

LA RÉÉCRITURE EN COOPÉRATION : MÉRITES ET LIMITES

Le texte que nous vous proposons veut vous faire part de notre expérience d'enseignement de la littérature à l'aide du jumelage de deux formules pédagogiques, soit la réécriture et la coopération. En fait, depuis longtemps, chacune de notre côté, nous cherchions une manière d'appliquer l'idée lancée par Nicolas Boileau au XVII^e siècle, à savoir : «Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage». Surtout, nous cherchions une façon de faire lire à nos élèves les commentaires inscrits sur la copie corrigée que nous leur remettons afin qu'ils en tiennent compte lors des prochains exercices d'écriture. Peut-être avez-vous déjà ressenti vous-mêmes l'impression désagréable que les commentaires que vous rédigez ne sont pas reçus ? D'où l'objectif de faire réécrire à nos élèves leur travail à la lumière des observations et modifications suggérées pour son amélioration.

Mais, intégrer la pratique de la réécriture en tenant compte des commentaires d'une enseignante avec quatre groupes de plus de 30 élèves et une moyenne de 30 à 40 minutes de correction par copie tenait, selon nous, de l'utopie. La solution : la coopération, en équipe de trois ou quatre élèves. Les élèves jouent tour à tour le rôle du rédacteur et du correcteur des travaux produits à l'aide d'un traitement de texte. La réécriture devenait ainsi accessible. L'articulation de la réécriture avec le travail coopératif nous a permis ce passage du rêve à la réalité. Voici donc le récit de cette application pédagogique à travers le déroulement type d'un trimestre, l'évaluation des apprentissages et les impacts constatés chez les élèves.

DEROULEMENT DU TRIMESTRE

Le fait d'intégrer la coopération à notre stratégie pédagogique a une incidence sur le déroulement du trimestre. Celui-ci est divisé en trois séquences d'apprentissage qui, chacune, se compose de tâches réalisées par les élèves. Lors d'une séquence type, les élèves doivent :

- Individuellement, écouter et prendre en note le contenu des exposés magistraux de l'enseignante présentant le contenu théorique de la séquence. Les consignes pour la réalisation de la rédaction font partie de cette phase.
- En équipe, établir un échéancier de travail en lien avec les consignes.
- En équipe, effectuer la préparation de la rédaction par le biais de divers exercices. (Par exemple, cette préparation se fait à travers des lectures, une recherche sur le contexte historique ou un questionnaire réactivant les connaissances théoriques et explorant leurs applications possibles.)
- En équipe, écrire une analyse ou une dissertation.
- En équipe, recevoir la correction accompagnée de la rétroaction, orale et écrite, de l'enseignante.
- En équipe, réécrire l'analyse ou la dissertation en tenant compte de l'évaluation formative de la première version du texte.



ANNICK DEMALSY
Professeure de français
Cégep de Rimouski



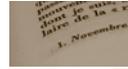
MONIQUE LEPAGE
Professeure de français
Cégep de Rimouski

Les rencontres se déroulent dans un local tout spécialement aménagé pour ce scénario de cours. Il s'agit d'un laboratoire informatique dont les postes sont disposés pour former des îlots facilitant le travail d'équipe. Jusqu'à quatre élèves peuvent prendre place devant un poste de travail, de sorte que tous ont un accès visuel à l'écran. Ainsi, neuf postes de travail sont installés dans le local pour permettre à 36 élèves de travailler. Un poste est réservé à l'usage de l'enseignante. Un projecteur multimédia, un lecteur DVD-VHS, des haut-parleurs ainsi qu'une imprimante complètent l'équipement informatique. Les postes de travail informatisés sont équipés des applications courantes en plus d'un correcteur de texte et d'un dictionnaire électronique.

L'articulation de la réécriture avec le travail coopératif nous a permis ce passage du rêve à la réalité.

Par ailleurs, les élèves ont accès à plusieurs sources documentaires et les notes de cours sont disponibles sur la plateforme DecClic. En plus des éléments reliés aux cours magistraux, ils peuvent consulter des documents sur Internet et à la bibliothèque ainsi qu'une encyclopédie électronique.

Pour les orienter, nous avons construit un guide d'utilisation des sources documentaires afin que chaque membre de l'équipe puisse travailler de façon autonome, qu'il puisse s'approprier les connaissances théoriques essentielles à la réussite du cours et ainsi accomplir les travaux qui vérifient l'atteinte de la compétence du cours.



Cet environnement fait en sorte de fragmenter le grand groupe auquel nous faisons habituellement face. Nous nous retrouvons ainsi à l'intérieur d'un groupe subdivisé en plusieurs équipes, ce qui rend les interactions plus fréquentes, personnalisées et diversifiées. Cette dynamique favorise une approche individualisée, davantage adaptée aux caractéristiques des élèves. La planification et la durée des séquences sont variables selon l'enseignante. Somme toute, il est possible d'insister sur certains aspects théoriques ou faire en sorte que le travail d'équipe tienne une place davantage importante. Notre style d'enseignement peut donc s'exprimer plus librement.

LA COOPÉRATION

La coopération structure l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. À titre d'enseignantes, nous jouons plutôt un rôle de facilitatrice et de guide. Les équipes se forment dès les premières rencontres du trimestre. Signalons que la coopération n'est pas le premier objet d'apprentissage. Peu d'enseignement de contenus explicites la concerne. Seuls quelques conseils sont donnés pour expliquer la dynamique du travail en équipe et les obstacles à éviter. Chaque élève est libre de retirer de cette expérience les conclusions qu'il désire. Étant donné la nature des apprentissages à réaliser dans les cours de français, le développement des habiletés propres à la communication est bien servi par l'écriture et la réécriture.

Il va sans dire que la réussite de chaque élève dépend de son implication dans l'équipe. Nous incitons les élèves à se partager le travail de telle sorte que chacun développe les habiletés nécessaires à la réussite du cours. En principe, chacun écrit individuellement une partie du travail (par exemple, une idée

secondaire de l'analyse ou de la dissertation) qui sera par la suite présentée à l'équipe pour discussion et amélioration. L'équipe devra alors évaluer cette partie et rédiger les liens avec les idées secondaires des autres coéquipiers afin de composer un texte complet et cohérent.

Alors que nous pensions, de prime abord, que la coopération n'était qu'un laissez-passer pédagogique pour accéder à la réécriture, nous avons pris conscience qu'elle pouvait être aussi une alliée importante dans l'acquisition de connaissances. L'équipe devient une instance de plus pour faire circuler l'information. Nous misons sur le fait que l'élève retiendra mieux les données qu'il a lui-même recueillies et partagées, défendues même, avec les membres de son équipe. Le principe de base étant, ici, que plus on manipule une information, plus on l'assimile et on se l'approprie. Le même processus est à l'œuvre lors de la réécriture, d'ailleurs.

Les élèves lisent enfin nos remarques! Non seulement ils les lisent, mais ils cherchent à les comprendre et à les appliquer.

LA RÉÉCRITURE

Nous entendons par la méthode de la réécriture le fait d'améliorer un texte en mettant à profit les annotations et les suggestions reçues lors d'une correction. Les élèves lisent enfin nos remarques! Non seulement ils les lisent, mais ils cherchent à les comprendre et à les appliquer. Tous les membres de l'équipe ont ainsi la possibilité de relire leur texte avec du recul, d'en devenir le lecteur et de le regarder différemment.

Il est à noter que toutes les équipes ne remettent pas leurs travaux au même moment puisqu'elles se donnent des échéances différentes. Cette organisation du temps nous permet d'intervenir au niveau de chaque équipe et de prendre le temps nécessaire afin de discuter de la première version de leur texte. Trois éléments favorisent alors l'apprentissage :

- Le retour de la correction se fait rapidement, les élèves se souviennent de ce qu'ils ont écrit (ou voulaient écrire).
- La discussion à plusieurs des côtés positifs et négatifs de leur copie fait en sorte qu'ils se sentent impliqués.
- L'amélioration potentielle de leur note incite à une écoute très attentive des commentaires et à une participation active à la rédaction de la version révisée de leur texte.

Auparavant, nous faisons le retour sur une évaluation devant tout le groupe, tentant de résumer les problèmes les plus fréquents. Nous y apportons des solutions générales qui comportaient le risque que l'élève ne se sente pas personnellement interpellé par notre propos. Or, en intervenant directement dans l'équipe, soit auprès de trois ou quatre personnes, l'écoute s'améliore. Le fait de commenter leur propre travail, de souligner leurs erreurs et leur réussite propre a une incidence sur la motivation intrinsèque de chaque élève. Le travail d'équipe nous donne alors l'avantage du contact plus individualisé.



► L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

La stratégie d'évaluation des apprentissages reste à la discrétion de l'enseignante titulaire du cours. Toutefois, le recours à la coopération et à la réécriture impose un certain nombre de contraintes. De manière générale, chacune des séquences d'apprentissage comporte une évaluation sommative, elle-même précédée d'une appréciation formative. On comprendra que les premières versions des textes et les tâches d'apprentissage liées à la préparation de celles-ci constituent la partie formative de la stratégie d'évaluation. Les deuxièmes versions des textes composent l'aspect sommatif de l'évaluation. L'épreuve finale d'un cours mesure l'atteinte de l'objectif global d'apprentissage. Si l'épreuve finale est réalisée individuellement, les évaluations sommatives des séquences sont pour la plupart collectives. Toutefois, les critères d'évaluation restent les mêmes quel que soit le contexte de réalisation.

L'évaluation tient compte de trois critères établis en assemblée départementale. Les proportions varient selon les cours de la formation générale en français : le discours (la qualité du propos et la pertinence : 40 % ou 50 %), la structure (la cohérence des idées, le respect de la structure du texte et du paragraphe présentée dans les documents fournis : 20 % ou 30 %), la langue (30 %).

L'évaluation tient compte de trois critères établis en assemblée départementale. Les proportions varient selon les cours de la formation générale en français : le discours [...], la structure [...], la langue [...].

OUTILS POUR ATTRIBUER UNE NOTE INDIVIDUELLE

Comment transformer la note attribuée à un travail réalisé en équipe tout en mesurant l'apprentissage individuel? Nous nous sommes longuement penchées sur cette question. Il a fallu trouver des moyens pour vérifier l'acquisition de la compétence par chaque élève à la fin du trimestre. Nous avons donc mis en place trois modes d'évaluation qui servent à établir une note individuelle.

Dans un premier temps, au moins 10 % à 15 % des notes attribuées sont associées à des exercices individuels. Pour l'essentiel, il s'agit d'examens de connaissances ou de vérifications de lecture.

Dans un second temps, un facteur de pondération est pris en compte. Il est produit à l'aide d'une évaluation par les pairs des attitudes en équipe de travail. Cette pondération se calcule à partir des résultats à un questionnaire d'évaluation du travail d'équipe mis au point au Cégep pour ce genre d'évaluation et présenté à la page suivante. Nous l'utilisons afin d'évaluer l'apport de chaque élève à son équipe. Il est composé d'énoncés exprimant des comportements ou attitudes de coopération sur lesquels les coéquipiers s'apprécient mutuellement.

À deux ou trois reprises dans le trimestre, chaque élève est invité à porter un regard sur la quantité et la qualité des apports de ses coéquipiers et les siens propres. Les appréciations sont transformées en cotes numériques dont on extrait des moyennes individuelles et d'équipe. Les écarts entre ces deux moyennes s'expriment sous forme de facteur qui multiplie la note d'équipe. De façon concrète, un coéquipier dont

les efforts et l'efficacité sont évalués à 95 % obtiendra donc 95 % de la note de l'équipe. Par contre, dans la même équipe, deux élèves dont la performance a été jugée légèrement supérieure se verront attribuer 102 % et 103 % de la note de l'équipe. Enfin, le quatrième coéquipier aura 100 % de cette note, son travail ayant correspondu aux efforts moyens de l'équipe. Cette façon de faire est basée sur le fait que rien ne se perd, rien ne se crée. La pondération vient donc encourager un élève plus performant ou qui a dû mettre plus d'efforts pour faire progresser l'équipe.

Généralement, la pondération modifie peu la note d'équipe. Il arrive cependant que des cas extrêmes se présentent lorsqu'un coéquipier se révèle clairement dysfonctionnel. La plupart du temps, celui-ci reconnaîtra lui-même les lacunes de son engagement lors de son autoévaluation. En moyenne, un ou deux élèves par trimestre se retrouvent dans cette situation.

Par ailleurs, les questionnaires de coévaluation constituent un outil supplémentaire pour la supervision du travail d'équipe. Plus encore, il s'agit d'un outil discret de régulation entre les coéquipiers et d'autorégulation pour chacun d'eux, puisqu'ils sont informés de leur cote individuelle au terme de chaque séquence.

Le troisième procédé pour établir une évaluation individuelle des apprentissages de l'élève est, bien sûr, l'épreuve finale de cours qui vérifie l'atteinte de la compétence du cours par le moyen d'une analyse ou d'une dissertation. Celle-ci est réalisée dans un contexte similaire à l'épreuve uniforme de français conformément à la politique de notre département. Le nombre de points attribué à l'épreuve est déterminant pour la réussite de l'ensemble du cours.



ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

Nom: _____ N° d'équipe: _____

Noms des équipières et équipiers (par ordre alphabétique de nom de famille)

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

En vous servant des cotes d'appréciation, évaluez votre travail et le travail de vos coéquipières ou coéquipiers. Indiquez la cote qui convient dans la case appropriée. Chacune des colonnes correspond à un membre de l'équipe, le numéro de la colonne correspond à celui placé devant le nom du membre. La cote obtenue servira à répartir les points de l'équipe entre chacun des membres.

Cotes: 10 = EXCELLENT 8 = TRÈS BIEN 6 = BIEN 4 = MÉDIOCRE 0 = INADÉQUAT

COMPORTEMENTS

ÉQUIPIÈRES ET ÉQUIPIERS

	ÉQUIPIÈRES ET ÉQUIPIERS			
	1	2	3	4
1. A été présent et ponctuel lors des séances de travail ou a avisé son équipe en cas d'absence et a pris des dispositions pour ne pas retarder le travail.				
2. A respecté les échéances fixées par l'équipe dans l'exécution des tâches qui lui ont été confiées.				
3. A su partager avec les autres ses connaissances ou a su questionner les autres pour améliorer sa propre compréhension.				
4. A participé activement aux discussions en équipe et apporté des suggestions pour faire avancer le travail.				
5. A été à l'écoute des idées des autres et a accepté de remettre en question ses propres idées ou ses productions.				
6. A manifesté de l'intérêt et de la curiosité face au travail et a tenté de trouver des éléments pouvant en améliorer la qualité.				
7. A fait preuve de persistance pour tenter de résoudre les problèmes relatifs au travail d'équipe.				
8. A produit un travail dont la qualité correspondait aux attentes de l'équipe.				
9. A généralement adopté une attitude positive et constructive.				
10. Appréciation globale du travail de l'élève au sein de l'équipe.				
TOTAL SUR 100 POUR CHACUN DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE				



S'il arrive qu'un élève peu performant au sein de son équipe soit protégé par ses coéquipiers, il sera de toute façon démasqué lors des évaluations individuelles. Ces diverses mesures font en sorte que l'évaluation devient plus juste et équitable.

Les élèves sont informés de la stratégie d'évaluation et de ses particularités dès le début du trimestre. Ils comprennent alors qu'ils doivent s'impliquer activement dans leur démarche d'apprentissage. Le contexte de coopération facilite cette participation.

IMPACTS SUR LES ÉLÈVES

Nous sommes conscientes que ce type d'enseignement ne plaît pas à tous les élèves. Force nous est de constater toutefois qu'il y a très peu d'absences et que les élèves abandonnent très rarement leur cours pendant le trimestre. La raison de leur présence en classe réside dans la force de la coopération. Les élèves se présentent non pas pour l'enseignante, mais pour les deux ou trois autres coéquipiers qui ont besoin d'eux. Voici quelques commentaires¹ d'élèves à ce propos :

Personnellement, j'ai vraiment détesté ce genre de cours. Avec mon emploi du temps, je n'ai pas toujours le temps de venir à mes cours. Mais, là, j'étais obligé de venir à tous mes cours de français. Normalement, j'aurais pris ce temps pour mes autres cours [sic] qui, d'après moi, sont plus importants que le cours de français.

Cette opinion est ironique : l'élève dit détester le cours précisément parce que les approches pédagogiques l'obligent à se responsabiliser et à se mettre en situation de réussite.

J'ai vraiment aimé cette façon de travailler. J'avais hâte au cours de français contrairement aux autres années. Je souhaite que les prochains suivent la même procédure. Parfois, même si je ne « filais » pas, je me disais qu'il était important d'aller au cours à cause de mes coéquipiers. J'ai aimé faire les recherches, ç'a été vraiment instructif. Il n'y a que des bons côtés à cette façon d'enseigner. Les corrections sont aussi très bénéfiques.

QUELQUES CHIFFRES²

À PROPOS DES FORMULES PÉDAGOGIQUES

- 76 % des élèves disent que le travail en équipe est assez ou très motivant
- 91 % des élèves disent que le travail à l'ordinateur est assez ou très pratique
- 96 % des élèves disent que la réécriture est assez ou très enrichissante

À PROPOS DE LA GESTION DU TRAVAIL

- 81 % des élèves disent que la gestion personnelle du temps est assez ou très motivante
- 83 % des élèves disent que l'approche favorise la présence au cours
- 90 % des élèves disent qu'ils se sentent responsables de leur réussite
- 99 % des élèves disent qu'ils se sentent responsables face aux coéquipiers

À PROPOS DE L'APPRÉCIATION GÉNÉRALE

- 66 % des élèves disent que la charge de travail est plutôt grande
- 68 % des élèves disent qu'ils choisiraient la même approche pour le cours suivant

¹ Les commentaires des élèves sont recueillis lors de bilans d'expérimentation effectués régulièrement par le Service de développement pédagogique de notre cégep.

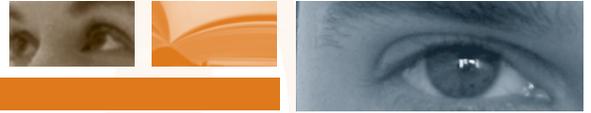
² Ces statistiques proviennent des mêmes bilans d'expérimentation mentionnés précédemment.

Globalement, il est possible de constater un impact positif sur l'apprentissage des élèves grâce aux formules pédagogiques de la réécriture et de la coopération. Les moyennes des notes de ces groupes/cours sont comparables aux moyennes de l'ensemble des élèves inscrits au même cours au même trimestre. Les taux de réussite, quant à eux, sont légèrement supérieurs. Cependant, le taux de persévérance est nettement supérieur : 95 % des élèves qui débutent le cours sont présents à l'épreuve finale du cours. Ce taux a été observé depuis l'implantation de nos formules pédagogiques, c'est-à-dire à l'automne 2002.

CONSÉQUENCES SUR NOTRE ENSEIGNEMENT

Cette façon d'enseigner a servi le grand bol d'air frais dont nous avons besoin pour dépoussiérer nos pratiques pédagogiques. Nous avons plus d'impact sur les apprentissages de nos élèves grâce aux contacts privilégiés que nous avons avec eux. Le fait que les équipes ne soient pas toutes rendues à la même étape du travail en même temps rend l'enseignement plus dynamique. Par exemple, il est possible de traiter dans un même groupe de la théorie sur le XVII^e siècle, de la réécriture de l'analyse d'un poème du XVI^e siècle et du plan de l'analyse d'une pièce de théâtre du XVII^e siècle. Toutes nos ressources intellectuelles et notre lucidité sont sollicitées, au moment même où les élèves sont en processus d'apprentissage.

Globalement, il est possible de constater un impact positif sur l'apprentissage des élèves grâce aux formules pédagogiques de la réécriture et de la coopération.



Les élèves se réapproprient la responsabilité de leur réussite. Nous le remarquons à la lecture des textes qui se bonifient par une réécriture réfléchie. [...] Nous avons là le sentiment d'atteindre l'essence de la mission de pédagogue.

L'aide à la formation des équipes et à l'établissement d'un échéancier, le support et, parfois, la gestion de conflits forment un processus qui est aussi très exigeant. De trimestre en trimestre, nous avons une trentaine d'équipes à superviser. Certains enseignements jugés essentiels ont ainsi pu, par choix, être répétés autant de fois qu'il y avait d'équipes. Cependant, à la différence d'un exposé réalisé en grand groupe, nous avons souvent vu dans les yeux d'un élève qu'il venait de saisir quelque chose qui lui avait échappé jusque-là.

Une autre gratification survient quand nous lisons une version réécrite d'une analyse et constatons que nos commentaires ont porté leurs fruits.

Manifestement, l'apprentissage se fait plus en profondeur, ce qui fait disparaître la lourdeur apparente de cette stratégie d'enseignement.

Et que dire de l'effet sur la motivation des élèves? Après des années d'expérimentation, nous réussissons à recréer des conditions permettant à ces derniers, parfois malgré eux, de prendre en main leur cheminement. Souvent, à notre arrivée en classe, les équipes sont déjà à l'œuvre. Il n'est pas nécessaire de les mettre au travail. Il s'agit de se glisser dans une mécanique déjà en marche. Ainsi, ce contexte brise le climat de passivité et donne de la place à une certaine initiative. Les élèves se réapproprient la

responsabilité de leur réussite. Nous le remarquons à la lecture des textes qui se bonifient par une réécriture réfléchie. Nous observons des élèves passifs au départ, voire réfractaires, prendre (presque) plaisir à leur travail, acquérir une autonomie dont ils se croyaient incapables. Nous avons là le sentiment d'atteindre l'essence de la mission de pédagogue.

Cette approche pédagogique comporte aussi ses limites. Mais nous avons compris que ce sont celles qu'on nous impose, celles qu'on se laisse imposer et celles qu'on se pose. Parmi les limites qu'on nous impose, quatre groupes de plus de trente élèves ne permettent pas une réécriture individuelle des travaux. Nous aurions pu laisser tomber toute tentative en ce sens. Mais en acceptant d'intégrer l'approche par coopération, nous avons eu accès à la réécriture.

L'intégration de la coopération peut se faire selon des dosages variables. Il est important de trouver la formule pédagogique qui respecte son style d'enseignement. En définitive, la combinaison de ces deux formules, réécriture et coopération, se révèle souple, adaptable, selon nos propres forces. La plus belle récompense, pour nous, c'est de constater une augmentation des efforts fournis et une persévérance étonnante de la part des élèves.

Nous n'avons pas la prétention d'avoir trouvé le modèle d'enseignement idéal, mais une chose est certaine, si de cette façon ou d'une autre un enseignant devient plus heureux, c'est qu'il aura offert un meilleur enseignement et un meilleur encadrement. 

Monique LEPAGE enseigne le français au Cégep de Rimouski depuis plus de 20 ans. Elle travaille avec les élèves en mode coopératif depuis cinq ans, principalement dans le cadre des cours *Écriture et littérature* ainsi que *Communication* (cours de la composante de formation propre).

lepagemonique@hotmail.com

Annick DEMALSY est enseignante au Cégep de Rimouski depuis 1990, également en français. Elle utilise fréquemment la coopération et la réécriture dans l'ensemble des cours de la formation générale. Elle travaille actuellement à la rédaction d'une thèse en recherche-créditation à l'Université du Québec à Rimouski.

annick.demalsy@cegep-rimouski.qc.ca

Les auteures tiennent à remercier Claude Gaudreau, collègue au même département, pour sa contribution essentielle à leur démarche. C'est à lui qu'elles doivent le défrichage de tout le terrain de la réécriture en coopération appliquée aux cours de français.

Mesdames Demalsy et Lepage ont fait une présentation sur le sujet au colloque de l'AQPC en 2005 à Rimouski.