriture (RÉv-praxéologique);
- adapter la grille d'évaluation qu'il mobilise et accorder une importance particulière aux commentaires de rétroaction lors de sa correction (RÉv-praxéologique) afin de motiver les élèves à vouloir s'améliorer en écriture par le biais de l'identification de leurs forces et défis (RÉv-axiologique).

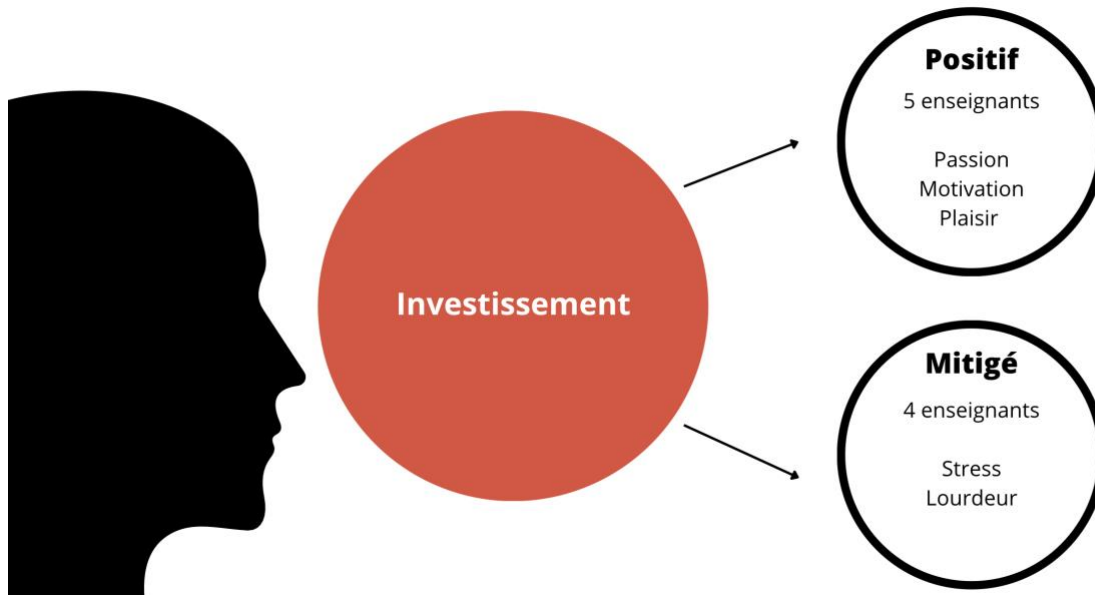
4.10 La synthèse du plan didactique du rapport à l'écriture

Au regard d'une synthèse transversale des dimensions des neuf portraits présentés, nous souhaitons maintenant proposer de répondre à notre premier objectif de recherche, soit celui de décrire le plan didactique du rapport à l'écriture des enseignants de français du secondaire.

Dans premier temps, la dimension de l'investissement du plan didactique du rapport à l'écriture de nos participants permet de les classer en deux différentes catégories : les enseignants chez qui la dimension est généralement positive (n=5) ainsi que les enseignants chez qui elle est plus mitigée (n=4). Plus particulièrement, Mélina, Miriam, Fannie, Anna et Vanessa mobilisent les expressions de « passion pour l'enseignement de l'écriture » et « d'aspect motivant » pour parler de cette composante de leur tâche d'enseignement. De leur côté, Hélène, Élianne, Marco et Nancy associent plutôt la « lourdeur » et le « stress » pour décrire ce qu'ils ressentent lorsqu'ils enseignent l'écriture. Que cela soit nourri par la complexité de la tâche, par le manque de temps pour bien préparer les élèves ou par la présence grandissante d'élèves plus faibles en écriture dans leur classe, le constat reste le même pour ces quatre enseignants. Ce contexte les amène à se sentir anxieux et à se questionner quant à leur compétence à soutenir les élèves en écriture. La figure suivante illustre la synthèse de cette première dimension du plan didactique du rapport à l'écriture de nos participants.

Figure 15

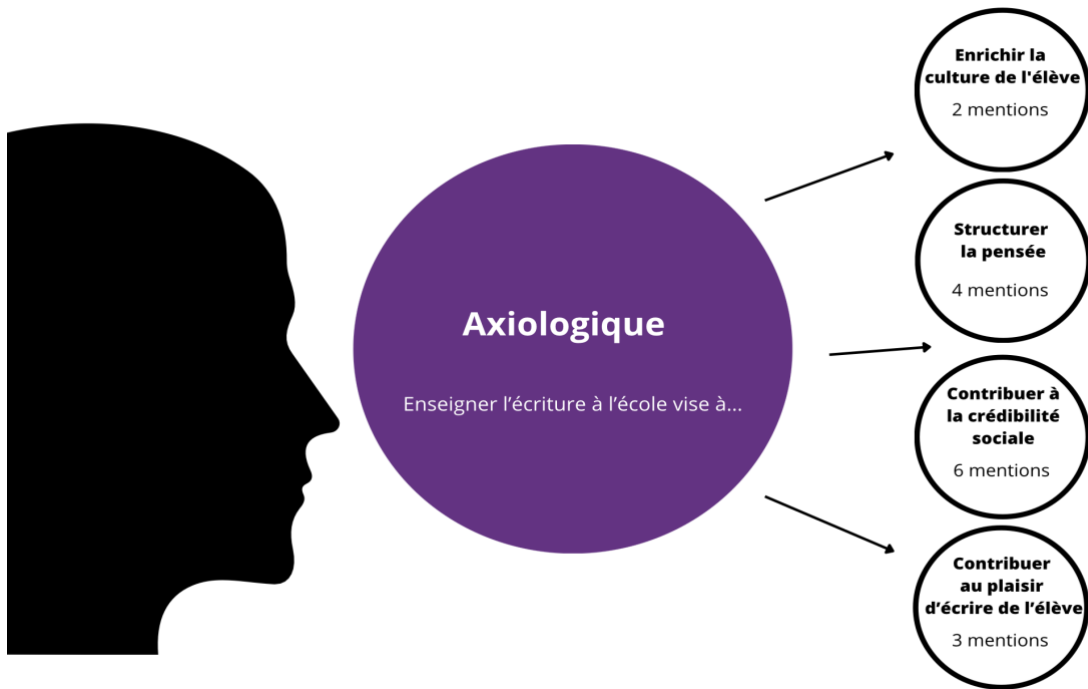
Synthèse de la dimension de l'investissement du PDRÉc



Dans un deuxième temps, la dimension axiologique du plan didactique du rapport à l'écriture est liée à la valeur qu'un enseignant attribue à l'enseignement de l'écriture et à son usage à l'école. À cet égard, la contribution de nos données montre que l'enseignement de l'écriture est une préoccupation majeure chez les enseignants participants. À cet effet, tous déclarent que l'apprentissage de l'écriture est un incontournable dans notre société et que la réussite scolaire et socioprofessionnelle des élèves en dépend. Plus spécialement, on constate que les enseignants de français rencontrés soulignent comment l'enseignement de l'écriture vise principalement une contribution à la crédibilité sociale (Anna, Élianne, Héléna, Mélina, Marco et Vanessa), à la structure de la pensée (Anna, Fannie, Miriam et Nancy), à la culture (Héléna et Mélina) et au plaisir d'écrire (Mélina, Miriam et Vanessa) de l'élève. La prochaine figure illustre la synthèse de la dimension axiologique du plan didactique du rapport à l'écriture des enseignants de français.

Figure 16

Synthèse de la dimension axiologique du PDRÉc

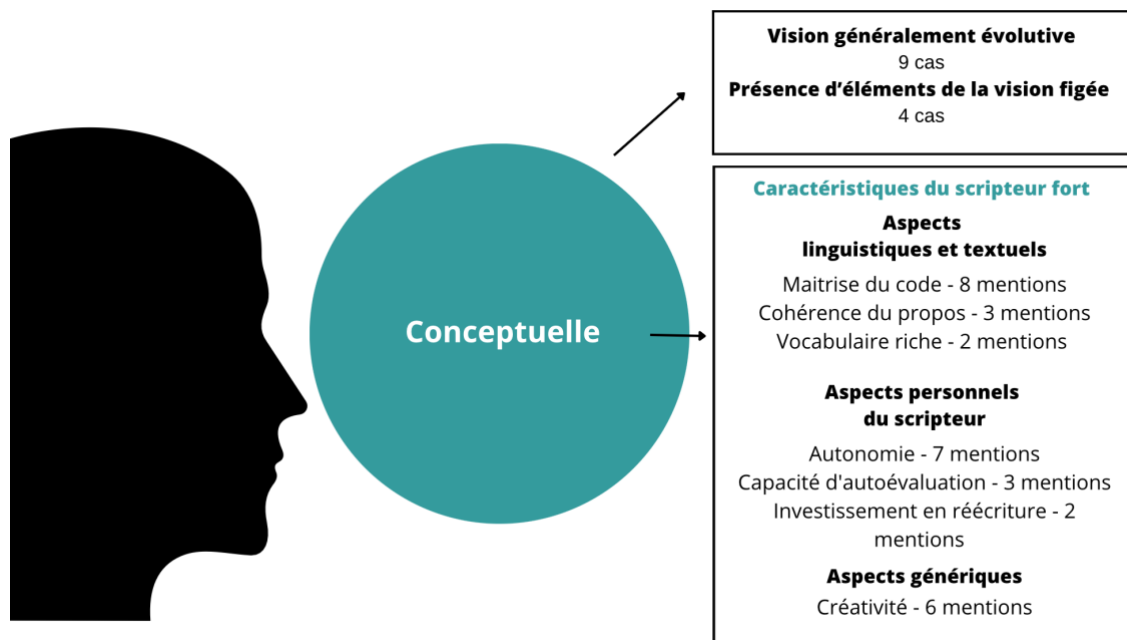


Dans un troisième temps, l'ensemble des enseignants affirme s'inscrire dans une conception dite évolutive de l'enseignement de l'écriture. Ils font alors référence à des « recettes » associées aux stratégies d'enseignement de l'écriture abordées en salle de classe. À cet effet, Nancy dit : « L'élève va appliquer la recette que je lui ai donnée et c'est parfait comme ça. »; Miriam dévoile : « Moi, je suis une fille de recette, donc voici la recette que je te donne. »; Héléna enchaîne : « Il faut que ça respecte une certaine recette. »; Vanessa partage : « Je leur dis qu'écrire c'est comme une recette de Kraft Dinner ». De surcroît, les conceptions liées aux scripteurs forts de certaines participantes (Héléna, Vanessa, Nancy et Miriam) laissent tout de même percevoir l'influence d'une conception figée. À titre d'exemples, relevons les propos de Miriam : « Certains élèves ont vraiment une habileté spéciale... », de Vanessa : « Ils ont une espèce de facilité déjà. Pour moi, ils ont une façon de visualiser l'écriture... » et de Nancy : « Ils vont prendre plus de liberté. Ils ont comme un talent un peu plus inné... ». Les attributs décrits par ces enseignantes mettent de l'avant l'influence encore présente de la conception

figée de l'enseignement de l'écriture, c'est-à-dire considérant l'apprentissage de l'écriture comme relevant d'un don ou de quelque chose d'inné. Qui plus est, la figure suivante propose de détailler la conception des enseignants de français rencontrés quant aux caractéristiques du scripteur fort.

Figure 17

Synthèse de la dimension conceptuelle du PDRÉc

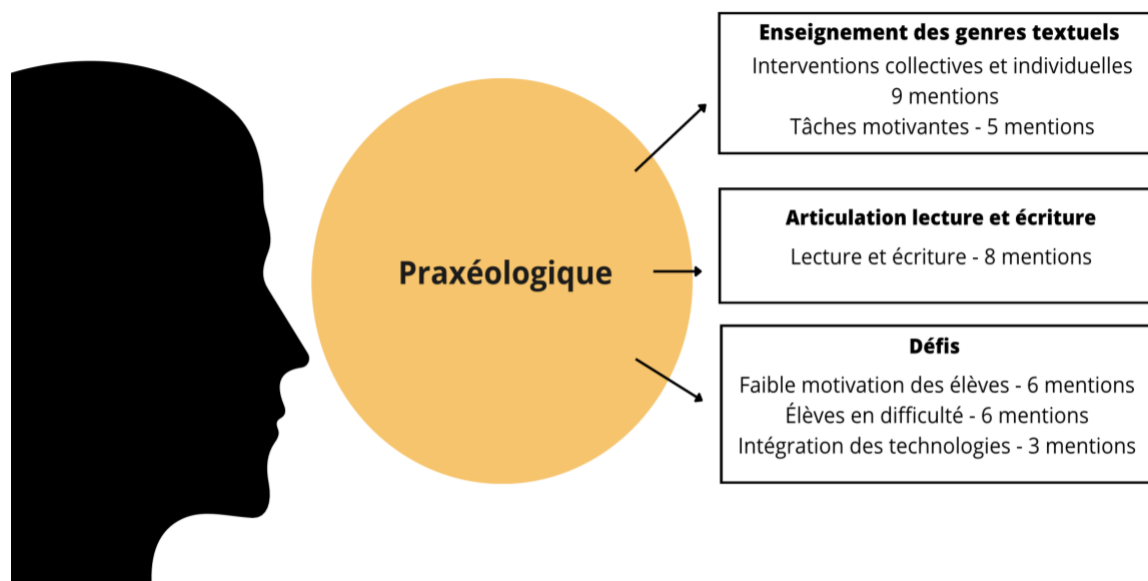


Dans un dernier temps, la dimension praxéologique se penche sur les pratiques effectives d'enseignement de l'écriture à l'école. Tout d'abord, les neuf enseignants de français rencontrés affirment enseigner l'écriture en se référant aux genres textuels et en y articulant l'apprentissage de la lecture. Pour les enseignants qui œuvrent à des niveaux où des épreuves ministérielles sont obligatoires, c'est-à-dire Héléna, Marco et Nancy, les genres textuels prioritaires sont basés sur leur réalité évaluative. Héléna parle alors du « nerf de la guerre »; Marco confie : « Au secondaire, c'est encore très traditionnel pour les évaluations de fin d'année. On dirait qu'inconsciemment, on les prépare à une épreuve unique »; Nancy enchaîne : « J'ai mon obligation ministérielle et ce n'est pas par choix.

Parmi les stratégies d'enseignement priorisées par les enseignants de français rencontrés, une variété d'interventions collectives et individuelles sont nommées, et ce, dans le but d'accompagner et de motiver les élèves. Au regard des pratiques d'enseignement de l'écriture collectives, les enseignants affirment expliquer les attendus et comment procéder (consignes, démarche, outils disponibles, etc.); gérer les frustrations des élèves en les encourageant; modéliser et simplifier la tâche. Au regard des pratiques plus individualisées, tous affirment solliciter les échanges avec les élèves pour montrer les erreurs, faire réfléchir, diminuer les blocages ainsi que soutenir en cours de processus de rédaction. Que cela soit par le biais de l'enseignement magistral, de l'étayage ou de l'enseignement stratégique, les enseignants affirment planifier leur enseignement en se basant sur les genres textuels à l'étude. Enfin, parmi les principaux défis liés à leur pratique d'enseignement de l'écriture, les participants soulignent le manque de motivation des élèves, l'intégration difficile des outils technologiques dans l'enseignement de l'écriture ainsi que le nombre élevé d'élèves présentant des difficultés marquées (en écriture) au sein de leurs groupes.

Figure 18

Synthèse de la dimension praxéologique du PDRÉc

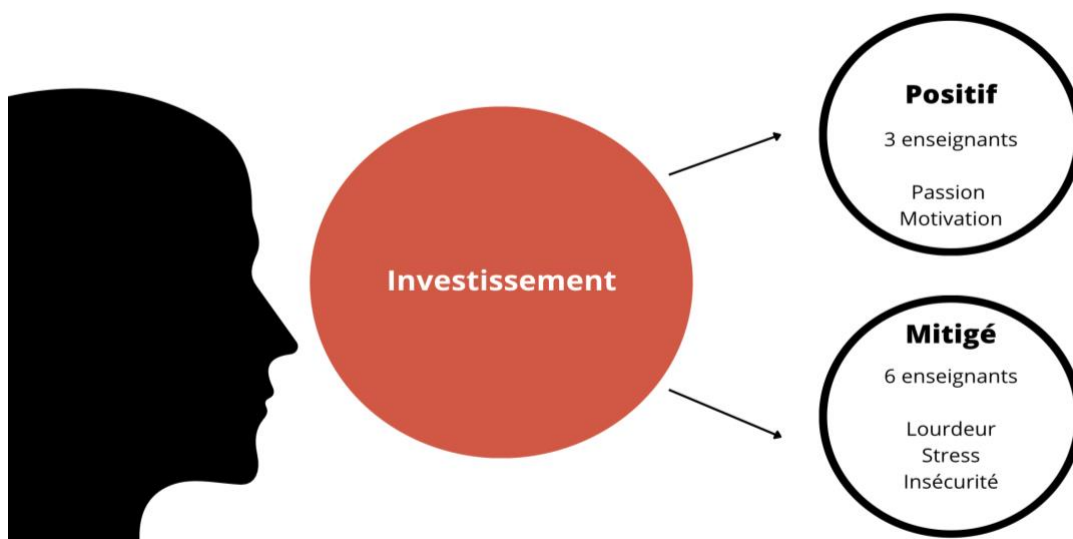


4.11 La synthèse du rapport à l'évaluation de productions écrites

Au regard de notre deuxième objectif de recherche, soit celui de décrire le rapport à l'évaluation de productions écrites des participants, nous proposons maintenant de mettre en perspective les résultats par le biais d'une synthèse transversale. À la lueur du cadre conceptuel de cette recherche, la dimension de l'investissement est définie comme l'intérêt affectif et l'investissement de l'enseignant de français face à l'évaluation de productions écrites. À cet égard, au sein de notre échantillon, trois enseignantes (Mélina, Miriam et Vanessa) partagent des sentiments favorables et expliquent comment l'évaluation prend son sens principalement par le biais de la rétroaction. D'un autre côté, six enseignants (Anna, Élianne, Fannie, Hélène, Nancy et Marco) présentent des sentiments globalement défavorables face à l'évaluation de productions écrites. Pour justifier cette condition, différents facteurs sont avancés : l'insécurité ressentie face au jugement évaluatif, la lourdeur de la tâche, la faible performance des élèves en écriture ainsi que la pression exercée par les enjeux certificatifs ministériels. La figure suivante présente la synthèse de cette première dimension du rapport à l'évaluation de productions écrites des enseignants de français.

Figure 19

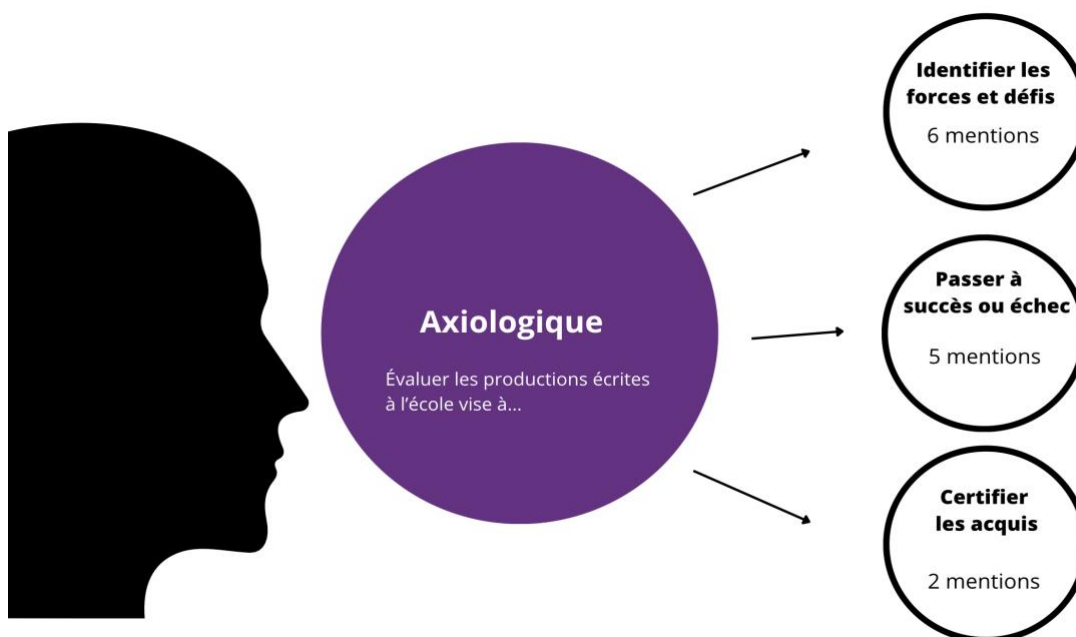
Synthèse de la dimension de l'investissement du RÉv



En outre, la dimension axiologique du rapport à l'évaluation est définie comme la valeur accordée à l'évaluation de productions écrites à l'école. À la lumière de cette définition, six enseignants (Anna, Élianne, Fannie, Mélina, Miriam et Marco) disent favoriser la visée formative de l'évaluation. Que cela soit par le biais de commentaires écrits ou oraux, l'identification des forces et des défis de l'élève permet à ces enseignants de donner un sens à l'action d'évaluer. De surcroît, l'exploration de la dimension axiologique nous a permis d'identifier le souhait de passer à la mention « succès ou échec » chez cinq participants (Anna, Fannie, Miriam, Marco et Vanessa). À ce sujet, les trois enseignantes œuvrant dans des milieux privés (Anna, Fannie et Miriam) anticipent particulièrement des réticences de la part des parents et des élèves à ce sujet. Miriam exprime : « Je suis dans un milieu où les notes, c'est très, très, très important »; Anna confie : « Les élèves sont encore accrochés au besoin d'avoir une note, la carotte. Les parents veulent des notes. C'est tout un changement de mentalité. »; Fannie appuie : « J'aimerais ne pas en donner, mais les parents veulent avoir des notes ! ».

Figure 20

Synthèse de la dimension axiologique du RÉv

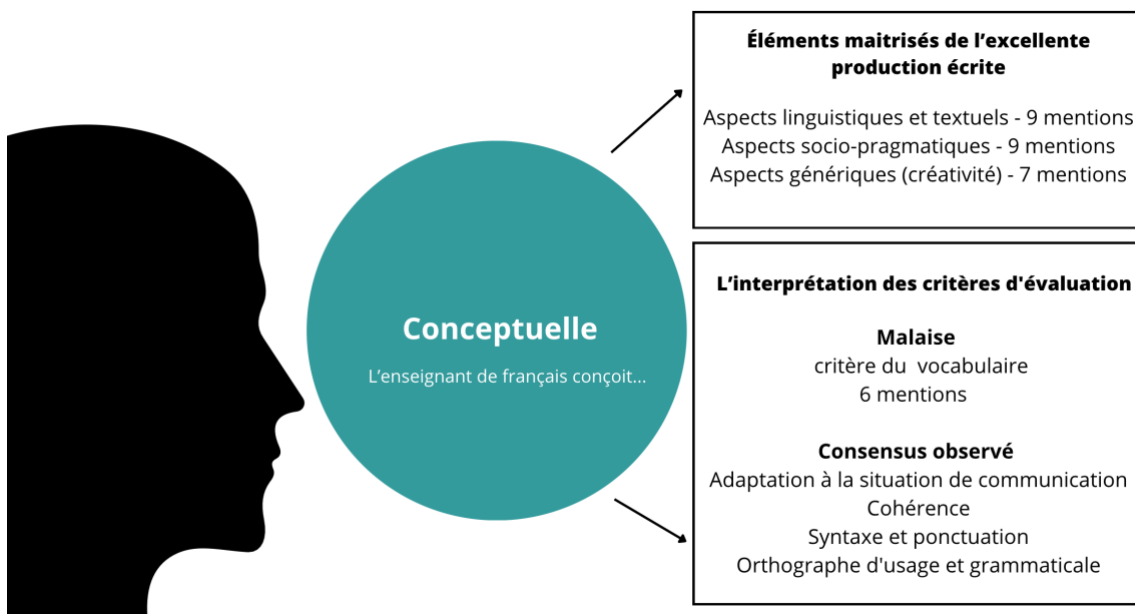


De son côté, la dimension conceptuelle est définie comme ciblant les idées et les représentations face à l'évaluation de productions écrites à l'école. À cet effet, les entretiens menés auprès des neuf enseignants de français ont permis de mieux cerner leur conception d'une excellente production écrite d'élève. Les résultats montrent que cette dernière est majoritairement caractérisée par une appréciation des aspects linguistiques et textuels (cohérence du propos, maîtrise du code et vocabulaire adapté) ainsi que sociopragmatiques (correspondance à la consigne d'écriture et prise en compte du destinataire). Non loin derrière, les aspects génériques dont la créativité sont mentionnés par sept enseignants (Anna, Fannie, Hélène, Mélina, Marco, Nancy et Vanessa).

Toujours au regard de la dimension conceptuelle, on s'est intéressés aux représentations communes et divergentes des critères d'évaluation en écriture. À cet égard, un consensus est constaté au sein de l'échantillon pour les critères suivants : adaptation à la situation de communication, cohérence, syntaxe et ponctuation ainsi qu'orthographe d'usage et grammaticale. Tout d'abord, les enseignants apprécient le critère de l'adaptation à la situation de communication comme la capacité de l'élève à respecter les consignes de la tâche d'écriture ainsi qu'à la prise en compte du destinataire. Pour ce qui est du critère de la cohérence, ils affirment s'attarder à l'emploi d'organiseurs textuels, à l'absence de contradictions, à l'harmonisation des temps verbaux ainsi qu'à la structure du propos. Du côté des critères liés à l'application du code (syntaxe et ponctuation ainsi qu'orthographe d'usage et grammaticale), un décompte d'erreurs est effectué. De surcroît, l'appréciation du critère vocabulaire est décrite comme malaisante par six enseignantes (Anna, Élianne, Fannie, Mélina, Miriam et Nancy). Pour une enseignante, c'est la faible pondération prévue par la grille qui la rend mal à l'aise. Quant aux cinq autres, elles affirment « jouer » et « négocier » avec leurs collègues l'interprétation de ce critère. Élianne mobilise d'ailleurs une expression assez imagée en le décrivant comme un critère « fourre-tout ». La figure suivante présente les données saillantes de la dimension conceptuelle du rapport à l'évaluation de productions écrites des participants.

Figure 21

Synthèse de la dimension conceptuelle du RÉv

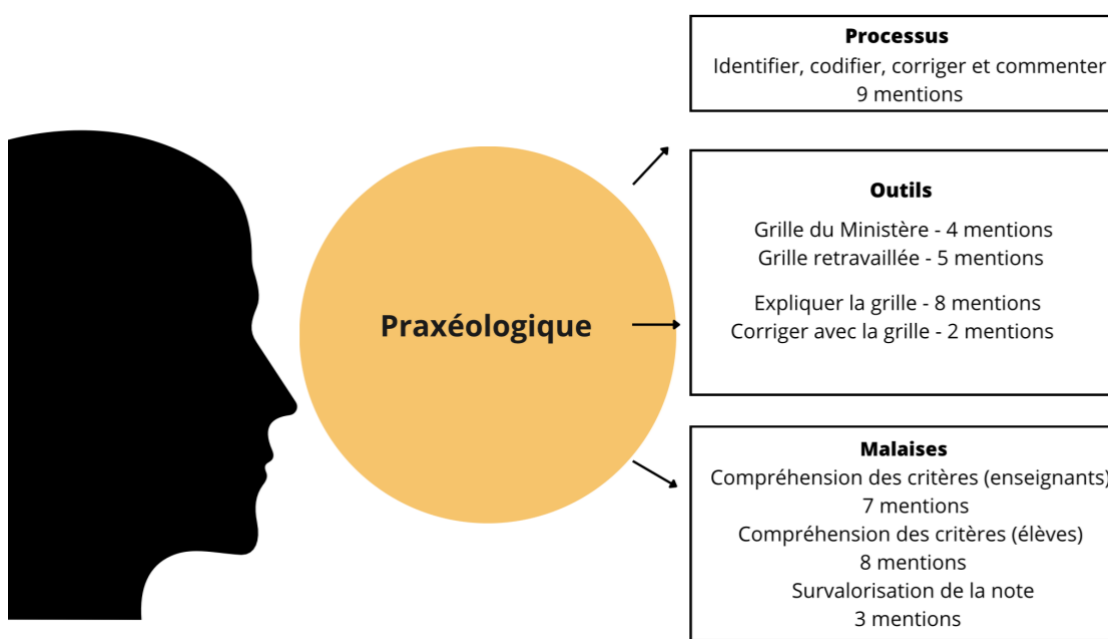


Enfin, la dimension praxéologique s'intéresse aux pratiques effectives d'évaluation de productions écrites à l'école. Les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche permettent d'aborder cette dimension au regard de trois différents aspects : le processus d'évaluation mobilisé, les outils préconisés ainsi que les malaises éprouvés. Dans un premier temps, le processus d'évaluation des participants de notre étude semble similaire. Tout d'abord, ils identifient et codifient les erreurs, puis corrigent certaines d'entre elles. La formulation de commentaires de rétroaction est également au cœur de leur pratique d'évaluation. Toutefois, ils soulignent tous la lourdeur associée à cette tâche et le peu d'intérêt démontré par les élèves à la lecture de remarques laissées sur les copies. Qui plus est, huit enseignants déclarent présenter et expliquer la grille d'évaluation à voix haute (tous à l'exception de Marco). Deux d'entre eux (Élianne et Mélina) vont également organiser des séances pendant lesquelles les élèves seront invités à noter leur production écrite à l'aide de cette dernière. Globalement, ces enseignants désirent engager un dialogue autour de l'évaluation et éviter les confrontations possibles avec les élèves à l'égard de leur résultat. Enfin, huit enseignants affirment

constater une incompréhension des élèves au regard de la grille d'évaluation. Cette situation en a mené plusieurs à retravailler le format fourni par le Ministère (Anna, Fannie, Mélina, Miriam et Vanessa). Plus précisément, ils ont associé à chacun des critères des listes d'observables à cocher. Ainsi, ils souhaitent simplifier l'usage de l'instrument tout en exemplifiant aux élèves les éléments réussis (ou non) pour chacun des critères.

Figure 22

Synthèse de la dimension praxéologique du RÉv



4.12 La synthèse des liens entre le PDRÉc et le RÉv

Afin de répondre à notre troisième objectif, soit celui d'identifier les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites des enseignants à titre de référents préexistants à leur jugement évaluatif, rappelons que des questions analytiques (Paillé et Mucchielli, 2021) sont venues guider notre analyse. En ce sens, les interrogations suivantes ont conduit le travail d'émergence des liens : « qu'est-ce qui distingue ce cas ? », « quels liens semblent émerger des rapports à et de leurs dimensions ? », « comment les malaises pressentis au sein du rapport à l'évaluation de productions écrites

peuvent être expliqués par le plan didactique du rapport à l'écriture des participants ? ». Au fil des lectures successives des données brutes et des matrices de chacun des cas, il a été possible de dégager différents indices, notamment des liens de tensions et de synergies pressentis entre les rapports (PDRÉc et RÉv) des participants. Pour comprendre la nature plus précise de ces derniers, une analyse de contenu a été effectuée. À la suite de cette dernière, quatre types de liens ont émergés entre les rapports (PDRÉc et RÉv) des enseignants de français : (1) les liens d'harmonie, (2) les liens d'anticipation, (3) les liens de doute et (4) les liens d'insatisfaction. À partir de ces derniers, nous nous sommes appuyés sur les données saillantes de chacun des portraits des participants afin d'explorer la possibilité de rapprochements entre les cas. Ce travail a mené à l'émergence des profils suivants : l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur. Les prochaines sections détaillent ces profils et mettent en lumière comment les liens d'harmonie, d'anticipation, de doute et d'insatisfaction teintent chacun d'entre eux.

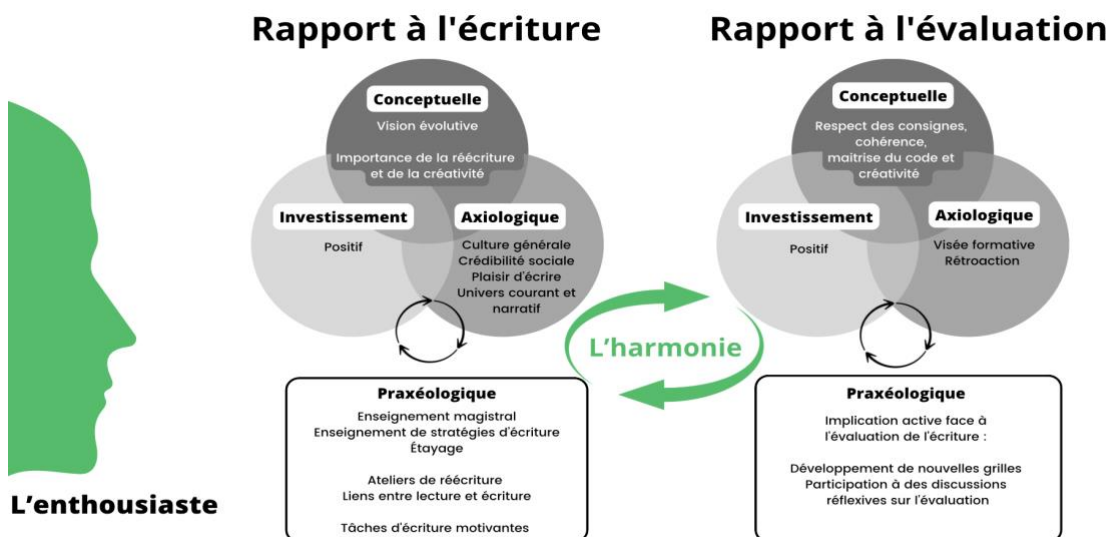
4.12.1 L'harmonie au cœur des rapports à du profil enthousiaste

Le premier profil émergent, l'enthousiaste, s'inspire des cas de deux enseignantes de première secondaire : Mélina et Vanessa. L'enthousiaste est un profil qui se distingue par des dimensions d'investissement du plan didactique du rapport à l'écriture et du rapport à l'évaluation de productions écrites teintées par des sentiments majoritairement favorables. L'enseignant enthousiaste se présente particulièrement motivé par l'enseignement de l'écriture et reconnaît qu'il est valorisant de constater le progrès de ses élèves en écriture par le biais de l'évaluation. À l'égard de la dimension axiologique du plan didactique de l'enseignement de l'écriture, l'enthousiaste valorise de nombreuses visées : la contribution à la culture, à la crédibilité sociale et plus particulièrement au plaisir d'écrire des élèves. Pour cet enseignant, l'exploration de multiples genres textuels est prioritaire afin que chaque apprenant expérimente différentes postures de scripteurs.

Au regard des dimensions conceptuelles des rapports à (PDRÉc et RÉv), le profil enthousiaste liste l'appréciation du respect des consignes, de la cohérence, du respect du code et de la créativité chez le scripteur fort. En outre, l'enseignant enthousiaste accorde une place prépondérante à la créativité et à la réécriture dans le cadre de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de productions écrites. Ainsi, l'enseignant de ce profil affirme ne pas hésiter à permettre aux élèves de retravailler leur production écrite, et ce, même après l'avoir soumise pour l'évaluation. Il mentionne également adapter sans hésitation ses outils d'évaluation de l'écriture à sa conception de l'évaluation de la compétence visée. À titre d'exemples, les deux enseignantes ayant facilité l'émergence de ce profil déclarent (1) avoir contribué activement dans leurs milieux à l'élaboration de grilles d'évaluation mieux adaptées à leur pratique d'enseignement de l'écriture et (2) alimenté les discussions entre collègues autour du sujet de son évaluation. Somme toute, le profil enthousiaste présente des liens d'harmonie entre les dimensions des deux rapports à (PDRÉc et RÉv).

Figure 23

Liens d'harmonie au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) de l'enthousiaste



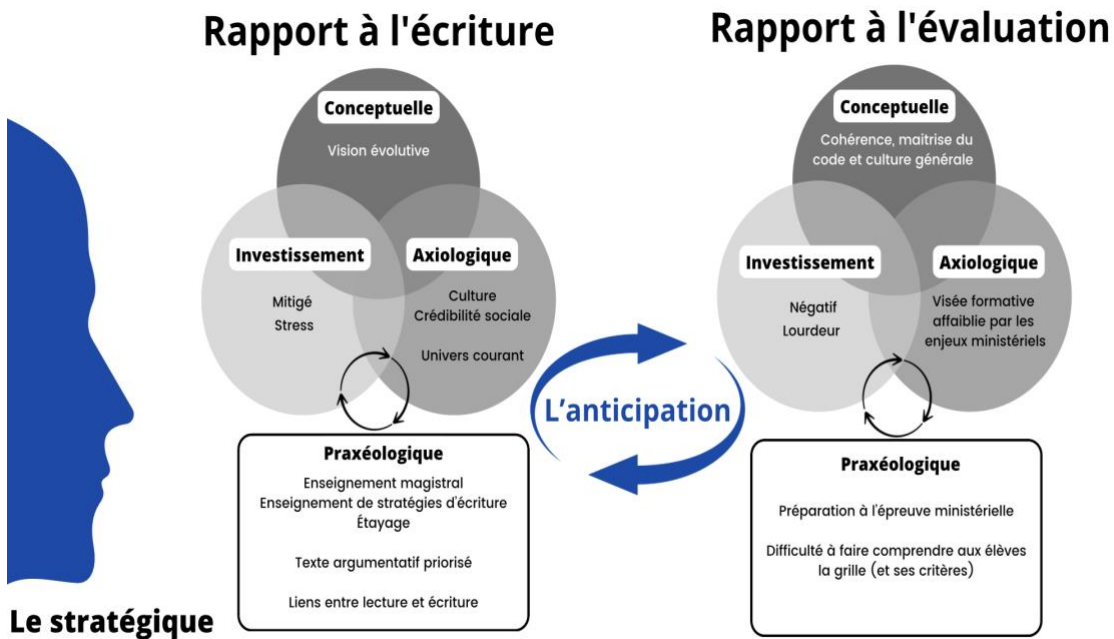
4.12.2 L'anticipation au cœur des rapports à du profil stratégique

Le profil du stratégique s'inspire des cas d'Hélène et de Marco et se distingue d'abord par des dimensions d'investissement des rapports à l'enseignement de l'écriture et à l'évaluation de productions écrites teintées de manière défavorable. Plus particulièrement, l'enseignant stratégique exprime comment son anticipation de l'épreuve unique ministérielle à laquelle ses élèves seront soumis à la fin de l'année scolaire nuit à son affect de l'enseignement de l'écriture. Plus particulièrement, le stratégique reconnaît comment son plan didactique du rapport à l'écriture ainsi que son rapport à l'évaluation de productions écrites est caractérisé par un climat anxigène qu'il considère inévitable compte tenu de la pression découlant des enjeux certificatifs auxquels il est confronté. À cet effet, soulignons que les deux enseignants de notre échantillon s'inscrivant dans le profil stratégique œuvrent en cinquième secondaire où la pondération associée à l'épreuve unique obligatoire, soit la rédaction du texte argumentatif, correspond à 50 % du résultat final en écriture.

De surcroît, la dimension axiologique du plan didactique du rapport à l'écriture du stratégique se distingue par la priorisation des textes courants, soit l'univers exigé par l'examen ministériel. Le profil décrit présente une conception du scripteur fort et de sa production écrite caractérisée par l'appréciation d'éléments de cohérence, de culture générale et de maîtrise du code, soient des éléments également recherchés dans le cadre de l'évaluation de la production écrite obligatoire. Enfin, le stratégique met de l'avant comment ses pratiques d'enseignement de l'écriture s'orientent au regard des exigences évaluatives. Ainsi, pour les deux enseignants issus de ce profil, l'enseignement du texte argumentatif occupe la majeure partie de leur planification annuelle en écriture. Somme toute, le profil stratégique présente des dimensions des deux rapports à (à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites) caractérisées par des liens d'anticipation.

Figure 24

Liens d'anticipation au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) du stratégique



4.12.3 Le doute au cœur des rapports à du profil craintif

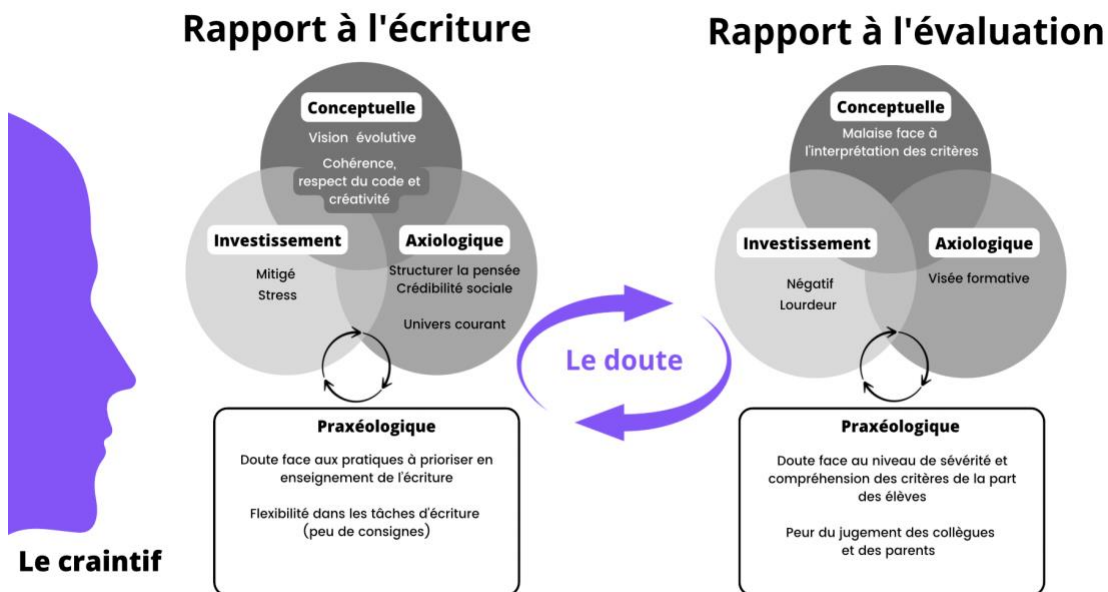
Le troisième profil, soit celui du craintif, est inspiré des cas de deux enseignantes de deuxième secondaire : Nancy et Élianne. L'enseignant s'inscrivant dans le profil du craintif partage de nombreuses caractéristiques avec le profil stratégique. Tous les deux présentent des dimensions d'investissement anxigènes de leurs rapports (didactique à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites) justifiées par des enjeux certificatifs ministériels auxquels ils sont confrontés. Ici, Nancy et Élianne enseignent en deuxième secondaire, niveau pour lequel une épreuve unique ministérielle en écriture est également prévue et dont la pondération associée est de 20 % du résultat final en écriture. À l'égard de la dimension axiologique du plan didactique du rapport à l'écriture, le craintif est encore une fois similaire au stratégique par une valorisation déclarée des textes courants. Or, la dimension conceptuelle du profil craintif est au carrefour des deux premiers profils présentés. À cet effet, le craintif conçoit, tout comme le stratégique, les manifestations de cohérence et de maîtrise du code comme étant associées au

scripteur fort et à sa production écrite. Toutefois, on remarque également la mention d'éléments de créativité qui relèvent majoritairement du profil enthousiaste.

Enfin, les enseignants s'inscrivant dans le profil craintif présentent des dimensions praxéologiques de l'enseignement de l'écriture et de l'évaluation de productions écrites décrites par ces derniers comme étant fragilisées. L'enseignant s'inscrivant dans ce profil partage ouvertement son manque de repères face à l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. Il exprime faire preuve d'une grande flexibilité face aux tâches d'écriture qu'il propose aux élèves, et ce, de peur de trop les contraindre. Il mentionne également comment son malaise face à l'évaluation de l'écriture, et plus spécialement à l'interprétation des critères d'évaluation, l'amène à avoir peur du jugement des autres (élèves, parents et collègues) et à remettre son sentiment de compétence général en évaluation et en enseignement de l'écriture en question. Somme toute, le profil craintif présente des dimensions des deux rapports à (à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites) caractérisées par des liens teintés par le doute.

Figure 25

Liens de doute au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) du craintif



4.12.4 L'insatisfaction au cœur des rapports à du profil revendicateur

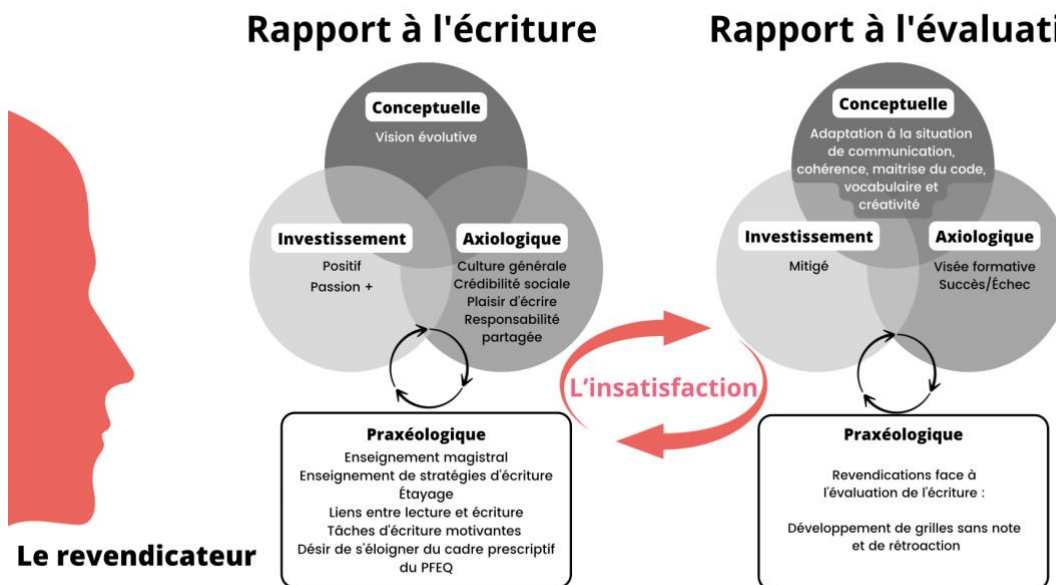
Le quatrième profil qui émerge, le revendicateur, est celui inspiré par les cas de trois enseignantes de français du contexte privé : Miriam (première secondaire), Fannie (troisième secondaire) et Anna (quatrième secondaire). Le profil revendicateur se distingue des trois profils précédents notamment par un plan didactique du rapport à l'enseignement de l'écriture particulièrement passionné. Le revendicateur présente ainsi une dimension de l'investissement du plan didactique du rapport à l'écriture caractérisée par des sentiments affectifs propices qui le motive dans son désir d'enseigner l'écriture. À cet égard, rappelons qu'Anna et Miriam sont toutes deux auteures en plus d'occuper la fonction d'enseignante. Les dimensions conceptuelles des rapports à (à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites) du revendicateur reconnaissent l'effet favorable de la lecture sur le déploiement de la compétence en écriture des élèves, et plus spécialement, sur la richesse de leur vocabulaire. C'est pourquoi, dans le cadre de leur pratique d'enseignement et d'évaluation, ils vont y accorder une attention particulière. Sur le plan axiologique, le revendicateur accorde une importance particulière au plaisir d'écrire des élèves par le biais d'une valorisation de la visée formative de l'évaluation. Pour lui, l'appréciation des forces et des défis des apprenants passe par une identification détaillée des erreurs ainsi que par la formulation de commentaires de rétroaction fréquents. Sur le plan praxéologique, le revendicateur n'hésite pas à adapter ses outils d'évaluation. Les enseignantes qui ont d'ailleurs inspiré ce profil déclarent avoir ajouté des listes d'observables sous chacun des critères d'évaluation prescrits par le Ministère, et ce, en plus d'avoir élaboré une grille de commentaires destinée à l'élève. À la lueur des éléments présentés, on reconnaît de nombreuses similitudes entre le profil de l'enthousiaste et du revendicateur. Maintenant, voyons en quoi ils se distinguent.

Tout d'abord, le profil revendicateur aspire à des changements praxéologiques significatifs liés à l'enseignement et à l'évaluation de l'écriture. Les enseignants qui s'inscrivent dans ce profil souhaiteraient que le *Programme de formation à l'école québécoise* (MEQ, 2006) ainsi que la *Progression des apprentissages* qui

en découle (2011) offrent davantage de flexibilité à l'égard des contenus à faire apprendre et à évaluer en écriture. Dans le contexte actuel, le revendicateur se sent parfois restreint dans ses pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture. À titre d'exemples, les enseignantes de notre échantillon issues de ce profil souhaiteraient évaluer par la mention succès ou échec les productions écrites de leurs élèves. Or, toutes trois entrevoient comment ce changement serait mal reçu par leur milieu. La pression évaluative ressentie par les participantes peut-elle être expliquée par le fait qu'elles œuvrent dans des établissements privés où l'excellence des résultats est attendue ? Nous ne pouvons pas avancer cette position, mais souhaitons tout de même inscrire la prise en compte de ce contexte dans notre réflexion. Enfin, le profil revendicateur considère que la responsabilité face à la valorisation et au développement de l'écriture doit être partagée et endossée par l'ensemble des partenaires actifs dans la réussite des élèves (directions, enseignants et parents). Pour ce faire, le revendicateur juge qu'une réflexion à cet égard doit être menée par les milieux pratiques, politiques et scientifiques. Somme toute, le profil revendicateur présente des dimensions des deux rapports à (PDRÉc et RÉv) caractérisées par des liens d'insatisfaction.

Figure 26

Liens d'insatisfaction au cœur des rapports à (PDRÉc et RÉv) du revendicateur



En somme, le chapitre des résultats met en évidence la richesse des descriptions des rapports à l'écriture (plan didactique) et à l'évaluation de productions écrites des enseignants de français rencontrés ainsi que des liens d'harmonie, d'anticipation, de doute et d'insatisfaction qui les unissent par le biais des profils de l'enthousiaste, du stratégique, du craintif et du revendicateur. Le prochain chapitre propose de mettre en lumière l'ensemble des données présentées au regard de la littérature scientifique, puis d'en dégager certaines conclusions au regard de notre question générale de recherche.

Chapitre V

LA DISCUSSION

La question principale de cette recherche vise à identifier les liens possibles entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises. Pour répondre à ce questionnement, trois objectifs ont été élaborés : (1) décrire le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants de français; (2) décrire le rapport à l'évaluation de productions écrites de ces enseignants et (3) identifier les liens entre les deux rapports (PDRÉc et RÉv). Dans le cadre du chapitre précédent, les portraits singuliers des participants ont été abordés, puis ont permis de mettre en évidence des liens d'harmonie, d'anticipation, de doute et d'insatisfaction entre les différentes dimensions des rapports étudiés (PDRÉc et RÉv). À partir de ces derniers, quatre profils ont été proposés : l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur. Dans ce cinquième chapitre, nous comptons approfondir l'apport de nos données relatives au PDRÉc, au RÉv ainsi qu'aux liens qui les unissent au regard de la littérature scientifique issue de la didactique de l'écrit et de l'évaluation des apprentissages. Pour ce faire, les objectifs poursuivis par cette recherche guideront la réflexion présentée.

5.1 Le plan didactique du rapport à l'écriture

5.1.1 La dimension de l'investissement

En réponse à notre premier objectif de recherche, soit celui de décrire le plan didactique du rapport à l'écriture des enseignants de français, les résultats obtenus suggèrent qu'il est pertinent de s'intéresser à cette dimension, car elle permet un éclairage intéressant sur le niveau de motivation déclaré des pratiques didactiques en écriture des enseignants rencontrés. À cet effet, les travaux de Barré-De Miniac (2000, 2002, 2015) et de Chartrand et Prince (2009) mettent bien en valeur comment l'exploration de la dimension de l'investissement nourrit de manière conséquente la compréhension du rapport à l'écriture d'un individu.

Dans le cadre de notre étude, les enseignants s'inscrivant dans les profils de *l'enthousiaste* et du *revendicateur* associent au plan didactique du rapport à l'écriture une passion qui alimente leur désir d'intégration d'activités en écriture destinées à leurs élèves. À l'opposé, les profils du *stratégique* et du *craintif* y rattachent plutôt des sentiments mitigés. Comme la teneur (positive ou négative) du rapport à l'écriture de l'enseignant a un effet (favorable ou défavorable) sur le rapport à l'écriture de ses élèves (Colin, 2014; Colognesi et al., 2022, Lafont-Terranova et al., 2023), nous considérons ces résultats inquiétants, et ce, d'autant plus que le niveau de maîtrise en écriture est identifié comme un facteur important de la réussite scolaire (Au, 2011; Blaser et al., 2010; Dezutter et al., 2023; Knighton et al., 2010; Potvin et al., 2007; Shaienks et Gluszynski, 2009).

En outre, la dimension de l'investissement du plan didactique du rapport à l'écriture de deux participantes issues du profil *revendicateur* est teintée par la présence d'un rapport personnel à l'écriture déclaré favorable et passionnel. À cet égard, rappelons que les deux enseignantes concernées sont également des auteures. Ces dernières évoquent leur désir de partager leur passion personnelle pour l'écriture avec leurs élèves. Par conséquent, nos données démontrent comment la teneur du rapport personnel à l'écriture de l'enseignant teinte son plan didactique et appuient ainsi les constats de Barré-De Miniac (1992, 2002), Blaser

et al. (2015), Bousquet et Desmeules (2017), Lafont-Terranova et Colin (2002) ainsi que Lamb et al. (2017) sur le sujet.

Par ailleurs, les données obtenues dans le cadre de notre recherche révèlent que la teneur (favorable ou défavorable) du plan didactique du rapport à l'écriture des enseignants de français n'influence pas la fréquence à laquelle ils proposent des tâches de productions écrites à leurs élèves. Plus précisément, l'ensemble des participants affirme faire écrire une partie de texte une fois par quinzaine, et ce, qu'ils entretiennent (ou non) un rapport positif à l'enseignement de l'écriture. Cette conclusion concorde avec les résultats partagés par Lamb et al. (2017) rapportant une faible fréquence d'intégration d'activités de productions écrites de la part des enseignants, et ce, peu importe la teneur de leur rapport personnel à l'écriture. Cette faible fréquence d'écriture en classe exprimée par nos participants évoque comment cet aspect reste problématique pour les enseignants de français et qu'il serait essentiel de continuer à investiguer les raisons qui expliquent cette difficulté. Par ailleurs, ce défi persistant en enseignement du français est bien documenté au sein de la littérature scientifique (Lamb et al., 2017, Graham, 2018; Perrin, 2009; Plane, 2006).

5.1.2 La dimension axiologique

À l'égard de la dimension axiologique, la contribution de notre recherche montre que l'enseignement de l'écriture est une préoccupation majeure chez les participants. À cet effet, tous déclarent que la maîtrise de l'écriture est un incontournable au sein de la société et que la réussite scolaire et socioprofessionnelle des élèves en dépend. De manière générale, les enseignants de français rencontrés soulignent comment l'enseignement de l'écriture vise principalement une contribution à la crédibilité sociale, à la structure de la pensée, à la culture de l'élève et à son plaisir d'écrire. Par ces résultats, nous appuyons l'apport des travaux de Colin (2014), de Lafont-Terranova et Colin (2006) et de Garcia-Debanc (2018, 2022) portant sur la valeur sociale, cognitive, culturelle et récréative accordée à l'enseignement de l'écriture à l'école par les

enseignants de français. Qui plus est, à la lumière des profils proposés (*l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur*), un éclairage plus nuancé sur la dimension axiologique peut être proposé. D'abord, les quatre profils affirment associer à l'enseignement de l'écriture la valeur de la contribution à la crédibilité sociale de l'élève. L'apport à la culture de l'élève, quant à lui, s'inscrit également dans trois des profils (*l'enthousiaste, le stratégique et le revendicateur*). De son côté, le *craintif* valorise plutôt la structure de la pensée. En outre, l'importance du plaisir d'écrire distingue spécialement les profils de *l'enthousiaste* et du *revendicateur*. Ces derniers affirment également accorder de l'importance à l'exploration d'une variété de genres textuels avec les élèves (courants et littéraires), tandis que les deux autres profils (*le craintif et le stratégique*) vont plutôt valoriser l'univers des textes courants dans leurs discours.

De surcroît, les résultats liés à la dimension axiologique obtenus mettent en exergue une relation de proximité qu'entretiennent les enseignants de français rencontrés avec l'écriture. Par leurs propos, on constate qu'ils inscrivent la valeur accordée à l'enseignement de l'écriture dans un système social, culturel et politique dont ils se proclament défenseurs. Tous reconnaissent leur responsabilité face à la promotion de la langue écrite et deux d'entre eux (issus du profil *revendicateur*) revendiquent que la responsabilité de l'enseignement de l'écriture soit davantage partagée avec les enseignants des autres disciplines, en plus des parents. Rappelons, à cet effet, que le profil *revendicateur* soutient qu'un travail de sensibilisation à cet égard est nécessaire et devrait être entamé, car les élèves développent la maîtrise de l'écriture à travers l'ensemble des matières scolaires. Cette préoccupation a d'ailleurs été récemment soulevée par Dezutter et Lépine (2023) par le biais d'une série de recommandations destinée au ministre de l'Éducation du Québec. Parmi celles-ci, on peut lire la mise en place « de mesures nécessaires en formation initiale et continue pour que le personnel enseignant dans toutes les disciplines soit apte à soutenir, tant à l'oral qu'à l'écrit, le développement des compétences en français de leurs élèves » (p. 2). L'enseignement du français deviendrait alors « l'affaire de tout le monde au sein

d'un centre de services scolaire » (Dezutter et Lépine, 2023, p. 6). À cet égard, le discours du profil *revendicateur* s'inscrit dans une volonté de partager la responsabilité liée à la maîtrise de l'écriture en contexte scolaire au sein de l'ensemble du personnel enseignant et rejoint le constat découlant des travaux de Masny (2003) et Dezutter et al. (2018, 2020).

Somme toute, les données issues de la dimension axiologique du plan didactique du rapport à l'écriture des participants à notre recherche mettent en évidence les valeurs sociale, cognitive, culturelle et récréative associées à l'enseignement de l'écriture par les enseignants de français ainsi que le caractère perçu transversal associé au déploiement de cette compétence en contexte scolaire.

5.1.3 La dimension conceptuelle

Dans le cadre de notre recherche, la dimension conceptuelle du plan didactique du rapport à l'écriture des enseignants est décrite par ces derniers comme étant évolutive, et ce, peu importe leur profil. Ils font alors référence à des « recettes à suivre » associées aux stratégies pédagogiques qu'ils adoptent. À ces résultats, on peut certainement lier de bonnes intentions de la part des participants. Toutefois, certains auteurs (Barré de Miniac, 2000; Bucheton, 2014; Colin, 2017; Garcia-Debanc, 2018, 2022; Penloup, 2000; Reuter 1996) relèvent les limites au fait d'ancrer l'enseignement de l'écriture dans une suite de tâches à réaliser. À cet effet, ils expliquent comment cette vision réductrice peut être un obstacle à l'apprentissage.

Qui plus est, au regard des données sur les conceptions des caractéristiques du scripteur fort, certains participants laissent tout de même percevoir l'influence d'une conception figée de l'enseignement de l'écriture. Plus précisément, les attributs décrits par quatre enseignants (issus de quatre profils différents) mettent de l'avant la conception figée, c'est-à-dire considérant l'apprentissage de l'écriture comme relevant d'un don ou de quelque chose d'inné (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008). Ces résultats témoignent ainsi comment cette conception de

l'écriture est encore bien présente chez les enseignants de français (Barré-De Miniac, 2015; Colognesi et al., 2022; Lafont-Terranova et al., 2023 Lamb et al., 2017) et qu'il serait pertinent de s'y intéresser.

Par ailleurs, l'exploration des résultats issus de la dimension conceptuelle met en exergue les conceptions des participants à l'égard des éléments à enseigner en écriture. À cet égard, le profil de *l'enthousiaste* présente un intérêt particulier pour ce que Dabène (1987, 1991) et Colognesi et al. (2022) appellent les aspects relatifs au sujet scripteur : prendre plaisir en écrivant, constater l'évolution au fil des réécritures, s'investir dans les réécritures et oser. De son côté, le profil *revendicateur* aborde les éléments sociopragmatiques suivants : le contexte de la tâche d'écriture ainsi que la prise en compte du destinataire. Le profil *stratégique*, quant à lui, s'intéresse principalement aux aspects génériques : l'argumentation, les explications ainsi que l'originalité du propos. Qui plus est, tous les profils (incluant le *crainitif*), mentionnent s'attarder aux aspects textuels et graphiques : orthographe, vocabulaire, structure du texte, ponctuation, etc. À la lueur de nos résultats, on peut apprécier une conception variée des aspects à enseigner en lien avec l'écriture. Ce constat nous apparaît prometteur, car il témoigne (1) d'une volonté de la part des enseignants de français à s'éloigner d'une conception phrastique de l'écriture et (2) d'une compréhension du processus d'écriture. Or, la prédominance au sein de tous les profils des aspects textuels et graphiques nous évoque également comment la valorisation de ces derniers est encore bien présente. À cet effet, nos résultats réaffirment les conclusions des travaux de Bucheton (2014), de Colin (2014) et de Colognesi et al. (2022) sur le sujet.

Enfin, les travaux de Barré-De Miniac (1992, 2000, 2002, 2008, 2015), de Colin (2014, 2016) et de Colognesi et al. (2022) révèlent que les conceptions des enseignants relatives à l'écriture sont susceptibles d'avoir un impact important sur leurs pratiques didactiques ainsi que sur le rapport à l'écriture des élèves. À l'instar de ces auteurs, nous considérons qu'il reste pertinent de s'intéresser à la dimension conceptuelle du plan didactique des enseignants, car cette dernière

permet de mieux comprendre quelles conceptions de sens commun se doivent d'être discutées à la lumière des avancées scientifiques en didactique de l'écriture. À cet effet, les enseignants issus des profils *revendicateur*, *enthousiaste* et *stratégique* mettent bien en évidence leur conception de l'enseignement de l'écriture selon une perspective plus élargie que celle valorisant essentiellement la maîtrise des aspects textuels et graphiques des productions écrites.

5.1.4 La dimension praxéologique

Les données recueillies au regard de la dimension praxéologique du plan didactique du rapport à l'écriture informent tout d'abord des stratégies pédagogiques et didactiques déclarées en enseignement de l'écriture : l'enseignement magistral, l'enseignement explicite, faire écrire des productions écrites complètes ou partielles aux élèves, l'étayage ainsi que la verbalisation du processus d'écriture de l'enseignant. Tous les participants rencontrés affirment enseigner l'écriture par le biais d'une approche pédagogique basée sur les genres textuels. À cet égard, nos résultats n'ont rien de surprenants et reflètent le constat émis par Chartrand et al. (2015), soit celui que l'enseignement de la discipline *français* passe majoritairement par l'étude des genres textuels, et ce, dans un contexte où les stratégies pédagogiques ont peu évolué au fil du temps à savoir que l'enseignement magistral est encore l'approche qui domine leur plus dans les pratiques d'enseignement de l'écriture (Bucheton, 2014; Chartrand et Lord, 2013; Garcia-Debanc, 2018, 2022).

Au regard des profils, les données n'ont pas permis d'identifier de distinctions praxéologiques. Or, il nous apparaît pertinent de s'attarder au fait qu'un seul enseignant ait témoigné verbaliser son processus d'écriture devant les élèves. Pour les autres, cette pratique est également abordée avec peu d'intérêt. Selon les travaux portant sur le sujet, on reconnaît qu'un échange avec les élèves autour du processus rédactionnel de l'enseignant permet d'explicitier, de décentrer et de réguler les apprentissages (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016; Falardeau et Grégoire 2006; Lafont-Terranova et al., 2023). À cet égard, nous considérons qu'il

serait pertinent d'investiguer les raisons pour lesquelles les enseignants de français affirment avoir peu recours à cette stratégie, et ce, malgré qu'elle favorise une plus grande chance de réussite des élèves en écriture (Barré De-Miniac, 2000; Dezutter et al., 2023; Lafont-Terranova et al., 2023; Portelance, 1999).

Par ailleurs, les enseignants de français déclarent rencontrer trois principaux défis praxéologiques liés à l'enseignement de l'écriture : la difficulté à soutenir adéquatement le nombre élevé d'élèves en difficulté en écriture dans les salles de classe, le manque de motivation des jeunes scripteurs ainsi que l'intégration des outils technologiques en contexte d'enseignement de l'écriture. Tout d'abord, la majorité des enseignants déclare trouver difficile la mise en œuvre de pratiques de soutien en écriture, car les élèves faibles en écriture sont nombreux au sein de leurs groupes. À cet effet, nous reconnaissons que le niveau de compétence d'un élève influence grandement son niveau de motivation (Boies, 2019; Denault et Lavoie, 2020; Graham et al., 2007; Knudson, 1995; Troia et al., 2012). Par conséquent, plus les scripteurs sont faibles, plus ils voient leurs difficultés en écriture comme des obstacles insurmontables, ce qui les amène à se démotiver (Boscolo, 2009; 2023). Il s'agit du portrait décrit par nos participants au regard du contexte dans lequel ils doivent enseigner l'écriture. Nos résultats témoignent ainsi de la problématique faisant foi de la complexité liée au manque de motivation des élèves plus faibles en écriture et du défi praxéologique qui en découle pour les enseignants de français.

En outre, trois enseignants ont mentionné que l'intégration des outils technologiques dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture exige des ajustements pédagogiques de leur part. À cet effet, nos données relèvent comment les participants rapportent ne pas avoir de classes adaptées au nombre élevé de portables avec lesquels les élèves produisent leurs productions écrites et comment le manque de connaissances (des élèves et des enseignants) relatives aux logiciels tels qu'*Antidote* et *Word* nuit à leur efficacité praxéologique. À cet égard, des travaux (Boéchat-Heer et Gonzalez-Martinez, 2021; Grégoire,

2021; Lameul, 2019; Lebrun, 2002) montrent que les enseignants manquent souvent d'équipement, rencontrent des problèmes techniques, éprouvent un sentiment de compétence faible et un besoin de formation à cet égard. L'étude québécoise récente de Grégoire (2021) sur le sujet met bien en évidence comment les outils technologiques demeurent méconnus des élèves et soutiennent peu le développement de leur compétence en écriture. Plus précisément, l'auteur (Grégoire, 2021) démontre que l'utilisation de l'outil numérique *Antidote* permet à des élèves du secondaire de faire moins d'erreurs d'orthographe, mais plus d'erreurs relatives au lexique. Bref, mal maîtrisé, l'outil n'a pas l'effet favorable attendu sur les productions écrites des élèves. Par le fait même, nos données relèvent que les outils technologiques sont particulièrement difficiles à mettre en place en contexte d'enseignement de l'écriture au secondaire et supposent un défi didactique et praxéologique important (Bergeron, 2012; Grégoire, 2021).

5.2 Le rapport à l'évaluation de productions écrites

5.2.1 La dimension de l'investissement

À l'égard de la dimension de l'investissement, tous les profils d'enseignants (*le craintif, le stratégique et le revendicateur*) à l'exception de *l'enthousiaste* décrivent globalement leur rapport à l'évaluation de productions écrites de manière défavorable. Pour justifier cette condition, deux principaux facteurs sont avancés : l'insécurité face au jugement évaluatif ainsi que la pression exercée par les enjeux certificatifs ministériels. Tout d'abord, le profil *craintif* se déclare insécurisé face à son niveau de sévérité et exprime comment ses doutes teintent son sentiment de compétence en contexte d'évaluation de l'écriture. Comme l'explique Chénier (2021), le niveau de sévérité du jugement évaluatif de l'enseignant découle d'une comparaison entre son regard d'une performance et celui de d'autres enseignants. Or, constater une variabilité entre les niveaux de sévérité est attendu et documenté, et ce, même si des balises liées à la démarche évaluative et aux instruments mobilisés sont rendues disponibles (Chénier, 2021; Congdon et Mc Queen, 2000; Leckie et Baird, 2011; Wolfe et al., 2007). En outre, les profils du

crainitif, du stratégique et du revendicateur démontrent comment leur rapport à l'évaluation de productions écrites est teinté négativement par la pression provenant de l'épreuve ministérielle en écriture. La pondération associée à cette dernière est prépondérante face au résultat disciplinaire final des élèves (20 % au premier cycle et 50 % au deuxième cycle). Plus particulièrement, spécifions qu'une majorité des enseignants s'inscrivant dans ces trois profils (n=4 sur 7) œuvrent à des niveaux concernés par cette réalité évaluative.

En somme, notre recherche soutient (1) qu'une sensibilisation face à la variabilité non arbitraire attendue de l'exercice du jugement évaluatif est nécessaire, (2) que les travaux portant sur le manque de confiance ressentie par les enseignants face à leur jugement évaluatif sont encore d'actualité (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy, 2002; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015) et (3) que les examens ministériels sont des contributeurs anxiogènes au rapport à l'évaluation des enseignants (Baribeau, 2009, 2015; CSE, 2018).

5.2.2 La dimension axiologique

Les résultats au cœur de la dimension axiologique du rapport à l'évaluation de productions écrites démontrent que tous les profils d'enseignants (*l'enthousiaste, le crainitif, le stratégique et le revendicateur*) accordent une valeur d'importance prioritaire à la visée formative de soutien à l'apprentissage de l'évaluation de l'écriture. Que cela soit par le biais de commentaires écrits ou oraux, l'identification des forces et des défis de l'élève permet à tous les enseignants rencontrés de donner un sens à l'action d'évaluer. À ce sujet, nos résultats s'inscrivent dans ce que Romainville et al. (2013) présentent comme une rétroaction durable, c'est-à-dire favorisant la transmission d'informations utiles à l'élève et à l'autorégulation de ses apprentissages (Aeby-Daghé et Dolz, 2008; De Ketele, 2013; Legendre, 2001). De surcroît, l'exploration de la dimension axiologique nous permet également d'identifier la volonté de passer à la mention « succès ou échec » chez

plusieurs participants. C'est une caractéristique qui a d'ailleurs été mise en évidence par le biais du profil du *revendicateur*. Malgré ce désir évoqué, les enseignants s'inscrivant dans ce profil anticipent des réticences de la part des parents et des élèves face à un tel changement. Par conséquent, les *revendicateurs* se disent pris au piège dans leur réalité évaluative.

En somme, nos résultats démontrent la volonté des enseignants de français rencontrés de prioriser la visée formative de soutien à l'apprentissage de l'évaluation, mais documentent les réticences (des parents, des élèves, du contexte évaluatif) auxquelles ils font face. À cet effet, nous considérons indispensable de former les enseignants à une approche intégrée de l'évaluation, c'est-à-dire comme constituante d'une démarche pédagogique où les visées (de soutien et de certification) sont complémentaires (Black et William, 2018) et de continuer d'investiguer les facteurs contribuant à la frénésie évaluative observée en contexte scolaire (CSE, 2018; Hadji, 2012, Merle, 2018, Youyou, 2023).

5.2.3 La dimension conceptuelle

Les données recueillies dans le cadre de notre étude ont permis de mieux cerner la conception des caractéristiques attendues par les enseignants de français à l'égard d'une excellente production écrite d'élève. À cet effet, nos résultats montrent que cette dernière est majoritairement caractérisée par une appréciation :

- des aspects textuels et graphiques (respect de l'orthographe d'usage, grammaticale et de la ponctuation) par tous les profils;
- des aspects linguistiques et textuels (cohérence du propos, qualité des liens entre les idées, qualité de l'argumentaire, la capacité à prendre position) par le profil du *stratégique*;
- des aspects sociopragmatiques (correspondance à la consigne d'écriture et prise en compte du destinataire) par le profil du *revendicateur*;
- des aspects relatifs au sujet scripteur (l'évolution au fil des réécritures, créativité et originalité) par le profil de *l'enthousiaste*.

À la lumière de nos résultats, on reconnaît ce que Lamb et al. (2017) et Penloup (2000) décrivent comme l'appréciation du continuum esthétique d'une production écrite. Ce dernier se présente sur un continuum en deux pôles. Le premier accorde une grande importance au respect des conventions linguistiques (orthographe et grammaire) et correspond aux pratiques scolaires traditionnelles du gardien du code de l'écriture (Colognesi et al., 2022; Doquet et Pilorgé, 2020; Nadon, 2007; Reuter, 1996). Le second pôle, quant à lui, valorise plutôt la créativité. Les travaux s'étant intéressés à ce dernier l'on essentiellement fait en contexte d'écriture littéraire (Lamb et al., 2017; Lebrun, 2007; Sorin, 2005). Au regard de ce continuum esthétique, le profil de *l'enthousiaste* présente de nombreuses caractéristiques pouvant l'associer au deuxième pôle, tandis que les trois autres se rapprochent davantage du premier. Nos résultats rappellent ainsi comment la valeur accordée au deuxième pôle du continuum esthétique est peu valorisée par les enseignants de français et renvoient aux conclusions de Dolignier (2023), de Lamb et al. (2017) et de Lavieu-Gwozdz (2013) sur le sujet.

Toujours sur le plan conceptuel, on s'est intéressés aux conceptions des participants à l'égard des critères d'évaluation prescrits par les cadres d'évaluation ministériels en écriture. Au sein de l'échantillon, tous les profils d'enseignants présentent des définitions semblables des critères suivants : adaptation à la situation de communication, cohérence, syntaxe et ponctuation ainsi qu'orthographe d'usage et grammaticale. Par ailleurs, la conception du critère vocabulaire est décrite comme malaisante par six enseignants (un *enthousiaste*, deux *craintifs* et trois *revendicateurs*). Pour un enseignant, c'est la faible pondération prévue par la grille qui le rend mal à l'aise. Quant aux cinq autres, ils affirment « jouer » et « négocier » avec leurs collègues l'interprétation de ce critère. Un *craintif* mobilise d'ailleurs une expression assez imagée en le décrivant comme un critère « fourre-tout ».

Nos résultats font ainsi écho à l'étude québécoise d'Anctil (2015) portant sur la difficulté éprouvée par les enseignants de français du secondaire lors de

l'évaluation du vocabulaire. Selon ses conclusions, la plupart des enseignants accorde une cote par défaut pour le vocabulaire (généralement « B »), et l'ajuste (à la hausse ou à la baisse) selon s'ils sont impressionnés ou s'ils remarquent des répétitions ou des erreurs (barbarismes, anglicismes). En outre, le chercheur ajoute que certains enseignants vont faire preuve de clémence pour des emplois lexicaux boiteux lorsqu'ils perçoivent que l'élève a fait un effort pour utiliser un vocabulaire plus recherché. Dans le cadre de notre recherche, c'est d'ailleurs ce qu'un *enthousiaste* avoue faire. Somme toute, à la lumière de nos résultats et à l'instar des propos d'Anctil (2015), la conception du critère du vocabulaire laisse place à des interprétations variées; c'est pourquoi nous croyons qu'il présente un contexte propice à l'exploration des conceptions communes et scientifiques des enseignants en contexte d'évaluation de productions écrites.

5.2.4 La dimension praxéologique

La dimension praxéologique du rapport à l'évaluation des enseignants nous informe tout d'abord du processus d'évaluation déclaré par les participants de notre étude. À cet égard, les quatre profils présentent une démarche d'évaluation de la production écrite sensiblement similaire. Tout d'abord, ils disent identifier et codifier les erreurs, puis corriger certaines d'entre elles. En agissant ainsi, les participants affirment pister les élèves quant à leurs forces et défis en écriture et leur donner le goût de s'améliorer. Dans ce sens, Colin (2014) parle d'une intention de la part des enseignants à réduire la fatigue, le sentiment d'échec et le découragement de l'élève et fait référence aux fonctions d'étayage de Bruner (1983) liées aux degrés de liberté et au contrôle de la frustration. Or, seul le profil de l'*enthousiaste* mentionne permettre aux élèves d'améliorer et/ou de corriger son texte après la réception du texte annoté. Ceci nous apparaît très peu, et ce, surtout à la lumière de la valeur accordée à la visée formative de soutien à l'apprentissage déclarée au sein de la dimension axiologique du rapport à l'évaluation. Nos résultats invitent ainsi à réfléchir à la place qu'occupent les écrits intermédiaires (Bucheton, 2014; Garcia-Debanc, 2018, 2022) ainsi que l'attention portée au processus rédactionnel des élèves en contexte d'évaluation de l'écriture.

À cet effet, Garcia-Debanc (2022) explique comment l'évaluation de l'écriture sert trop souvent à une identification des erreurs face à la forme canonique du texte attendue. L'auteure souligne alors la nécessité de valoriser la visée formative de l'écriture et d'offrir l'occasion à l'élève de s'instituer acteur dans sa production écrite. Selon cette perspective, « ce n'est plus tant le produit en lui-même [qui nous intéresse] que le cheminement de l'élève, dans le mouvement même qui l'institue comme élève [écrivain] (Bernié et al. 2005, p. 192) ». Au regard de nos données, aucun enseignant ne déclare tenir compte des écrits intermédiaires ou du processus rédactionnel des élèves dans sa pratique évaluative. Par conséquent, nous considérons qu'une réflexion autour de nouveaux modes d'évaluation de l'écriture prenant en compte l'évolution de la production écrite ainsi que les processus mis en œuvre par l'élève en écriture s'avérait pertinent et nécessaire pour les milieux.

En outre, pour trois des enseignants de français, le processus d'évaluation de productions écrites se concrétise par le biais d'une seule lecture, tandis que pour les six autres, deux lectures sont réalisées. Plus précisément, ces derniers affirment d'abord s'intéresser à l'appréciation des trois premiers critères de la grille (adaptation à la situation de communication, cohérence et vocabulaire), puis enchaîner avec les deux autres liées au respect du code. De manière générale, le processus d'évaluation préconisé par nos participants correspond à ce que Colin (2014) appelle un repérage formel au détriment d'une véritable lecture de la production écrite de l'élève. À ce propos, Bucheton (2014) suggère à l'enseignant d'adopter une posture « curieuse et bienveillante » (Bucheton, 2014, p. 25) face au texte de l'élève. La première lecture devrait ainsi servir à chercher ce que le scripteur veut dire et les commentaires de l'enseignant devraient l'aider en ce sens. Par la suite, l'identification des erreurs peut être effectuée. De surcroît, à l'égard des commentaires, les enseignants interrogés affirment en laisser, mais sans en préciser la nature et la quantité. Or, même si la rétroaction est un des principaux facteurs de réussite (Brookhart, 2017), il ne suffit pas de fournir de l'information à l'élève pour que l'effet soit positif. Comme le mentionne Baillargeon (2020), il

importe que « l'enseignant décide quand, à quelle fréquence et quelles formes les commentaires doivent prendre; tout cela dans le but de donner aux élèves le goût et les moyens de s'améliorer » (p. 95). Malheureusement, les enseignants au sein de notre recherche soulignent la lourdeur associée à cette tâche et l'incompréhension des élèves à la lecture des commentaires de l'enseignant.

Par ailleurs, huit enseignants déclarent présenter et expliquer la grille d'évaluation à voix haute. Deux d'entre eux vont également organiser des séances pendant lesquelles les élèves seront invités à noter leur production écrite à l'aide de cette dernière. Globalement, ces enseignants désirent engager un dialogue autour de l'évaluation et éviter les confrontations possibles avec les élèves à l'égard de leur résultat. Durand et Chouinard (2012) appuient cette pratique en précisant que les critères d'évaluation et leurs indicateurs devraient être explicités pour s'assurer de leur compréhension commune et de leur adhésion auprès des élèves. Les propos de Mottier Lopez (2017) vont dans le même sens : « Le but est que les élèves puissent construire une compréhension claire des attentes et des dimensions à observer et évaluer à propos de leur travail et [de] celui de leurs pairs » (p. 88). Or, malgré l'intégration d'un dialogue autour de l'évaluation, six des enseignants y constatent peu de bienfaits. Les incompréhensions des élèves persistent. Cette situation a mené plusieurs enseignants à retravailler le format de la grille d'évaluation fournie par le Ministère. Plus précisément, ils ont associé à chacun des critères des listes d'observables à cocher. Ainsi, ils souhaitent simplifier l'usage de l'instrument tout en exemplifiant aux élèves les éléments réussis (ou non) pour chacun des critères.

Somme toute, nos données mettent bien en lumière la nécessité de continuer à réfléchir aux moyens facilitant le dialogue visant une compréhension commune de l'évaluation de l'écriture entre les élèves et les enseignants. En ce sens, nos constats s'inscrivent dans les conclusions des travaux de Bélec (2016), de Dolignier (2023), de Garcia-Debanc (2018, 2022), de Mottier Lopez (2017) et de Roberge (2009) sur le sujet.

5.3 Les obstacles à la synergie des liens entre le PDRÉc et le RÉv

Afin de répondre à notre troisième objectif, soit celui d'identifier les liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites des enseignants de français, le chapitre précédent présentait des liens (1) d'harmonie au cœur du profil de *l'enthousiaste*, (2) d'anticipation au cœur du profil du *stratégique*, (3) de doute au cœur du profil du *crainitif* et (4) d'insatisfaction au cœur du profil du revendicateur. À la lueur de la problématique à laquelle s'est intéressée cette thèse, soit celle du malaise ressenti par les enseignants de français dans le cadre de l'évaluation de productions écrites, nous proposons maintenant de mettre perspective les liens identifiés entre les rapports à (PDRÉc et RÉv) au regard de trois obstacles nuisant à leur synergie. À cet effet, nous considérons qu'une attention particulière portée à ces obstacles serait une avenue pertinente à explorer dans le cadre d'initiatives scientifiques futures.

5.3.1 La pression des enjeux certificatifs ministériels

Le premier obstacle susceptible de nuire à la synergie des liens entre les rapports (à l'écriture et à l'évaluation) de l'enseignant de français est celui des enjeux certificatifs ministériels. À cet effet, les résultats obtenus au regard des liens de doute du profil du *crainitif* et des liens d'anticipation du *stratégique* mettent bien en évidence comment le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants œuvrant à des niveaux où les épreuves uniques ministérielles sont obligatoires est terni par un rapport conflictuel à l'évaluation.

Dans un premier temps, à la lumière de l'interaction des liens entre les différentes dimensions des rapports décrits, on comprend comment les enjeux certificatifs liés à la passation d'examens ministériels en écriture viennent orienter le temps d'enseignement (dimension de l'investissement du PDRÉc) ainsi que la valeur accordée aux genres textuels à enseigner (dimension axiologique du PDRÉc), et ce, au détriment de la fonction formative de soutien à l'apprentissage souhaitée par les enseignants de français (dimension axiologique du RÉv) et prônée par la

Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). À cet effet, nos résultats s'inscrivent dans la foulée des études s'étant intéressée à l'effet « teaching to the test » (Cattamor et al., 2013; Lessard, 2000; Morissette et Legendre, 2011; Watanabe, 2007) avançant que certains enseignants vont planifier leurs enseignements essentiellement en vue des genres textuels prescrits par les épreuves ministérielles. En conséquence, d'autres contenus valorisés au sein du PFEQ (2006) se voient menacés et placés au second plan. Pour décrire les dérives de cette situation, les auteurs mobilisent l'expression de « réduction curriculaire » (Maroy, 2021; Mathou, 2020). Dans sa récente publication, *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*, Maroy (2021) explique comment la gestion axée sur les résultats (GAR) en vigueur au Québec depuis 2008, diminue l'autonomie professionnelle des enseignants et exerce une pression chez eux. Menée en 2021 auprès d'une trentaine d'enseignants québécois, son étude a mis de l'avant comment des enseignants rejetaient la GAR en adoptant un conformisme de façade. Dans le cadre de notre recherche, les enseignants de français s'inscrivant dans les quatre profils (*l'enthousiaste, le craintif, le revendicateur et le stratégique*) affirment accorder une valeur prédominante de soutien à l'apprentissage à l'évaluation de productions écrites (dimension axiologique du RÉv), mais déclarent ne pas pouvoir pleinement y arriver compte tenu des circonstances certificatives en place. Par conséquent, cette situation rappelle comment les épreuves ministérielles servent mal à la finalité du soutien à l'apprentissage de l'évaluation, car les enseignants orientent leur temps d'enseignement pour préparer les élèves (CSE, 2018; Fontaine et al., 2013; Monseur et Demeuse, 2005). Dans l'état actuel des choses, un défi d'articulation entre les visées formative et certificative de l'évaluation se fait sentir en contexte d'enseignement et d'évaluation en classe de français. Dans cet esprit, des auteurs (Black et William, 2018; Crahay, 2019; Laveault et Allal, 2016) prônent une vision intégrative des visées (formative et certificative). Toutefois, cette dernière semble avoir de la difficulté à s'implanter dans les pratiques des enseignants (CSE, 2018; Monney, 2014; Scallon, 2004). C'est d'ailleurs ce que nous a révélé nos résultats.

Dans un deuxième temps, il n'est pas surprenant d'observer que les enseignants de français issus des profils assujettis à la pression exercée par les épreuves ministérielles (le *crainitif* et le *stratégique*) priorisent les genres textuels exigés par ces dernières (texte descriptif justificatif en deuxième secondaire et texte argumentatif en cinquième secondaire) dans le cadre de leur enseignement de l'écriture. Issu de l'univers des textes courants, l'enseignement de ces deux genres textuels renvoie à un usage instrumental de l'écriture, et ce, au détriment de la créativité et de l'imaginaire davantage sollicités par la rédaction de d'autres genres (notamment le texte poétique, le récit d'aventures, le conte, etc.). Toujours au sein de notre échantillon, seuls les enseignants des profils de *l'enthousiaste* et du *revendicateur* affirment prioriser les deux univers (courant et narratif). Pour ce qui est des deux autres profils (*le crainitif* et *le stratégique*), ils déclarent souhaiter aborder une variété de genres textuels en salle de classe (dimension axiologique du PDRÉc), mais ne considèrent pas pouvoir se le permettre compte tenu de la pression « de la réussite de tous » aux examens. Nos résultats témoignent de cette situation et nous inquiètent quant aux conceptions des enseignants face à l'enseignement de l'écriture.

Somme toute, le premier obstacle à l'harmonisation des liens entre les rapports à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites des enseignants de français, soit celui des enjeux certificatifs ministériels, annonce des conséquences inquiétantes sur l'apprentissage des élèves en écriture. À cet égard, on constate comment ces derniers pourraient être exposés à une « réduction curriculaire » (Maroy, 2021; Mathou, 2020) par la priorisation de l'enseignement de textes courants prévus par les épreuves ministérielles au détriment de l'exploration de d'autres genres textuels susceptibles de contribuer à leur pratique artistique de l'écriture. Or, comme aborder une variété de genres textuels avec les élèves est crucial au développement de la compétence en écriture (Blaser et Pollet, 2010; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012; Chartrand et al., 2015; Lousada et Dezutter, 2016; Pollet, 2012), nous considérons qu'il y a lieu de pallier cette situation.

5.3.2 L'obstacle des critères d'évaluation

Le deuxième obstacle observé à la synergie des liens entre les rapports à (à l'écriture et à l'évaluation) est celui des critères d'évaluation en écriture. À cet effet, notre étude décrit (1) comment la conception du critère d'évaluation du vocabulaire (dimension conceptuelle du RÉv) engendre des tensions lors de la mobilisation de la grille d'évaluation en écriture (dimension praxéologique du RÉv) et (2) comment les conceptions du scripteur fort (dimension conceptuelle du PDRÉc) ne correspondent pas toujours aux critères issus du cadre d'évaluation ministériel en écriture (dimension praxéologique du RÉv).

Dans un premier temps, la conception du critère d'évaluation du vocabulaire présente un terreau fertile de confusion chez l'ensemble de nos profils. Cet état fait écho, tel que mentionné plus tôt dans ce chapitre, aux propos d'Anctil (2015). À cet effet, nos résultats mettent bien en évidence une limite de la grille critériée, soit celle de ne pas pouvoir supprimer toute forme de subjectivité (Berthiaume et al., 2011; Chénier, 2021; Dunbar et al., 2006; Romainville, 2012). Pour contrer leur malaise, les enseignants issus des profils de *l'enthousiaste* et du *revendicateur* affirment avoir procédé à l'adaptation de la grille d'évaluation ministérielle en associant à chacun des critères une liste d'indicateurs observables. Or, la conception des critères diffère d'un enseignant à l'autre et tous n'ont pas toujours le même niveau d'expertise (Balan et Jönsson, 2018; Coen et al., 2008; Coen et Pellegrini, 2011). Par conséquent, les indicateurs ne sont pas nécessairement les mêmes et la fidélité interjuges (entre enseignants) est alors compromise (Berthiaume et al., 2011).

Nous considérons, à cet effet, qu'un soutien en formation à l'égard d'une compréhension commune des critères d'évaluation serait bénéfique et servirait à la fiabilité du jugement évaluatif des enseignants de français dans l'évaluation de productions écrites. C'est d'ailleurs l'une des recommandations émises par Bucheton (2014) dans son ouvrage *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire*, et plus récemment, par Garcia-Debanc (2022). De

surcroît, nous proposons également qu'une réflexion plus approfondie à l'égard des critères d'évaluation prescrits par le Ministère soit entamée. Comme présenté au quatrième chapitre de cette thèse, les conceptions du scripteur fort des enseignants de français (dimension conceptuelle du PDRÉc) ne correspondent pas toujours aux critères d'évaluation en écriture (dimension praxéologique du RÉv). À titre d'exemples, la créativité, l'autonomie et la capacité d'autoévaluation en cours de rédaction ne sont pas présents au sein du cadre d'évaluation en écriture (MEQ, 2011). À cet égard, le cadre ministériel indique que ces éléments peuvent faire l'objet d'une rétroaction de la part de l'enseignant, mais que ces derniers ne peuvent pas influencer la note inscrite au bulletin. Or, est-ce bien le cas ? À la lumière de l'étude menée, nous ne pouvons avancer la réponse à cette question. Toutefois, nous pouvons mettre en évidence une dimension conceptuelle des participants face à la production écrite d'un élève fort teintée par la prise en compte de ces trois éléments (créativité, autonomie et capacité d'autoévaluation). À ce sujet, Dolignier (2023), Lamb et al. (2017) et Lavieu-Gwozdz (2013) expliquent comment les aspects créatifs des productions écrites des élèves sont peu évalués. C'est plutôt le sens et la forme qui prennent le dessus. Somme toute, nos résultats témoignent d'une volonté à procéder à une évaluation de l'écriture considérant l'esthétisme (Dolignier, 2023; Lamb et al., 2017; Penloup, 2000; Sorin, 2005) de la production écrite ainsi que des stratégies rédactionnelles mobilisées par l'élève (autonomie et capacité d'évaluation), et ce, afin de réduire l'écart conceptuel important entre le plan didactique du rapport à l'écriture et à l'évaluation.

5.3.3 La survalorisation de la note

Le troisième obstacle observé à la synergie des liens entre les rapports à (à l'enseignement et à l'évaluation) est celui de la pression exercée par les élèves et les parents face à la note chiffrée (dimension praxéologique du RÉv). À cet effet, on constate un contraste entre la valeur accordée à l'écriture à l'école par les participants (dimensions axiologiques des rapports à PDRÉc et RÉv) et la manière dont ils peuvent y contribuer par le biais de l'évaluation (dimension axiologique et

praxéologique des rapports PDRÉc et RÉv). Comme ont pu en témoigner nos résultats, les quatre profils associés à l'enseignement de l'écriture les visées suivantes : enrichir la culture, structurer la pensée et contribuer à la crédibilité sociale et au plaisir d'écrire de l'élève. Or, cette valeur est mal desservie par la frénésie évaluative observée chez les élèves ainsi que leurs parents (Merle, 2018). Les résultats de notre recherche confirment l'urgence annoncée par le CSE (2018) au regard de la place qu'occupent les notes au sein de notre société :

La culture de compétition dans laquelle baigne le système scolaire québécois encourage cependant une vision restrictive de l'évaluation. L'ensemble de la société a tendance à se focaliser sur les notes et à perdre de vue que l'évaluation des apprentissages doit aussi, voire surtout, permettre le développement du plein potentiel de chacun. (p. 13)

À ce propos, l'évaluation en soutien à l'apprentissage valorisée par les enseignants de français (dimension axiologique du RÉv) perd de sa pertinence aux yeux des élèves et des parents au profit de la note obtenue à la production écrite ou au bulletin. On remarque alors que l'opinion publique résiste encore au changement de paradigme en évaluation, et ce, en mettant l'accent sur les notes au bulletin, les moyennes, les pourcentages au sein des grilles, etc. (CSE, 2018; Hadji, 2012; Maroy, 2021; Mathou, 2020, Merle, 2018).

Qui plus est, un regard à la dimension praxéologique du rapport à l'évaluation des enseignants de français permet de mettre en évidence une incompréhension de la part des élèves face aux critères d'évaluation. Dans ce contexte, on peut se demander si ces derniers permettent réellement à l'élève de comprendre à quel niveau du continuum de la compétence il se situe et ce qu'il peut faire pour s'améliorer. Selon nos résultats, il semblerait que non. Cette constatation concorde avec les propos de Bucheton et Chabanne (2002) affirmant que l'utilité de la grille d'évaluation est de faciliter le travail de l'enseignant au détriment d'une orientation constructive pour l'élève. À cet effet, Roberge (2009) a également démontré comment enseignants et élèves ne conçoivent pas les critères

d'évaluation des cadres ministériels de la même manière. Somme toute, le troisième obstacle à la synergie des liens entre les rapports (à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites), soit celui de la place prépondérante accordée à la note, représente un frein important au développement de la compétence en écriture des élèves. À cet effet, on considère qu'il devient difficile pour les élèves de se fixer des buts et d'autoréguler leurs apprentissages en écriture quand ces derniers s'attardent essentiellement à la note chiffrée laissée sur la grille d'évaluation. Il leur manque alors toute la richesse des commentaires de rétroaction dont l'efficacité a été documentée (Hattie et Timperley, 2007). C'est pourquoi nous relevons l'importance pour les décideurs politiques en éducation, les chercheurs et les enseignants de continuer à explorer les manières de valoriser la visée intégratrice (Black et William, 2018; De Ketele, 2013) de l'évaluation, et ce, afin qu'elle agisse à titre de tremplin à la réussite éducative des élèves.

En conclusion, ce chapitre met en lumière la pertinence d'étudier les référents préexistants de l'enseignant de français (PDRÉc et RÉv) au cœur du processus complexe qu'est celui de l'exercice de son jugement évaluatif. À cet égard, comprendre les liens entre les rapports à (PDRÉc et RÉv) ainsi que les différents obstacles à leur synergie apporte un éclairage nouveau à la communauté scientifique issue de la didactique de l'écriture et de l'évaluation des apprentissages. Les prochaines pages proposent de clore cette thèse par l'entremise d'une synthèse des points saillants de la recherche, mais aussi des perspectives de recherches futures susceptibles de nourrir la compréhension de la problématique à laquelle nous nous sommes intéressés.

CONCLUSION

En guise de conclusion à cette thèse doctorale, nous présenterons d'abord une synthèse de la recherche, suivie des apports théoriques, méthodologiques et praxéologiques de celle-ci. Pour clore, les limites seront ensuite détaillées et laisseront place à quelques prospectives de travaux futurs.

6.1 La synthèse

Bon nombre de travaux menés en évaluation des apprentissages mettent en exergue la complexité de l'exercice du jugement évaluatif des enseignants (Baribeau, 2009, 2015; Berthiaume et al., 2011; Dionne, 2005; Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Leroux, 2015; Leroux et Bélair, 2015; Leroux et Mastracci, 2015; Maroy et al., 2017; Monfette et Grenier, 2015; Mukamurera et Fontaine, 2017; Nizet, 2014; Scallon, 2015; Tardif et Lessard, 2004). Plus particulièrement au sein de la discipline du français au secondaire, ces derniers se disent en perte de repères lors de l'évaluation de productions écrites (Bucheton, 2014; Garcia-Debanc, 2018; Wolfarth et al., 2018;). Or, afin de guider les élèves dans le développement de leur compétence en écriture par l'entremise de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, il a été suggéré par certains auteurs (Colognesi et al., 2022) de s'intéresser au plan didactique du rapport à l'écriture ainsi qu'au rapport à l'évaluation des enseignants. À la lecture de ce qui précède, la question de recherche suivante a été posée : quels liens existe-t-il entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif d'enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises ?

De cette dernière, trois objectifs spécifiques ont découlé : (1) décrire le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants de français œuvrant dans des écoles secondaires québécoises, (2) décrire le rapport à l'évaluation de productions écrites de ces enseignants et (3) identifier les liens entre les deux

rappports à à titre de préexistants au jugement évaluatif. Pour ce faire, une étude de cas multiples à visée compréhensive a été réalisée à l'automne 2021 auprès de neuf enseignants de français du Québec. Les données recueillies par le biais d'entretiens semi-dirigés d'une durée de 90 minutes ont permis, dans un premier temps, de décrire en profondeur les quatre dimensions (investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique) des rapports à étudiés (plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites). Dans un deuxième temps, l'identification de quatre principaux liens entre les rapports à (PDRÉc et RÉv) a été possible : (1) d'harmonie, (2) de doute, (3) d'anticipation et (4) d'insatisfaction. En nous appuyant sur les données saillantes de chacun de cas, quatre profils d'enseignants de français ont émergés : l'enthousiaste, le craintif, le stratégique et le revendicateur.

Comme en témoigne nos résultats, la présente recherche doctorale s'inscrit dans le prolongement de recherches menées au sein de la discipline de la didactique de l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Colognesi et Lucchini, 2016; Colognesi et al., 2017; Colognesi et Niwese, 2020; Émery-Bruneau, 2010, 2014; Niwese et Bazile, 2014) et de l'évaluation des apprentissages en sciences de l'éducation (Baribeau, 2015; Bressoux, 2003; Jorro, 2000, 2009, 2016, 2022; Figari, 1994; Gérard, 2017; Jorro, 2000, 2009, 2016, 2022; Lafortune, 2006, 2007; Leroux, 2015; Merle, 2018; Mottier Lopez et Allal, 2008; Mottier Lopez et Dechamboux, 2017; Romainville, 2012; Tourmen, 2014), mais présente un caractère scientifique novateur par rapport à ces dernières. Elle a notamment permis de construire un cadre conceptuel considérant le plan didactique du rapport à l'écriture ainsi que le rapport à l'évaluation de productions écrites à titre de référents préexistants au jugement évaluatif. Qui plus est, notre étude menée auprès d'enseignants de français du secondaire a permis de fournir de solides connaissances descriptives en lien avec les différentes dimensions (l'investissement, axiologique, conceptuelle et praxéologique) des deux rapports à (à l'écriture et à l'évaluation de productions écrites) ainsi que les liens qui les unissent.

Sur le plan théorique, les notions de « plan didactique du rapport à l'écriture » et de « rapport à l'évaluation de productions écrites » représentent des apports à la compréhension des référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français. Comme les rapports à étudient les représentations, les conceptions et les pratiques d'enseignement et d'évaluation en contexte d'écriture, ils permettent un éclairage nouveau à l'égard de la subjectivité inhérente des participants. À titre d'exemples, les liens émergents d'harmonie, de doute, d'anticipation et d'insatisfaction entre les différentes dimensions (des rapports à) facilitent la compréhension d'un rapport favorable (ou défavorable) à l'enseignement et/ou à l'évaluation de l'écriture. De surcroît, l'identification des obstacles à leur synergie (enjeux certificatifs ministériels, compréhension commune des critères et pression de la note) documente l'urgence de s'intéresser au rapport à l'évaluation des enseignants de français, faute de quoi leur plan didactique du rapport à l'écriture pourrait en être terni. Par conséquent, le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation constituent des outils de recherche pertinents et adaptables à d'autres contextes scolaires (primaire, postsecondaire, formation continue) et disciplinaires (mathématiques, sciences humaines, sciences naturelles, etc.).

Sur le plan méthodologique, la présente thèse contribue aux recherches menées en didactique de l'écriture et en évaluation des apprentissages par l'entremise de l'élaboration d'un cadre conceptuel au carrefour des littératures scientifiques des deux disciplines. À notre connaissance, la prise en compte des liens entre les rapports à l'écriture (plan didactique) et à l'évaluation à titre de référents préexistants au jugement évaluatif n'avait pas encore été détaillée ou publiée. Cet outil de travail, construit en cohérence avec les assises théoriques des deux disciplines, est un apport significatif et incite la communauté scientifique à une réflexion commune au regard de la référentialisation du jugement évaluatif de l'enseignant dans un contexte comme celui de l'écriture.

Enfin, sur le plan praxéologique, les résultats issus de notre recherche doctorale ouvrent la voie à des propositions pour les étudiants inscrits à la formation en enseignement, mais également aux enseignants de français en exercice appelés à réfléchir à la complexité de leurs rapports à (PDRÉc et RÉv); notamment par l'exploration des liens (d'harmonie, de doute, d'anticipation et d'insatisfaction) qu'ils entretiennent entre eux. Ces apports de la recherche permettent donc d'identifier les aspects sur lesquels on pourrait insister davantage pour former et développer leurs compétences didactiques et professionnelles. Pour y arriver, le développement d'outils et de dispositifs de formation disciplinaires et didactiques s'avère prometteur et nécessaire.

6.2 Les limites de la recherche

Au terme de cette recherche, nous pouvons identifier certaines limites conceptuelles et méthodologiques qui permettent aux lecteurs de cette thèse de nuancer les résultats présentés.

Dans un premier temps, la question générale de recherche visait à décrire deux référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant de français du secondaire (le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites) et à analyser les liens possibles entre les deux. Sur le plan conceptuel, nous avons fait le choix de limiter la notion du « rapport à l'écriture » à son plan didactique. Par conséquent, nous avons décidé de ne pas interroger le rapport qu'entretiennent les enseignants de français à l'écriture dans leur vie personnelle, mais bien de s'intéresser uniquement au contexte professionnel et scolaire dans lequel s'inscrit le plan didactique. Bien que les résultats obtenus dans le cadre de notre recherche soient d'une belle richesse, nous considérons qu'il serait pertinent d'élargir la compréhension de la référentialisation du jugement évaluatif en considérant les deux plans (personnel et didactique du rapport à l'écriture) des enseignants de français.

Dans un deuxième temps, notre recherche repose sur une étude de cas multiples qui comporte des limites propres à cette méthodologie. En outre, si l'étude de cas présente de nombreux avantages, elle impose une limite quant à la généralisation des résultats (Gagnon, 2012). En effet, comme notre effectif de participants est restreint (n=9), nous ne souhaitons en aucun cas prétendre à la possibilité de généraliser nos résultats à l'ensemble des enseignants de français œuvrant dans les écoles secondaires québécoises. Par conséquent, les résultats mis de l'avant dans le cadre de ce travail doctoral renvoient principalement à des hypothèses qui devront faire l'objet de recherches à plus grande échelle. Dans une perspective d'améliorer les futurs travaux, l'utilisation d'un devis de type mixte ou quantitatif serait intéressante, et ce, afin d'appuyer les résultats obtenus ou de les approfondir. La passation de questionnaires pourrait, par exemple, permettre de généraliser (ou non) les résultats à l'ensemble des enseignants de français du Québec en plus de vérifier la contribution de certaines variables personnelles (p. ex. le genre) ou contextuelles (p. ex., milieu d'enseignement).

Dans un troisième temps, les référents préexistants au jugement évaluatif de l'enseignant décrits (plan didactique du rapport à l'écriture et rapport à l'évaluation de productions écrites) ne sont pas nécessairement associés aux pratiques effectives mises en œuvre par nos participants. En nous intéressant à leur discours déclaré, nous avons ainsi cédé la parole aux acteurs et analysé leurs propos. Nous sommes conscients que ce choix méthodologique a pu induire des aspects qui pourraient être discutables. Comme le souligne Van der Maren (1996), les entretiens prennent la forme d'un échange entre le participant et le chercheur. Ce dernier va, à l'occasion, reformuler ou demander des précisions qui peuvent engendrer des biais. Certains enseignants se sont peut-être alors censurés, ou encore, ont pu chercher à faire bonne impression (Bouchard et Cyr, 2011; Savoie-Zajc, 2018). Ce contexte singulier limite ainsi la portée des analyses contrairement à ce qui pourrait être observé en termes de pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'écriture.

6.3 Les perspectives futures

Les limites de la recherche maintenant relevées, nous souhaitons mettre en exergue une liste d'avenues possibles d'être explorées en prolongement à cette thèse doctorale. Plus précisément, les chercheurs en didactique de l'écriture et en évaluation des apprentissages sont invités à porter leur regard sur divers éléments.

Premièrement, les résultats (issus de la dimension de l'investissement du RÉv) documentent un terreau anxigène lié à l'évaluation de productions écrites d'élèves. S'intéresser aux irritants susceptibles d'expliquer l'affect négatif des enseignants de français dans ce contexte nous apparaît encore nécessaire compte tenu des répercussions possibles sur leur pratique d'enseigner et d'évaluer l'écriture (Beswick, 2012; Colin, 2014; Colognesi et Niwese, 2020; Hanin et al., 2020; Lafont-Terranova et al., 2023; Lahire, 2011; Lamb et al., 2017; Perrenoud, 1998).

Deuxièmement, les résultats (issus de la dimension axiologique du RÉv) ont mis en lumière une volonté de la part des enseignants d'accorder davantage d'importance à l'évaluation en soutien à l'apprentissage en contexte d'évaluation de productions écrites. Or, de la résistance de la part des milieux (élèves et parents) a été rapportée. S'interroger sur les manières d'intégrer et de favoriser l'adhésion à la visée intégratrice de l'évaluation en salle de classe (Black et William, 2018; De Ketele, 2013) s'avèrerait pertinent.

Troisièmement, les résultats ont également souligné la volonté de certains enseignants de français d'opter pour une mention « succès ou échec », et ce, afin de mieux servir la visée en soutien à l'apprentissage de l'évaluation. L'effet de la pratique évaluative « sans note » sur la motivation de l'élève en contexte d'écriture représente, à nos yeux, une voie intéressante à explorer.

Quatrièmement, les résultats (issus de la dimension conceptuelle du RÉv) ont révélé le désir d'adapter les critères d'évaluation au sein des cadres ministériels

prescrits. À cet égard, l'appréciation de la créativité et de la capacité de l'élève à recourir à diverses stratégies en cours de rédaction a été entendue. Ce besoin exprimé par les participants pourrait être répondu par la conduite de recherches collaboratives où enseignants et chercheurs (issus de la didactique et de l'évaluation) pourraient réfléchir à ce type d'ajustement évaluatif.

Cinquièmement, les résultats (issus de la dimension praxéologique du PDRÉc) ont soulevé la difficulté de l'élève à donner un sens aux critères d'évaluation en écriture, nuisant ainsi à sa capacité d'autorégulation de ses apprentissages. Nous considérons que des études à visée compréhensive et collaborative se penchant sur ce défi seraient bénéfiques.

De manière plus générale, l'étude de l'exercice du jugement évaluatif en contexte d'évaluation de l'écriture dépassant le cadre des pratiques déclarées serait l'occasion de se pencher sur l'effet possible des biais initiés par la méthodologie préconisée dans le cadre de notre recherche. À cet effet, une observation des pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'écriture des enseignants combinée à des entrevues permettrait alors de confronter et de nuancer les résultats.

Enfin, l'étude des liens existants entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites a été rendue possible par le biais du cadre conceptuel élaboré. De nouvelles initiatives scientifiques contribuant à la validation de ce dernier ainsi qu'à la documentation empirique des profils qui en découlent (l'enthousiaste, le stratégique, le craintif et le revendicateur) s'avèraient nécessaires et pertinentes.

En somme, les différentes perspectives scientifiques offertes par ces nouvelles pistes de recherche sont prometteuses et témoignent du chemin à parcourir pour approfondir notre compréhension des référents préexistants liés au jugement évaluatif de l'enseignant de français ciblés par cette étude : le plan didactique du

rapport à l'écriture et le rapport à l'évaluation de productions écrites d'élèves. Comme en témoignent les conclusions présentées, il serait vain de prétendre que la subjectivité initiée par ces deux rapports à n'existe pas. Par conséquent, assumer sa présence semble une avenue à explorer, et ce, afin d'apaiser le malaise évaluatif éprouvé par bon nombre d'enseignants en contexte d'évaluation de l'écriture. À cet effet, nous soutenons que les collaborations scientifiques entre chercheurs en didactique de l'écrit et en évaluation des apprentissages s'avèrent prometteuses, et ce, afin de mettre à profit les perspectives de chacun au bénéfice d'une même quête, soit celle du développement optimal de la compétence scripturale des élèves en contexte scolaire.

ANNEXE A

LES BIAIS ÉVALUATIFS RECENSÉS PAR MERLE (2018)

Biais généraux	Définition	Exemples en contexte scolaire
Effet de halo	Biais cognitif généralement inconscient lié à une procédure sélective d'informations qui aboutit à un jugement fautif.	En contexte d'évaluation de l'écriture, l'enseignant peut être sensible à un certain nombre de caractéristiques de la copie. Ceux-ci deviennent des indices de sa qualité supposée. Par exemple, une copie avec une présentation soignée aura plus de chances de se voir attribuer une bonne note et diminuera la sévérité de la correction en cas de contenu insatisfaisant.
Effet de flou	Biais cognitif avançant que l'enseignant a recours à des critères implicites et/ou explicites pour corriger. L'effet de flou relève ainsi des définitions parfois imprécises ou changeantes que se fait l'enseignant de ses critères.	En contexte d'évaluation de l'écriture, les critères tels que la structure de l'écrit, la qualité de l'argumentation, la précision de l'information, etc. sont clairs, mais inéluctablement flous dans la pratique tant leur évaluation est forcément personnalisée par chaque correcteur.
Effet de contamination	Lorsqu'un barème de correction est établi, une difficulté à mesurer la réalisation d'un ou des critères favorise un effet de contamination entre eux.	Pour certains enseignants, la richesse des connaissances présentées par un élève peut être sous-estimée en raison d'une organisation défailante de l'argumentation du propos. D'autres correcteurs vont, à l'opposé, accorder moins d'attention à cette organisation discutable en raison, justement, de la richesse des connaissances.
Effet d'ordre	Possibilité de se laisser influencer dans la correction d'une copie par la qualité de la production qui la précède.	L'enseignant qui corrige une première copie peut être plus sévère, car il y a absence de référence à une autre copie. Ainsi, le contenu de la première copie est nécessairement comparé à ce qui correspond, dans la tête de l'enseignant, à la copie idéale.
Effet de contraste	Effet sensible de la note attribuée à une copie plus faible suivant une très forte.	Dans l'exercice de correction, l'enseignant qui vient tout juste de corriger une copie jugée très forte pourrait juger plus sévèrement une copie plus faible qui la suit.

Biais sociaux	Définitions	Exemples de résultats de recherche
Effet du niveau scolaire de l'élève	Lorsqu'un élève progresse de façon sensible pendant l'année, l'enseignant, en raison de sa perception globalement stable de son niveau, tend à sous-estimer une possible progression. C'est pourquoi la recherche valide l'intérêt d'une évaluation finale des élèves indépendante des évaluations réalisées en cours d'année.	Les attentes des enseignants en termes de réussite scolaire sont supérieures pour les meilleurs élèves (Bressoux et Pansu, 2004; Trouilloud et Sarazin, 2013).
Effet du niveau scolaire de la classe	Les élèves des classes faibles sont plutôt surnotés, tandis que ceux des classes fortes sont plus souvent sous-notés.	Dans leur recherche sur l'évaluation des élèves à l'école élémentaire, Bressoux et Pansu (2003) ont confirmé : plus le niveau de la classe est élevé, plus l'enseignant a tendance à être sévère dans ses évaluations.
Effet du genre	Des stéréotypes de l'enseignant seraient susceptibles d'expliquer des biais d'évaluation favorables et défavorables selon le genre de l'élève.	Une recherche menée par Terrier (2014) auprès de 4579 élèves du primaire a démontré que les filles bénéficient d'un biais favorable lors de l'évaluation de leurs compétences en mathématiques, dont les garçons ne bénéficient pas lors de l'évaluation de leurs compétences en français. Toutefois, de manière générale, les résultats des recherches ne permettent pas d'établir des relations causales stables entre le genre de l'élève et le biais d'évaluation (Merle, 2018).
Effet de l'origine ethnique	Effet éventuel de l'origine ethnique de l'élève sur l'évaluation de ses compétences.	La méta-analyse réalisée par Dusek et Joseph (1983) démontre que l'origine ethnique influence le jugement évaluatif des enseignants. Par exemple, les élèves blancs seraient généralement mieux évalués que les élèves noirs ou hispaniques. Toutefois, les résultats des recherches anglo-saxonnes ne sont pas forcément transposables au contexte canadien ou québécois, car elles font référence à des contextes culturels spécifiques.
Effet du milieu socioéconomique de la famille de l'élève	L'expérience montre que les attentes de l'enseignant sont	L'enseignant est plus sévère pour les copies associées à un élève issu d'une famille socialement défavorisée (Bressoux et

	influencées par l'origine socioéconomique de ses élèves.	Pansu, 2003; Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993).
Effet de l'apparence physique	Plusieurs recherches ont montré que l'attractivité physique des élèves exerce une influence sur les évaluations. Les élèves au physique agréable sont aussi jugés plus amicaux, plus prévenants et plus ouverts.	La méta-analyse de Dusek et Joseph (1983) démontre que, à performances identiques, les élèves au physique attractif font l'objet d'une évaluation plus favorable que les autres. Une synthèse de 28 recherches réalisées par Ritts, Patterson et Tubbs (1992) confirme les résultats de Dusek et Joseph (1983) et montre que l'attractivité physique exerce aussi un effet positif sur l'appréciation de l'intelligence, du potentiel scolaire, des notes et des comportements de sociabilité.
Effet du comportement en salle de classe	Le comportement des élèves en classe (coopératif versus perturbateur) exerce également un effet sur le jugement évaluatif de l'enseignant.	Bennet, Gottesman, Rock et Cerullo (1993) ont montré que plus le comportement en classe est apprécié, meilleur est le jugement évaluatif de l'enseignant. Les travaux de Merle confortent ce résultat (Merle, 2007).

ANNEXE B
INVITATION À LA PARTICIPATION



Appel à la participation

Liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture d'enseignants de français du secondaire et l'exercice de leur jugement évaluatif

EN QUOI CONSISTE L'ÉTUDE?

Cette étude doctorale vise à explorer les liens entre l'exercice du jugement évaluatif d'enseignants de français du secondaire et leur rapport à l'écriture sur le plan didactique.



NATURE DE LA PARTICIPATION



Court questionnaire sociodémographique
Entrevue Zoom enregistrée de 90 minutes



CRITÈRES POUR PARTICIPER

- Détenir un brevet d'enseignement du Québec lié à l'enseignement du français au secondaire
- Enseigner le français au secondaire dans une école québécoise depuis au moins 5 ans

CELA VOUS INTÉRESSE?

Contactez-nous maintenant!

Jennifer Smith
Doctorante en sciences de l'éducation, UQO
jennifer.smith02@uqo.ca

Projet approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais

UQO

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Case postale 1250, succursale HULL
Gatineau (Québec)
J8X 3X7
www.uqo.ca/ethique
Comité d'éthique de la recherche

Formulaire de consentement

Projet de recherche

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

Chercheur: Jennifer Smith — Doctorante en sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais (UQO)

Directions de recherche: Sylvie Fontaine et François Vincent, Université du Québec en Outaouais (UQO)

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les liens entre deux référents préexistants à l'exercice du jugement évaluatif d'enseignants de français du secondaire.

Participation volontaire

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- compléter un court questionnaire sociodémographique en ligne (genre, nombre d'années d'enseignement, milieu de pratique, etc.)
- participer à une entrevue vidéo virtuelle enregistrée via Zoom d'une durée d'environ 90 minutes

Les dates ainsi que les heures de ces deux rencontres virtuelles seront convenues selon votre horaire entre le 1^{er} septembre 2021 et le 30 septembre 2021.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les participants qui désirent demander la destruction partielle des données qu'ils auront fournies ou le retrait de leur participation pourront le faire en contactant Jennifer Smith (Jennifer.smith02@uqo.ca) par courriel.

Risques et bénéfices

Aucune des étapes du projet ne comporte de risque ou d'inconvénient prévisible à l'exception du temps nécessaire à la réalisation des deux rencontres (total d'environ 120 minutes). Les bénéfices anticipés contribueront à l'avancement des connaissances en ce qui a trait à l'exercice du jugement évaluatif en contexte de l'écrit. De plus, vos échanges avec la chercheuse favoriseront une introspection sur votre propre pratique évaluative. Aucune compensation d'ordre monétaire ne sera accordée.

Diffusion des résultats

En plus de la publication de la thèse doctorale, des activités de diffusion des résultats sont prévues. Des communications seront présentées lors de la conférence de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE) et l'Association de promotion et défense de la recherche en français (ACFAS). Finalement, des articles seront publiés dans des revues professionnelles et scientifiques (Magazine Mieux Enseigner ou Revue Mesure et évaluation en éducation).

Confidentialité et anonymat

Les données recueillies dans le cadre de cette étude seront confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Chacun des participants se verra attribuer un code alphanumérique. Ces codes et le nom des participants à qui ils renvoient seront conservés sur deux fichiers numériques différents protégés par mot de passe sur l'ordinateur personnel de la chercheuse responsable. Celui-ci sera entreposé sous clé à son bureau du département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. L'ensemble des données (enregistrements audio vidéo, transcriptions et questionnaires) sera détruit cinq années après la fin du projet et ne sera pas utilisé à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Nous nous engageons ainsi à protéger la confidentialité dans la mesure permise par les lois et règlements applicables dans la province de Québec et l'Université du Québec en Outaouais. À des fins de contrôle et de vérification, ces données pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, et ce, conformément au Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications. Enfin, toute demande d'accès à vos données personnelles peut être formulée en tout temps par courriel à la chercheuse (Jennifer.smith02@uqo.ca). Celles-ci vous seront ensuite rendues disponibles par l'entremise d'un courriel protégé par mot de passe.

Conformité éthique

Cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Jennifer Smith par courriel (jennifer.smith@uqo.ca). Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques, veuillez communiquer avec monsieur André Durivage (andre.durivage@uqo.ca), président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819-210-3131. Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice.

Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet. Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer.

Le formulaire est signé en deux (2) exemplaires et j'en conserve une copie.

CONSENTEMENT À PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Nom du participant:

Signature du participant:

Date:

Nom du chercheur:

Signature du chercheur:

Date

ANNEXE D
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Ce questionnaire s'adresse aux enseignantes et enseignants participant à la recherche portant sur l'exploration des liens entre le plan didactique du rapport à l'écriture et le jugement évaluatif.

Nous vous remercions de bien vouloir répondre à l'ensemble des questions. Une copie de vos réponses sera envoyée à votre adresse courriel ainsi qu'à la chercheuse (Jennifer Smith) dès leur soumission.

1. Indiquez votre nom, votre prénom ainsi que votre adresse courriel.

2. À quel genre vous identifiez-vous ?

- Homme
- Femme
- Autre

3. Quel âge avez-vous ?

- 20-29 ans
- 30-39 ans
- 40-49 ans
- 50-59 ans
- 60 ans et plus

4. Indiquez votre formation collégiale et universitaire (diplôme en enseignement et/ou d'autres disciplines).

5. Combien d'années d'expérience en enseignement détenez-vous ?

- 5 à 9 ans
- 10 à 14 ans
- 15 à 19 ans
- 20 ans et plus

6. Parmi celles-ci, combien étaient liées à l'enseignement du français au secondaire ?

- 5 à 9 ans
- 10 à 15 ans
- 16 à 21 ans
- 22 ans et plus

7. Avez-vous déjà assisté à de la formation continue portant sur l'évaluation des apprentissages ?

Si oui, précisez le contexte (année, durée, à l'université, en milieu de travail, etc.).
Sinon, passez à la question suivante.

8. Avez-vous déjà assisté à de la formation continue portant sur l'écriture ?

Si oui, précisez le contexte (année, durée, à l'université, en milieu de travail, etc.).
Sinon, passez à la question suivante.

9. Durant l'année scolaire 2021-2022...

- Dans quelle(s) ville(s) du Québec enseignez-vous ?
- Est-ce un établissement scolaire public ou privé ?
- À quel(s) niveau(x) (I, II, III, IV, V ou autre) ?
- Combien d'élèves compte chacun de vos groupes ?
- Est-ce que certains groupes font partie d'un programme particulier (concentration, international, mesures d'aide, etc.) ? Si oui, lesquels?

ANNEXE E

GUIDE D'ENTRETIEN

Accueil

Rappel des objectifs de la recherche et des objectifs de l'entretien
Présentation de la durée de l'entretien et des modalités d'enregistrement
Rappel de la confidentialité

Début de l'entretien

Partie 1 : Le plan didactique du rapport à l'écriture

A. Dimension de l'investissement

1. Parlez-moi de ce que vous éprouvez lorsque vous enseignez l'écriture à vos élèves (motivé, pressé, ennuyé, passionné...)
 - Est-ce que certains types de textes sont plus agréables que d'autres à aborder ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?
2. De manière générale, à quelle fréquence faites-vous écrire vos élèves ?
 - Quels genres de textes (argumentatifs, informatifs, poétiques, etc.) faites-vous écrire plus souvent ? moins souvent ?

B. Dimension axiologique

3. Selon vous, est-il important pour les élèves de savoir écrire ? Pourquoi ?
4. Selon vous, est-ce que certains genres de textes sont plus importants que d'autres à enseigner ? Pourquoi ?

C. Dimension conceptuelle

5. Selon vous, quel rôle joue l'école dans l'apprentissage de l'écriture des élèves ?
6. Selon vous, quelles caractéristiques possède un bon scripteur dans votre classe ? un scripteur faible ?

D. Dimension praxéologique

7. Décrivez-moi comment se déroule une séquence d'enseignement de l'écriture dans votre salle de classe (consignes, choix des contenus à enseigner, choix des sujets, temps consacré en salle de classe, accompagnement en cours de rédaction, etc.).
 - Vous arrive-t-il de modéliser les étapes du processus d'écriture à vos élèves (planification, mise en texte, révision, correction) ? Donnez-moi des exemples.
8. Quels défis rencontrez-vous quand vous enseignez l'écriture à vos élèves ?

Partie 2 : Le rapport à l'évaluation de productions écrites

A. Dimension de l'investissement

9. Parlez-moi des sentiments éprouvés lorsque vous évaluez une production écrite d'élève.
- Est-ce que certains genres de textes sont plus agréables que d'autres à évaluer ? Si oui, lesquels ? Pourquoi ?
 - Quels facteurs peuvent influencer votre appréciation du processus (facteurs liés à la tâche, à l'élève, autres) ?
10. À quelle fréquence évaluez-vous les productions écrites de vos élèves ?

B. Dimension axiologique

11. Selon vous, quelle est l'importance de l'évaluation d'une production écrite ?
- Quel rôle joue l'évaluation dans le développement de la compétence en écriture des élèves ?

C. Dimension conceptuelle

12. Quelle est votre conception d'une excellente production écrite ? d'une plus faible ?

13. Pour vous, que signifient les critères d'évaluation suivants :

- Adaptation à la situation de communication
- Cohérence du texte
- Utilisation d'un vocabulaire approprié
- Construction des phrases et ponctuation appropriées
- Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage ou grammaticale

D. Dimension praxéologique

14. Décrivez-moi votre démarche d'évaluation de productions écrites d'élèves.

- Quels types d'outils utilisez-vous (grilles, annotations, autres) ?
- D'où proviennent-ils ?
- Comment déterminez-vous les critères d'évaluation ?
- Utilisez-vous une pondération en lien avec ceux-ci ?

15. Quels défis rencontrez-vous lors de votre correction ?

16. Expliquez-vous aux élèves votre processus d'évaluation de productions écrites ?
Si oui, comment ?

Fin de l'entretien

Remerciements

ANNEXE F

CERTIFICATION ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2022-1649

Titre du projet de recherche : Liens entre le rapport à l'écriture d'enseignants de français du secondaire et l'exercice de leur jugement évaluatif en contexte d'évaluation de productions écrites d'élèves

Chercheuse principale :

Jennifer Smith
Étudiante, Université du Québec en Outaouais

Directrice / codirecteur de recherche :

Sylvie Fontaine; François Vincent
Professeur(e)s, Université du Québec en Outaouais

Date d'approbation du projet : 30 juillet 2021

Date d'entrée en vigueur du certificat : 30 juillet 2021

Date d'échéance du certificat : 30 juillet 2022

Caroline Tardif
Attachée d'administration, CÉR
pour André Durivage, Président du CÉR

ANNEXE G

EXEMPLE DE MATRICE

Matrice du cas de Mélina

PDRÉc	Investissement	Axiologique	Conceptuelle	Praxéologique
	Énoncés relatifs à l'intérêt affectif et à l'investissement liés à l'enseignement de l'écriture à l'école.	Énoncés relatifs à la valeur accordée à l'enseignement de l'écriture à l'école.	Énoncés relatifs aux idées et aux représentations face à l'enseignement de l'écriture à l'école.	Énoncés relatifs aux pratiques effectives d'enseignement de l'écriture à l'école.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Passion (PDI-2/PDI-21) ○ Univers littéraire +++ (PDI-42) ○ Imaginaire +++ (PDI-421) ○ Courant --- (PDI-41) ○ Fréquence = 1 fois par quinzaine (PDI-5) 	<p>Raisons pour apprendre à écrire (PDA-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Culture générale (PDA-11) ○ Crédibilité sociale (PDA-13) ○ Plaisir d'écrire (PDA-14) ○ Comparaison à une œuvre d'art (PDA-14) <p>Univers de textes à prioriser (PDA-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exposer l'élève à différents types de textes (PDA-21 et PDA-22) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Écriture est un processus évolutif (PDC-2) ○ Importance de développer le style personnel d'écriture (PDC-33/PDC-331) ○ Importance de la réécriture (PDC-32/PDC-323) ○ Importance de la cohérence (PDC-31/PDC-312) <p>Scripteur fort (PDC-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ouvert face aux commentaires (PDC-32/PDC-321) ○ Autonome (PDC-32/PDC-321) ○ Motivé (PDC-32/PDC-324) ○ Imaginatif (PDC-33/PDC-331) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enseigner plusieurs genres textuels (PDP-1) ○ Interventions collectives (PDP-11) ○ Interventions individuelles (PDP-12) ○ Contexte motivant = roman virtuel, journal de l'école (PDP-13) ○ Lien entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture (lire pour s'inspirer en écriture) (PDP-2) <p>Pratiques (PDP-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Étayage (PDP-52) ○ Faire écrire des productions partielles ou complètes (PDP-53) ○ Enseignement de stratégies d'écriture (PDP-55) ○ Enseignement magistral (PDP-56) <p>Défis (PDP-4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre élevé d'élèves en difficulté par classe (PDP-4/PDP-42) ○ Gestion de la technologie (batterie, antidote, type d'accompagnement pour ces élèves et leurs outils) (PDP-4/PDP-43)

RÉv	Investissement Énoncés relatifs à l'intérêt affectif et à l'investissement liés à l'évaluation de productions écrites.	Axiologique Énoncés relatifs à la valeur accordée à l'évaluation de productions écrites.	Conceptuelle Énoncés relatifs aux idées et aux représentations face à l'évaluation de productions écrites.	Praxéologique Énoncés relatifs aux pratiques effectives d'évaluation de l'écriture à l'école.
	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plaisir de corriger (REI-2/REI-22) Univers textuels (REI-4) <ul style="list-style-type: none"> ○ Univers courant ++ (REI-41) ○ Univers littéraire +++ (REI-42) Fréquence d'évaluation de l'écriture (REI-5) <ul style="list-style-type: none"> ○ 3 à 4 traces partielles par étape de longueur différentes (REI-5) ○ Un texte d'évaluation de fin d'étape où l'ensemble des critères sont évalués (REI-5) 	<p>Raisons pour évaluer (REA-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Visée formative (REA-11) ○ Offrir de la rétroaction rapide (REA-111) ○ Pister sur les améliorations possibles (REI-111) ○ Situer sur le continuum de progression (REA-13) 	<p>Caractéristiques d'une production écrite forte (REC-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Maîtrise du code (REC-11/REC-111) ○ Captivant (REC-13/REC131) ○ Original (REC-13/REC131) ○ Texte dont les réécritures s'observent (REC-13/REC132) <p>Conceptions des critères d'évaluation (REC-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adaptation à la situation de communication (REC-21) <ul style="list-style-type: none"> • Application du genre textuel enseigné (REC-21) • Respect des consignes (REC-21) ○ Cohérence (REC-22) <ul style="list-style-type: none"> • Suite logique des idées • Présence d'organiseurs textuels ○ Vocabulaire (REC-23) <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité dans les registres de langue • Anglicismes • Répétitions inutiles <p>Malaises d'interprétation des critères (REC-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cohérence (REC-32) ○ Vocabulaire (REC-33) 	<p>Processus d'évaluation (REP-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifier les erreurs (REP-11) ○ Codifier les erreurs (REP-12) ○ Corriger les erreurs (REP-13) ○ Commenter (REP-14) ○ Fréquence = 2 lectures (REP-15) ○ Priorité du critère de cohérence (REP-16) <p>Outils d'évaluation (REP-2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Grille ministérielle (REP-21) ○ Grille ministérielle retravaillée (REP-22) <ul style="list-style-type: none"> • Rétroaction uniquement • Liste d'observables à cocher <p>Modes de verbalisation (REP-4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Expliquer la grille verbalement (REP-41) ○ Corriger avec la grille (REP-42) <p>Malaises (REP-3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Difficulté pour l'élève comprendre la grille au premier cycle = crée un sentiment de doute face à son jugement (REP-31) ○ Accord avec les collègues en lien avec la manière d'évaluer l'écriture (REP-32) ○ Difficulté à verbaliser aux élèves la différence entre les % dans un même échelon à l'élève (REP-33) ○ Texte intéressant, mais qui ne cadre pas avec le descripteur du critère (REP-34)

<p>Exploration des liens</p> <p>Questions d'analyse</p> <p>Qu'est-ce qui distingue ce cas ?</p> <p>Quels liens semblent émerger des rapports à et de leurs dimensions ?</p> <p>Comment les malaises pressentis au sein du rapport à l'évaluation de productions écrites peuvent être expliqués par le plan didactique du rapport à l'écriture des participants ?</p>	<p>Liens au sein du rapport à l'évaluation de productions écrites (LRÉ) Liens d'harmonie (LR2-11)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Dimensions de l'investissement positives pour les 2 rapports à (LR2-11) ○ Donner de l'importance à la cohérence et à la créativité de la production écrite (PDRÉc-axiologique, LR2-12) et y accorder une attention particulière lors de l'évaluation (RÉv-praxéologie, LR2-14) ○ Apprécier évaluer (RÉv-investissement, LR2-11) les textes d'élèves étant le reflet de réécritures (RÉv-conceptuelle, excellente production écrite, LR2-13) et témoignant de l'importance qu'elle accorde à celles-ci (PDRÉc-axiologique, LR2-12) ○ Pallier au malaise ressenti face aux critères de cohérence et de vocabulaire (RÉv-conceptuelle, LR2-31) qu'elle valorise particulièrement dans l'apprentissage de l'écriture (PDRÉc-conceptuelle, LR2-31), en adaptant la manière dont elle les interprète au sein de la grille d'évaluation (RÉv-praxéologie, LRÉ-14) <p>Liens au sein du rapport à l'évaluation de productions écrites (LRÉ) Liens d'harmonie (LRÉH-1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer une grille d'évaluation adaptée au vocabulaire des élèves (RÉv-praxéologie, LRÉH-14) et à la visée formative de l'évaluation de l'écriture qu'elle juge essentielle au développement de la compétence (RÉv-axiologique, LRÉH-12) ○ Aimer évaluer les productions écrites (RÉv-investissement, LRÉH-1) par l'entremise de commentaires de rétroaction (RÉv-praxéologie, LRÉH-4) qu'elle juge essentiels à la visée de l'évaluation de l'écriture qu'elle valorise : la visée formative (RÉv-axiologique, LRÉH-2) <p>Obstacles à la synergie des dimensions du RÉv (LRÉO-1) Compréhension des critères – collègues (LRÉO-12)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ressentir un malaise lors de l'utilisation de la grille descriptive d'évaluation lorsqu'elle corrige une production écrite captivante mais ne respectant pas la structure du texte enseigné (LRÉO-12) ○ Ressentir un malaise lors de l'interprétation du critère du vocabulaire (manque d'accord) (LRÉO-12) <p>Compréhension des critères – élèves (LRÉO-13)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Difficulté à verbaliser aux élèves la différence entre les % dans un même échelon à l'élève (LRÉO-13)
--	--

RÉFÉRENCES

- Abric, J. C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. *Pratiques sociales et représentations*, 2, 11-37.
- Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Érès.
- Aeby-Daghe, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (p. 83-105). De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, 3, 1-14.
- Allal, L. et Ducrey, G. P. (2000). Assessment of or in the zone of proximal development. *Learning and instruction*, 10(2), 137-152.
- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation : des démarches de triangulation. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, (22), 25-38.
- Anctil, D. (2015). Un meilleur enseignement lexical pour une plus grande appropriation de la langue. Dans Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (dir.), *S'approprier le français : Pour une langue conviviale* (p. 101-117). De Boeck Supérieur.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1990). *Le jugement, les valeurs et l'action*. Bellarmin.
- Au, K. H. (2011). *Literacy achievement and diversity: Keys to success for students, teachers, and schools*. Teachers College Press.
- Bain, D., Perrenoud, P. et Allal, L. (1993). *Évaluation formative et didactique du français : les raisons d'une convergence*. Delachaux et Niestlé, 9-30.
- Balan, A. et Jönsson, A. (2018). Increased explicitness of assessment criteria: Effects on student motivation and performance. *Frontiers in Education*, 81(3), 1-13.
- Barbier, J. M. (1994). *L'évaluation en formation*. Presses universitaires de France.

- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1187/>
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8161/>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barnier, G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire* [Thèse de doctorat]. Université de Provence.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de Communication*, 13, 99-114.
- 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.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur heuristique. *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 11-23.
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De-Miniac, C. (2011). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept. *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, 175-194.
- Beauchamp, M., Lopez, L. M. et Lefebvre, H. (2023). Le jugement professionnel lors de l'évaluation en stage : Enjeu de délibération éthique. Dans R. Gosselin et J. Lefebvre (dir.), *La supervision de stage au collégial : Accompagner et évaluer le développement des compétences attendues chez les stagiaires* (p. 157–174). Presses de l'Université du Québec.
- Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. Dans Bernard, M. C., Savard, A. et Beaucher, C. (dir.). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (p.64-76). CRIRES.

- Beaudry, M. C., Vandermeerschen, J., Miquelon, A., Marcotte, S. et Dubois, J. (2018). Rapport des futurs enseignants québécois du primaire, du secondaire et du collégial à la lecture littéraire. *Tréma*, 49, 81-94.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école, Pratiques et enjeux pédagogiques*. ESF éditions.
- Bélec, C. (2016). L'alignement pédagogique des lectures. *Correspondance*, 22(4). 40-44.
- Bergeron, M. (2012). *Le transfert des apprentissages suite à une formation dans le domaine de la violence sexuelle, d'enseignants-es et d'intervenants-es en milieu scolaire secondaire élèves* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5349/1/D2424.pdf>
- Bernié, J. P., Jaubert, M. et Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances au service des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 190-191, 189-210.
- 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.
- Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational studies in mathematics*, 79, 127-147.
- Black, P. et William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education*, 25(6), 551-575.
- Blanchard-Laville, C. (2010). À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2, 147-162.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2012). *L'entretien. L'enquête et ses méthodes*. 2^e édition. Armand Colin.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* [Thèse de doctorat]. Université Laval.
- 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.

- Boéchat-Heer, S., et González Martínez, E. (2021). Les difficultés et les stratégies d'ajustement des enseignants face à l'innovation technologique. *Sticef*, 28, 1-22.
- Boies, T. (2019). *Regard enseignant sur les relations entre les activités d'écriture, la motivation des élèves et les composantes de la tâche enseignante* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Outaouais]. Dépôt institutionnel de l'UQO. <https://di.uqo.ca/id/eprint/1107>
- Bonniol, J. (1965). Les divergences de notation tenant aux effets d'ordre de la correction. *Cahiers de psychologie*, 8, 181-188.
- Bonniol, J. (1981). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes d'évaluation d'une production scolaire. *Bulletin de psychologie*, 35 (353), 173-186.
- Bonniol, J. (1991). The mechanisms regulating the learning process of pupils: contribution to a theory of formative assessment. *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Swets and Zeitlinger, 119-137.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and motivating children to write. Dans R. Beard, D. Myhill, J. Riley et M. Nystrand (dir.), *The SAGE handbook of writing development* (p. 300-312). SAGE publications.
- Boscolo, P. (2023). Motivation to Write. Dans *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (p. 493-507). Routledge.
- Bouchard, S. et Cyr, C. (2011). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), 63-72.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Fayard, collection Points/Essais.
- Bousquet, G. et Desmeules, L. (2017). Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 100-121.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif, 2^e édition : Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 273-294.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Presses universitaires de France.

- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- 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.
- 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.
- Charaudeau, P. (2002). A communicative conception of discourse. *Discourse Studies*, 4(3), 301-318.
- Charlot, B. (2017). Les problématiques de recherche sur le rapport au savoir : diversité et cohérence. *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre*, 165-173.
- 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. *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 12, 107-127.
- 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. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(3), 515-540.
- 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.
- Chartrand, S. G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 275-294.
- Chartrand, S. G., Émery-Bruneau J. et Sénéchal, K. (2015). Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français (2^e éd.). *Didactica*, CÉF.
https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_a0567d2e5539_Caracteristiques_50_genres.pdf
- Chaumont, M. et Leroux, J. L. (2018). Le jugement évaluatif : subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Pédagogie collégiale*, 31(3), 27-33.

- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Collège André-Grasset, Direction pédagogique, Service de recherche (PAREA).
- 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.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J. M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (p. 31-59). De Boeck Supérieur.
- Chiss, J. L., et David, J. (2012). *Didactique du français et étude de la langue*. De Boeck Supérieur.
- Clivaz, S. (2011). *Des mathématiques pour enseigner, analyse de l'influence des connaissances mathématiques d'enseignants vaudois sur leur enseignement des mathématiques à l'école primaire*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:17047>
- Cobb, P. et Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational researcher*, 28(2), 4-15.
- Coen, P. F., Galland, A., Monnard, I., Perrin, N. et Rouiller, Y. (2008). Pertinence et validité des tâches complexes dans l'évaluation des futurs enseignants. Dans L. Paquay, G. Baillat, J. De Ketele et C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former : outils, dispositifs, et acteurs* (p. 189-204). De Boeck Supérieur.
- Coen, P.-F. et Pellegrini, S. (2011). *Quand plusieurs correcteurs évaluent les mêmes tâches complexes : regards sur la concordance interjuges et point de vue des évaluateurs* [communication orale]. Colloque de l'ADMEE-Europe, Paris, France.
- Cohen-Azria, C. (2007). Les récits en sciences à l'école : première approche. *Pratiques*, 133(1), 125-141.
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e*. [Thèse de doctorat, Université d'Orléans]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-01128847v1/document>
- Colin, D. (2016). L'écriture : ce qu'en disent des élèves de fin de primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), 72-89.
- Colin, D., Kanaan-Caillol, L. et Niwese, M. (2022). Les conceptions de l'écriture des élèves de sixième. Dans M. Niwese (dir.), *L'écriture du primaire au secondaire : du déjà-là aux possibles. Résultats de la recherche ÉCRICOL* (p. 131-145). Peter Lang.

- Collerette, P. (2009). Étude de cas. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd., p. 91-94). Armand Colin.
- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:161327>
- Colognesi, S. (2022, 24 mai). *Un premier essai de modalisation du rapport à l'oral par un groupe de recherche collaborative : quelles étapes pour quelles productions ?* [communication orale]. Colloque de l'AIRDF, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- 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.
- 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.
- Colognesi, S., et Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25.
- Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 111-126.
- Congdon, P. J. et McQueen, J. (2000). The Stability of Rater Severity in Large-Scale Assessment Programs. *Journal of Educational Measurement*, 37(2), 163-178.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages : commentaires*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Cooksey, R. W., Freebody, P. et Wyatt-Smith, C. (2007). Assessment as judgment-in-context: Analysing how teachers evaluate students' writing. *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 401-434.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur.

- Crahay, M. (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Supérieur.
- Creswell, J. W. (2003). A framework for design. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE. 9-11.
- Crinon, J. et Marin, B. (2014). Point de vue et activité des élèves en production écrite. *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*. De Boeck Supérieur.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck Supérieur.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 4(1), 9-22.
- Dardenne, B. (1999). *Psychologie sociale*. Université de Liège.
- Daunay, B. (2007). *État des recherches en didactique de la littérature*. ENS Éditions.
- De Ketele, J. M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 59-74.
- Dechamboux, L. (2018). *L'enquête formative dans le paradigme de l'évaluation située : une modélisation enactive de l'activité évaluative d'enseignantes lors de séances de production écrite au CP*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. UNIGE. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:111757>
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M. C. (2000). *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Presses universitaires de France.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 153, 3-19.
- Delcambre, I., et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Forum lecture*, 1-17.
- Demailly, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 115-129.
- Demazière, D. et Morrissette, J. (2019). La découverte progressive des normes implicites du métier chez les enseignants formés à l'étranger. Dans D. Demazière, J. Morrissette et Zune, M. (dir.), *La socialisation professionnelle, au cœur des situations de travail* (pp. 83-104). Octarès.
- Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. [Thèse de doctorat, Université de Liège]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-00409096>

- 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.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE.
- Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presses des universités du Québec.
- Deschepper, C. (2010). Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique. *L'appropriation des écrits universitaires*, 93-126.
- Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*, 61-86.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dezutter, O., et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 33-46.
- Dezutter, O. et Lépine, M. (2023). *Des pratiques porteuses pour accroître la maîtrise de la langue française et le bagage culturel des élèves et des étudiantes et des étudiants québécois*. Mémoire déposé dans le cadre de la Consultation sur l'avenir de la langue française. Sherbrooke, QC.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke : Collectif CLÉ.
- Di Lalla, J. (2017). *Le rapport au jugement professionnel dans l'évaluation du savoir-écrire du texte argumentatif en français, langue maternelle : des cas d'enseignants de 5^e secondaire*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/11896>
- Dionne, E. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-
- 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>
- Dolz-Mestre, J., Gagnon, R. et Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève, FPSE.

- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Doquet, C. et Pilorgé, J. L. (2020). La correction de copies au collège entre langue et discours : une catégorisation syntactico-énonciative. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 62, 191-213.
- Dumont, M., Rousseau, N., Paquin, S., Boyer, P. et Stanké, B. (2019). Relation perçue entre l'utilisation de technologies d'aide et la perception de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'anxiété aux évaluations en situation d'écriture. *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, 3, 75-91.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F., et Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Durand, M. J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Émery-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>
- Émery-Bruneau, J. (2014). La notion de « rapport à » : de la psychanalyse et à la sociologie à la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, 55(1), 24-30.
- Falardeau, E. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 31-50.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.
- Fayol, M. (2007). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous ? Dans M. Kail, M. Hickmann et M. Fayol (dir.), *Apprentissage des langues premières et secondes*. Centre national de la recherche scientifique.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel*. De Boeck Supérieur.
- Fleischer, C. (2004). Professional development for teacher-writers. *Educational Leadership*, 62(2), 24-29.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Éditions CEC.
- Forget, M. H., et Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1). 72-83.

- Gagnon, Y. C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C. (2018). Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance. Dans Brissaud, C., Dreyfus, M., et Kervyn, B. (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.
- Gauvin, I. et Aubertin, P. (2014). *Le rapport à la grammaire de futurs enseignants de français langue première au secondaire : un aperçu*. Actes du Congrès mondial de linguistique française, Berlin, Allemagne.
- Gerard, F. M. (2017). Objectiver la subjectivité, Dans D. Leduc et S. Béland (dir.), *Regards sur l'évaluation des apprentissages en arts à l'enseignement supérieur, Tome 1*. Presses de l'Université du Québec.
- Giordan, A. (1995). Les nouveaux modèles à apprendre : pour dépasser le constructivisme. *Perspectives*, 25(1). 109-127.
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Glasswell, K., Parr, J. M. et McNaughton, S. (2003). Working with William: Teaching, learning, and the joint construction of a struggling writer. *The Reading Teacher*, 56(5), 494-500.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Éditions du temps.
- Good, T. L. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
- Graham, S. (2018). Instructional feedback in writing. Dans A. A. Lipnevich et J. K. Smith (dir.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (p. 145-168). Cambridge University Press.
- Graham, S., Berninger, V. et Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, 26(1), 5-17.
- Grégoire, P. (2021). 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.

- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (II). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Études Bruxelles*, 19(6), 9-23.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p.105-117). Sage Publications.
- Guibert, R. (1989). *Jeux énonciatifs-enjeux évaluatifs : le rapport au texte d'étudiants-adultes préparant des diplômes de fin d'études*. École des hautes études en sciences sociales.
- Guillemette, F., Hurteau, M. et Houle, S. (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement crédible*. Presses des universités du Québec.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. ESF Éditeur.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck Supérieur.
- Hanin, V., Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2020). From perceived competence to emotion regulation: assessment of the effectiveness of an intervention among upper elementary students. *European Journal of Psychology of Education*, 66(3), 127-138.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications* (p. 1-28). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: categories, labels and their consequences: a report of the Project on Classification of Exceptional Children*. Jossey-Bass.
- Holloway, I. et Wheeler, S. (2002). *Qualitative research in nursing*. Wiley-Blackwell.
- Hurteau, M., Houle, S. et Mongiat, S. (2009). How legitimate and justified are judgments in program evaluation? *Evaluation*, 15(3), 307-319.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2022). Un point de vue singulier sur l'évaluation des écrits, *Pratiques*, 195-196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12061>
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. De Boeck Supérieur.

- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. University of Ottawa Press.
- Jorro, A. (2016). Se former à l'activité évaluative. *Apprendre à évaluer, Éducation permanente*, 208, 53-64.
- Jorro, A. (2022). Éthos professionnel. *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, 193-196.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 229-252). ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Klein, G. (1997). An overview of naturalistic decision making applications. Dans G. Klein & C. E. Zsombok (dir.), *Naturalistic Decision Making* (p. 49-59). Psychology Press.
- Knighton, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of educational research*, 89(2), 90-97.
- Kuzel, A. J. (1992). Sampling in qualitative inquiry. Dans B. F. Crabtree et W. L. Miller (Eds.), *Research methods for primary care*, vol. 3. *Doing qualitative research* (p. 31-44). Sage Publications.
- Labbo, L. D., Hoffman, J. V. et Roser, N. L. (1995). Ways to unintentionally make writing difficult. *Language Arts*, 72(3), 164-170.
- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. *Diptyque*, 12, 25-42.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J., et Colin, D. (2006). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège*, INRP, 59-84.
- 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.

- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, 187-202.
- Lafortune, L. (2007). Le développement du jugement professionnel : perspective socioconstructiviste. *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, 7-24.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, 13-35.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses des universités du Québec.
- Lahire, B. (1993). Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes. *Revue française de pédagogie*, 104, 17-26.
- Lahire, B. (2001). De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. Dans *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu* (p. 121-152). La découverte.
- Lahire, B. (2011). *Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent : mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices des écrivains*. Archives contemporaines.
- 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.
- Lameul, G. (2019). Posture : une notion centrale pour la compréhension de l'activité des acteurs dans les dispositifs de formation. Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, *Formation et Pédagogie Universitaire*, 313, 94-104.
- Lampron, R. (2014). *Formation À L'accompagnement D'activités D'écriture Disciplinaire : L'influence Du Rapport À L'écrit Sur la Réception D'une Proposition D'ajustement de Pratique D'enseignement*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/150>
- 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), 150-173. <https://doi.org/10.7202/1108190ar>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et Francophonie*, 42(3), 31-49.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Laveault, D. (2008). Mesure sans démesure. La contribution de Jean Cardinet aux méthodologies de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 5-17.
- Laveault, D. et Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- 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.
- Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. *Quelle place pour les TIC dans l'éducation*. De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Leckie, G., et Baird, J. A. (2011). Rater Effects on Essay Scoring : A Multilevel Analysis of Severity Drift, Central Tendency, and Rater Experience. *Journal of Educational Measurement*, 48(4), 399-418.
- Lecoite, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer : plus de 20 ans écoulés... même constat !* (3^e édition). Guérin.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale : droit, éducation et société*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lépine, M., Laurence, S., Émery-Bruneau, J., Dezutter, O., Héту, S., et Marcil-Levert, J. (2023). Le rapport à la littérature d'enseignantes du primaire : développement d'outils didactiques et retombées sur les pratiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 62-84.
- Leroux, J. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, 67-107.
- Leroux, J. L. (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Leroux, J. L. et Mastracci, A. (2015). Une méta grille d'évaluation à expérimenter [communication orale]. 35^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Saguenay, Québec, Canada.

- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35(1), 91-116.
- Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Presses de l'Université Laval.
- Leyens, J. P. et Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale*. Éditions Mardaga.
- 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).
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. De Boeck Supérieur.
- 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 néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., Mathou, C., et Vaillancourt, S. (2017). La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école Québécoise : l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Dutercq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politique de responsabilisation* (p. 35-53). De Boeck Supérieur.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Masny, D. (2003). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives* (p. 157-165). Montréal : Association canadienne d'éducation de langue française.
- 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.
- Maulini, O., Meyer, A. et Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maxwell, J. A. (2005). Conceptual framework: What do you think is going on. *Qualitative research design : An interactive approach*, 41, 33-63.

- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, Johnny. (2020). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (Fourth edition.). SAGE.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (2023). *Document d'information. Épreuve unique de français, langue d'enseignement*.
www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FL_E_5e_sec_2020-2021.pdf
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2006). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Monfette, O. et Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 19*, 36-51.
- Monfette, O., et Grenier, J. (2015). Portrait des pratiques évaluatives déclarées par des enseignants d'éducation physique et à la santé au primaire. *Canadian journal of education, 38*(2), 1-28.
- Monney, N. (2014). *Les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2889/>

- Morin, M. F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- 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*.
- Morrisette, J. et Legendre, M. F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées. *Education Sciences et Society*, 2(2), 120-132.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). La psychologie des représentations sociales. *Revue européenne des sciences sociales*, 14(38-39), 409-416.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Éducation et recherche*, 30(3), 455-463.
- Mottier Lopez, L. (2017). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- 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.
- 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*.
<https://journals.openedition.org/ced/706?lang=en>
- Mottier Lopez, L. et Tessaro, W. (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective*, 181-203.
- Nicaise, J. (2001). *Pratiques, sens et sens pratique au cœur des évolutions institutionnelles. Les instituteurs de sixième primaire et le jugement professoral*. [Mémoire de maîtrise, Université de Liège].

- 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>
- Niwese, M. et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 161-162.
- Nizet, I. (2014). Formation des enseignants du secteur de l'éducation des adultes à l'évaluation des compétences : défis et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 373-396.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Penloup, M. C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Didier.
- Penloup, M. C. et Liénard, F. (2008). *Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. Le français dans tous ses états*. MSH Poitiers.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck Supérieur.
- Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 40, 9-36.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97(1), 7-34.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit L'écriture comme traitement de contraintes. *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Presses Universitaires de Namur, 33-54.
- Pollet, M. C. (2012). *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*. Diptyque.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49.

- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes R. (2007). Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi ! 2^e édition. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>
- Poupart, D., Groulx, L. Mayer et Pires (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Proulx, J. (2005). La réforme au secondaire et les défis des enseignants ou le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation. *La profession enseignante au temps des réformes*, 159-170.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Reboul, O. (2010). Qu'est-ce que le jugement. *La formation du jugement*, 3-20.
- Reulier, J. (2013). Interactions verbales entre pairs et développement de la métacognition chez des élèves en difficulté de compréhension en lecture. Dans J.-P. Gaté et J.-Y. Lévesque (dir.), *Le cas du lire-écrire : regards croisés franco-québécois* (p. 97-116). Le Coudray-Macouard : Feuillage.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF éditeur.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Roberge, J. (2009). Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? *Pédagogie collégiale*, 23(1), 27-34.
- Romainville, M. (2012). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27(2),1-8.
- Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Rosenthal, R. A., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Casterman.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 199-225.
- Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur.

- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : exploration en évaluation des apprentissages*. De Boeck Supérieur.
- Schaer, C. (2023). Le rapport à la bande dessinée d'enseignantes et enseignants de français au secondaire suisse romand : conceptions et pratiques en interaction. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 85-105.
- Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2009). *Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes*. Ministre de l'Industrie et Statistique Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2009/statcan/81-595-M/81-595-m2009075-fra.pdf
- Slomp, D. H. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17(2), 81-91.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.
- Speck, B. W. (1998). Unveiling some of the mystery of professional judgment in classroom assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 17-31.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative Case Studies*. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 443-466). Sage Publications.
- Swales, J. M. et Feak, C. B. (1994). *Academic writing for graduate students: essential tasks and skills*. University of Michigan.
- Tardif, J., Fortier, G. et Préfontaine, C. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). La profession d'enseignant aujourd'hui. De Boeck Supérieur.
- Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F. et Mottier Lopez, L. (2016). La modération sociale : pour se former à l'évaluation des apprentissages. *Éducation permanente*, 208(3), 65-76.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions Multi Mondes.
- Thyrion, F. et Dezutter, O. (2002). L'évaluation diagnostique de la compétence scripturale : une méthodologie pour l'observation et l'exploitation des premières productions. *Le langage et l'homme : Revue de didactique du français*, 37(1), 37-56.
- Tourmen, C. (2008). Les compétences des évaluateurs de politiques publiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 104, 53-65.

- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101-119.
- Tourmen, C. (2014). Contributions des sciences de l'éducation à la compréhension de la pratique évaluative. *Politiques et management public*, 31(1), 69-85.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.
- Tourmen, C., et Droyer, N. (2013). Dialogues entre théories spontanées et théories académiques de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 36(3), 25-49.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. et Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading et writing quarterly*, 28(1), 5-28.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S. et Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants : entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage et Pratiques*, 37, 6-19.
- Vanlint, A. (2021). Le journal de bord comme outil de terrain. *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. De Boeck Supérieur.
- Vincent, V. et Maulini, O. (2017). Entre enquête, arbitrage et partage : trois rapports au savoir et leur impact sur l'étude de la préhistoire à l'école primaire. Dans D. Baillet, M. F. et Vincent, V. (dir). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignante et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre* (p. 21-32). De Boeck Supérieur.
- Wolfarth, C., Brissaud, C. et Ponton, C. (2018). Transcrire et normer un corpus scolaire : Pour quelles analyses. Dans C. Brissaud, M. Dreyfus et B. Kervyn (dir.). *Repenser l'écriture et son évaluation au primaire et au secondaire* (p. 121-146). Presses universitaires de Namur.
- Wolfe, E. W., Myford, C. M., Engelhard Jr., G. et Manalo, J. R. (2007). *Monitoring Reader Performance and DRIFT in the AP® English Literature and Composition Examination Using Benchmark Essays*. College Board.

Wyatt-Smith, C. et Castleton, G. (2005). Examining how teachers judge student writing: An Australian case study. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 131-154.

Yin, R. K. (2017). *Applications of case study research*. Sage Publications.

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/bitstream/handle/1866/28581/Youyou_Don_Durvil_2022_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y