Christiane Dion
Claudine Bernier
Guillaume Loignon
2023/01/16

Écriture Littérature

La réécriture: une pratique qui favorise la réussite du premier cours de français au cégep

Ce n’est un secret pour personne dans le milieu collégial : le premier cours de français au cégep constitue un énorme défi en matière d’autonomie, de lecture, d’écriture et d’organisation du temps, en particulier pour les élèves les plus faibles. En fait foi le taux d’échec de ces cours, qui oscille généralement entre 15 % et 39 % (Fédération des cégeps, 2021), sans parler des abandons, qui sont eux aussi très nombreux. Deux d’entre nous, qui enseignent au collégial depuis de nombreuses années, se sont longtemps questionnées, comme plusieurs de leurs collègues, pour savoir ce qui pouvait être fait pour améliorer cette situation. En discutant avec leur collègue Nancy Desjardins, les deux enseignantes en sont venues à la conclusion que la seule pratique connue qui semble concrètement aider les étudiantes et les étudiants est le tutorat. En effet, madame Desjardins est l’instigatrice de l’une des mesures de réussite permanentes au cégep de Saint-Jérôme : un service de tutorat qui vise à préparer les étudiantes et étudiants à l’épreuve uniforme de français (EUF). Ce programme consiste à leur offrir un accompagnement individuel par un enseignant ou une enseignante de littérature, qui leur fait écrire plusieurs dissertations consécutives. Les personnes participantes sont ensuite appelées à retravailler leurs textes jusqu’à ce qu’elles les améliorent

suffisamment pour espérer réussir l'EUF. Cette initiative a cours depuis plusieurs années et donne d'excellents résultats[1], mais elle ne permet d'aider qu'un petit nombre de personnes. Pour intervenir plus tôt et soutenir les très nombreux élèves risquant l'échec qui arrivent du secondaire, il fallait donc revoir le modèle. Nous avons décidé de concevoir et d'expérimenter une formule de cours spéciale (désignée par l'acronyme *SP*) qui intègrerait certains des aspects de cette mesure d'aide. Après quelques sessions d'expérimentation, nous avons mené des analyses statistiques afin de déterminer l'effet de ce projet pédagogique sur la réussite des personnes qui y participent.

Le tutorat en groupe : une formule adaptée

Ainsi, l'objectif était de trouver une façon de faire écrire les étudiantes et les étudiants le plus souvent possible, de leur permettre de retravailler leurs textes jusqu'à ce qu'ils développent suffisamment leurs compétences analytiques et rédactionnelles, et de leur offrir l'accompagnement personnalisé qu'implique le tutorat. Par ailleurs, nous voulions aussi créer une formule qui, comme le tutorat, donnerait droit à l'erreur et laisserait aux étudiantes et étudiants le temps d'apprendre avant d'être sanctionnés. Pour atteindre tous ces objectifs, il fallait de toute évidence réduire la taille des groupes ainsi que le nombre de groupes par professeure ou professeur. Des classes d'une vingtaine de personnes ont donc été constituées, et les professeures et professeurs concernés ont été libérés d'un groupe par année (chacun et chacune enseigne donc à trois groupes à l'automne, plutôt que quatre, et à trois autres à l'hiver). Il a été décidé d'offrir ce cours aux personnes qui dépassent légèrement le seuil de classement du cours *Renforcement en français* (les étudiantes et étudiants les plus faibles du cours *Communication écrite et orale*[2]), c'est-à-dire celles dont la moyenne générale au secondaire (MGS) oscille entre 70 % et 73 % environ[3].

Objectifs et fonctionnement

L'échec ou l'abandon des cours de la formation générale, en particulier des cours de

français, constitue pour plusieurs un obstacle majeur à la poursuite des études collégiales. En effet, Nicholes et Reimer (2020) ont montré que le résultat du premier cours d'écriture demeurait, en neutralisant les effets de variables sociodémographiques, un bon prédicteur de la diplomation. Un des buts de notre initiative était donc non seulement d'améliorer la réussite du premier cours de français au collégial, mais aussi de prévenir les échecs à répétition dans les cours subséquents et de diminuer le décrochage scolaire. De plus, en valorisant les étudiantes et étudiants à travers la réécriture de leurs textes, nous souhaitions augmenter leur sentiment de compétence et leur motivation. En effet, dans les cours standards de première session, les enseignantes de notre équipe éprouvaient un malaise à décourager des étudiantes et étudiants en leur attribuant de très mauvaises notes dès les premières évaluations. Notre nouvelle formule cherchait à renverser cette tendance.

Concrètement, la formule de cours SP se caractérise par la répétition de trois séquences écriture-réécriture durant la première moitié de la session (un cours sur deux sera alors consacré à la rédaction). Les textes produits correspondent à des parties du type de texte à écrire pour l'épreuve synthèse du cours (dans notre cas, il s'agit d'une étude de texte, mais le même principe pourrait s'appliquer à l'analyse littéraire). Les étudiantes et étudiants rédigent donc de courts paragraphes logiques (environ 150 mots), présentant une idée, une preuve et une explication, qui pourront tous être améliorés grâce à la réécriture. Ce mode de fonctionnement permet aux plus faibles, qui ont besoin de répéter souvent une tâche pour la réussir, de parvenir à maitriser le paragraphe logique et à produire un bon texte, même s'ils ont besoin d'un peu d'aide pour y parvenir les premières fois.

SEMAINE 1

- Cours 1.1 : Présentation du cours
- Cours 1.2 : Étude de la première nouvelle ou du premier chapitre et méthodologie

SEMAINE 2

- Cours 2.1 : **Rédaction 1** (sur la première nouvelle ou le premier chapitre)
- Cours 2.2 : Notions de méthodologie, de grammaire ou autre

SEMAINE 3

- Cours 3.1 : **Réécriture de la rédaction 1**
- Cours 3.2 : Étude de la deuxième nouvelle ou du deuxième chapitre

SEMAINE 4

- Cours 4.1 : **Rédaction 2** (sur la deuxième nouvelle ou le deuxième chapitre)
- Cours 4.2 : Notions de méthodologie, de grammaire ou autre

SEMAINE 5

- Cours 5.1 : **Réécriture de la rédaction 2**
- Cours 5.2 : Étude de la troisième nouvelle ou du troisième chapitre

SEMAINE 6

- Cours 6.1 : **Rédaction 3** (sur la troisième nouvelle ou le troisième chapitre)
- Cours 6.2 : Notions de méthodologie, de grammaire ou autre

SEMAINE 7

- Cours 7.1 et cours 7.2 : **Tables rondes sur la première œuvre (10 %)**

SEMAINE 8

- Cours 8.1 : **Réécriture de la rédaction 3**
- Cours 8.2 : Étude de la première œuvre

SEMAINE 9

- Cours 9.1 : Étude de la première œuvre
- Cours 9.2 : **Première étude de texte complète (20 %)**

SEMAINE 10

- Cours 10.1 : **Première étude de texte complète**, suite
- Cours 10.2 : **Première étude de texte complète**, suite et fin

SEMAINE 11

- Cours 11.1 : Contexte de la deuxième œuvre
- Cours 11.2 : Préparation à la table ronde

SEMAINE 12

- Cours 12.1 et cours 12.2 : **Tables rondes sur la deuxième œuvre (10 %)**

SEMAINE 13

- Cours 13.1 : Étude de la deuxième œuvre
- Cours 13.2 : Étude de la deuxième œuvre et retour sur la première étude de texte

SEMAINE 14

- Cours 14.1 : Étude de la deuxième œuvre
- Cours 14.2 : **Étude de texte finale (40 %)**

SEMAINE 15

- Cours 15.1 : **Étude de texte finale**, suite
- Cours 15.2 : **Étude de texte finale**, suite et fin

Tableau 1

Exemple de calendrier de cours (601-P4T-JR)

Chaque cycle écriture-réécriture reprend la même séquence didactique. Lors du premier cours d'un cycle, le sujet de rédaction et les consignes sont présentés à la classe. Les étudiantes et étudiants sont ensuite invités à rédiger un court paragraphe logique. Ce travail se fait en classe avec accompagnement, c'est-à-dire que le professeur ou la professeure répond aux questions et guide ceux et celles qui en ont besoin tout au long de la rédaction du texte. Il ne s'agit pas de leur donner les réponses, mais de les orienter en leur posant des questions qui leur permettront de les trouver eux-mêmes.

Par la suite, ces textes seront corrigés rapidement par le professeur ou la professeure, car ils devront être retravaillés dès la semaine suivante. Cette correction sera formative : le texte n'est pas noté, mais contient plutôt une appréciation du travail (souvent à l'aide des symboles +, +/- et -) et des commentaires constructifs. À cette étape, l'enseignant ou l'enseignante doit éviter de tomber dans le piège de viser la perfection : il ou elle visera plutôt la progression. Il ou elle choisit donc deux ou trois aspects à améliorer et pose des questions qui peuvent aiguiller les apprenantes et les apprenants pour la réécriture. Par ailleurs, comme cet exercice est parfois difficile pour l'égo, il est recommandé de faire preuve de délicatesse dans le ton des commentaires, en gardant en tête que l'étudiant ou l'étudiante doit se mettre au travail pour la réécriture dès qu'il ou elle reçoit sa copie. Pour ce qui est de la correction de la langue, dans la première version, l'enseignant ou l'enseignante identifie les erreurs dans la marge sans les souligner dans le corps du texte. Chaque personne devra elle-même les trouver et les corriger lors de la réécriture. Ainsi, on comprendra que la réduction de la taille des groupes et de leur nombre, dont il a été question plus haut, s'avère essentielle pour appliquer cette formule de cours, car la charge de correction qu'elle implique est assez importante. Sans cet allègement, il ne serait pas possible de fournir une rétroaction aussi régulière aux étudiantes et aux étudiants.

La semaine suivante, l'enseignant ou l'enseignante remet aux étudiantes et étudiants la première version de leur texte, corrigé de manière formative. Durant ce cours,

chacun et chacune doit réécrire son texte (on leur demande carrément de le recopier) en l'améliorant en fonction des commentaires reçus et en corrigeant les fautes. La production de cette deuxième version prend un temps très variable d'un individu à l'autre. Certains ont peu de modifications à faire et terminent le tout assez rapidement alors que d'autres doivent tout recommencer et ont besoin du cours complet pour la réécriture. C'est pourquoi il nous apparait nécessaire de laisser autant de temps pour la réécriture que pour l'écriture. Tout comme lors de l'écriture de la première version, l'enseignant ou l'enseignante demeure disponible pour répondre aux questions du groupe. Par la suite, il ou elle corrige normalement le texte réécrit, en y attribuant une note. Seule cette deuxième version du texte est notée. On ne tient pas du tout compte de la première version dans l'évaluation sommative.

Le dossier d'écriture

Les trois rédactions ainsi produites constituent le dossier d'écriture, une évaluation qui vaut pour 20 % de la note de la session. Il est possible de retenir seulement les notes des deux meilleures rédactions ou encore de les noter toutes les trois. Le but du dossier d'écriture est d'évaluer et de valoriser le processus d'apprentissage. Cela dit, même si les étudiantes et étudiants reçoivent beaucoup d'accompagnement dans la première moitié de la session, 80 % des points demeurent consacrés aux évaluations habituelles du premier cours de français. L'étudiant ou l'étudiante devra donc tout de même faire la preuve qu'il ou elle maitrise l'étude de texte sans aide pour réussir le cours : on lui aura simplement donné un coup de pouce supplémentaire au départ. Il demeure toutefois important, à notre avis, de noter le dossier d'écriture, car celui-ci représente une somme de travail importante, et son évaluation sommative encourage l'étudiant ou l'étudiante à s'investir pleinement dans le processus.

La gestion des mesures d'accommodement et des absences

Étant donné le très grand nombre d'évaluations dans ce cours, la question de la gestion des étudiantes et étudiants des services adaptés ainsi que des absences s'est

rapidement posée. Les étudiantes et étudiants qui ont droit à certaines mesures d'accommodement sont, pour leur part, invités à rédiger leurs textes en classe avec leur ordinateur personnel ou avec un portable prêté par le collège afin de bénéficier du soutien du professeur ou de la professeure lors de la rédaction. Comme l'évaluation comporte une correction formative et un accompagnement en classe, le plagiat n'est pas vraiment un enjeu. Ceux et celles qui ont besoin de temps supplémentaire peuvent terminer leur première version à l'extérieur de la classe au besoin et l'envoyer par MIO (messagerie interne Omnivox) à l'enseignant ou à l'enseignante par la suite. À l'étape de la réécriture, puisque la plupart de ces étudiantes et étudiants rédigent à l'ordinateur et n'ont donc pas à recopier leur texte, le temps supplémentaire n'est généralement pas requis.

En cas d'absence, les reprises ne sont à peu près jamais nécessaires, car la première version de chaque texte est formative et, souvent, sur les trois évaluations, seules les deux meilleures seront retenues pour la note finale du cours. Si un étudiant ou une étudiante s'absente tout de même, ce qui arrive rarement avec cette formule, l'enseignant ou l'enseignante corrige simplement la première version de son texte.

Les effets de la formule de cours sur les étudiantes et étudiants

Dès le début du projet, nous avons été en mesure de faire quelques observations empiriques. En effet, nous avons vite remarqué une diminution de l'absentéisme, tous les cours comportant soit des évaluations, soit des préalables à une évaluation. Les abandons étaient par ailleurs beaucoup moins fréquents que dans les premiers cours standards de français. Avec le temps, la direction a dû se rendre à l'évidence et ajuster ses prévisions d'effectifs étudiants afin de refléter le très petit nombre d'abandons dans le cours SP par rapport au cours *Communication écrite et orale* habituel. Nous avons aussi rapidement senti que les étudiantes et étudiants étaient davantage motivés par la formule, et nous avons constaté qu'ils réussissaient mieux. Nous observions, avec ces groupes uniquement constitués d'étudiantes et d'étudiants faibles, des taux de réussite comparables à ceux du premier cours de français normal. Nous avons ainsi vite conclu

que ce cours donne à chacun et chacune les moyens de développer ses compétences, ce qui renforce l'impression que la réussite est possible et mène à moins d'abandons. Quatre ans après le début de notre initiative, nous avons mené des analyses statistiques poussées afin de confirmer les effets observés.

Les statistiques à l'appui

Nous résumons dans ce qui suit ces analyses, qui ont porté sur 7 425 étudiantes et étudiants admis au cégep de Saint-Jérôme entre l'hiver 2017 et l'hiver 2021, inclusivement[4]. Nous avons divisé ces étudiantes et étudiants dans trois parcours de formation : SP, régulier ou Renforcement. Le parcours *SP* signifie que la personne est inscrite au cours décrit dans le présent article, et n'a pas auparavant été inscrite dans le cours *Renforcement en français* (communément appelé « mise à niveau »). Le parcours *régulier* indique que la personne a été inscrite dans le premier cours de français de la séquence sans avoir préalablement eu à l'horaire le cours SP ou le cours *Renforcement en français*. Le parcours *Renforcement* indique que la personne a été inscrite au cours de mise à niveau en français, lequel ne permet pas d'obtenir des unités de formation mais doit généralement être réussi pour pouvoir accéder aux quatre cours de français obligatoires.

L'autre variable d'intérêt pour ces analyses était le statut des études au moment de l'analyse statistique, lequel était défini en trois catégories : en cours, désistement et diplomation. Le statut *en cours* indique que la personne avait confirmé son inscription au cégep de Saint-Jérôme à l'hiver 2022, point à partir duquel nous n'avions plus de données sur les inscriptions au moment de publier le présent article. Le statut *désistement* signifie que, sans avoir préalablement obtenu son diplôme d'études collégiales, la personne a quitté le cégep de Saint-Jérôme (elle n'était plus inscrite à l'hiver 2022 ou n'avait pas confirmé son inscription). Le statut *diplomation* indique que la personne a obtenu son diplôme d'études collégiales au plus tard à la session d'hiver 2022.

La proportion d'étudiantes ou d'étudiants poursuivant leurs études, s'étant désistés ou ayant obtenu leur diplôme différait de manière statistiquement significative selon le parcours en français[5]. Les étudiantes et étudiants du parcours SP avaient une

moyenne au secondaire généralement plus faible (76,1 %) que ceux du parcours régulier (78,3 %), mais plus élevée que ceux du parcours Renforcement (66,5 %)[6]. Ces différences étaient prévisibles puisque la moyenne au secondaire constitue un critère de sélection pour diriger les nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes vers l'un ou l'autre des parcours en français. Sur les 498 étudiantes et étudiants du parcours SP, 164 poursuivaient leur programme d'études au cégep (33 %), 120 s'étaient désistés (24 %) et 214 avaient obtenu leur diplôme (43 %). Un pourcentage plus important d'étudiantes et d'étudiants du parcours SP avait obtenu son diplôme comparativement aux parcours régulier (29 %) ou Renforcement (12 %). De même, les personnes inscrites au parcours SP semblent se désister moins souvent de leurs études : 24 % ont quitté le cégep de Saint-Jérôme sans diplôme, contre 47 % pour le parcours régulier et 71 % pour le parcours Renforcement. Le tableau 2 expose plus en détail ces résultats.

Parcours en français au cégep	Moyenne au secondaire (écart-type)	Statut des études : En cours	Statut des études : Désistement	Statut des études : Diplomation
SP	76,1 (8,1)	164 (33 %)	120 (24 %)	214 (43 %)
Régulier	78,3 (7,7)	1242 (24 %)	2413 (47 %)	1498 (29 %)
Renforcement	66,5 (6,1)	304 (17 %)	1260 (71 %)	210 (12 %)
Tous les parcours	*74,0 (8,7)*	*1710 (23 %)*	*3793 (51 %)*	*1922 (26 %)*

Tableau 2

Moyenne au secondaire et statut des études selon le parcours en français

Dans l'ensemble, ces résultats donnent à penser que le parcours SP améliore la diplomation et la persévérance, et diminue le décrochage scolaire. Les caractéristiques des étudiantes et étudiants, par exemple leur parcours d'études ou leur âge à l'admission, peuvent cependant différer en fonction de leur parcours en français (SP, régulier ou Renforcement) et en fonction de la cohorte. Il est donc plausible que l'effet propre au cours SP soit plus modeste que celui dépeint par nos résultats préliminaires. Une analyse plus approfondie des données est prévue et nous permettra d'évaluer plus précisément l'effet du parcours SP tout en tenant compte des caractéristiques propres des étudiantes et étudiants. Néanmoins, nos résultats indiquent que, malgré

une moyenne au secondaire généralement plus faible, les étudiantes et étudiants du parcours SP avaient davantage tendance à persévérer et à obtenir leur diplôme que leurs pairs du parcours régulier.

En définitive, l'analyse statistique a permis de corroborer nos impressions : cette formule aide véritablement les étudiantes et étudiants, et les retombées positives du projet vont même au-delà de la réussite du premier cours de français. Évidemment, cette formule n'est pas miraculeuse, et il ne faut pas s'attendre à voir des étudiantes et étudiants faibles devenir des premiers de classe. Elle amène plutôt des étudiantes et étudiants qui auraient échoué au cours, avec des résultats avoisinant 50 % ou 55 %, vers la réussite, avec des notes finales autour de 65 % ou 70 %. Cela dit, cette amélioration semble suffisante pour les aider dans toute la suite de leur parcours collégial.

Par ailleurs, au fur et à mesure qu'augmente le nombre de groupes qui participent au projet, le nombre d'étudiantes et d'étudiants faibles dans les cours de français standards diminue, et nous croyons qu'à terme, les classes normales seront plus fortes et, surtout, mieux équilibrées. Par conséquent, les disparités entre les individus sont moins grandes, et chacun et chacune reçoit un enseignement adapté à ses besoins et à sa situation. En outre, les enseignantes et enseignants ont enfin le sentiment d'avoir accès à une pédagogie qui fonctionne avec les étudiantes et étudiants faibles, et de détenir les moyens de les aider à réussir. Et ça, c'est extrêmement valorisant.

Références

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2021). *La réussite au cégep : regards rétrospectifs et prospectifs*, [En ligne], Montréal, La Fédération, 151 p. [https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/10/rapport-la-reussite-au-cegep.pdf] (Consulté le 8 décembre 2022).

NICHOLES, Justin, et Cody REIMER (2020). « The Impact of Taking Basic Writing on Later Writing Course Performance and Graduation at a Career-Focused Four-Year University », *Journal of Basic Writing*, vol. 39, n^{o} 1, p. 36-63. doi : 10.37514/JBW-J.2020.39.1.03.

1 Au cégep de Saint-Jérôme, les personnes qui sont considérées comme susceptibles d'échouer à l'EUF sont dirigées vers ce service de tutorat au début de leur cours 601-103-MQ. En moyenne, après avoir reçu cette aide, 79 % réussissent l'épreuve. [Retour]

2 Au cégep de Saint-Jérôme, la séquence des cours de français commence avec le cours *Communication écrite et orale*, qui est préalable au cours *Écriture et littérature*. [Retour]

3 Au cégep de Saint-Jérôme, avant l'implantation de la nouvelle formule de cours SP, la MGS était déjà utilisée pour diriger les nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes vers le cours *Renforcement en français* (MGS entre 60 % et 70 %) ou *Communication écrite et orale* (MGS de 70 % et plus). [Retour]

4 Étant donné que nous n'avions pas accès à leur moyenne générale au secondaire, 292 élèves ont été exclus des analyses. [Retour]

5 Comme l'indique un test du chi-deux : $X^2(4) = 492$, $p < 0{,}001$. [Retour]

6 La différence de moyenne au secondaire entre régulier et SP était significative selon un test *t* : $t(608) = -6{,}09$, $p < 0{,}001$; la différence de moyenne au secondaire entre SP et Renforcement était également significative : $t(682) = -31{,}6$, $p < 0{,}001$. [Retour]



Christiane Dion

Professeure de littérature et de français au cégep de Saint-Jérôme



Claudine Bernier

Professeure de littérature et de français au cégep de Saint-Jérôme



Guillaume Loignon

Professeur en éducation et pédagogie à l’Université du Québec à Montréal