



**L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant-  
apprenant sur le développement des compétences  
rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue  
étrangère**

**The cognitive effect of the multilingual learner-learner tutorial  
workshop on the development of literary writing skills among  
students of French as a foreign language**

BERKANI Dalila \*

Université BELHADJ Bouchaïb. Aïn- Témouchent (Algérie)

Email : dalila.berkani@univ-temouchent.edu.dz

Soumis, le  
28/02/2022

Accepté, le  
15/03/2022

Publié, le  
01/06/2022

**Abstract:**

The object of our study is the literary writing in the student of FLE. In an experimental group, writing is carried out in a multilingual student-student tutorial workshop, in order to measure the degree of development of the writing skills of students with learning difficulties.

In the control group, the learner-writer's writing is reviewed in the teacher-student interaction.

The hypothesis is that in developing writing skills, the multilingual learner-learner tutorial workshop is more fruitful than that led by the teacher.

**Keywords:** *Tutoring; workshop; expert student; less expert student; literary writing.*

**Résumé:**

Cette étude pédagogique se base sur un corpus de rédactions. Dans un groupe expérimental, l'acte rédactionnel est réalisé dans un atelier tutorial plurilingue étudiant-étudiant, afin de mesurer le progrès des capacités rédactionnelles des étudiants en difficulté d'apprentissage et leurs taux de reprise des révisions réalisées par les étudiants experts. Dans le groupe témoin, l'acte rédactionnel est réalisé dans un atelier qui n'est ni tutorial ni plurilingue. L'hypothèse est qu'en développement des capacités rédactionnelles en FLE, l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant est plus fructueux que celui animé par l'enseignant.

**Mots- clés :** *Tutorat ; atelier plurilingue ; étudiant expert ; étudiant moins expert ; rédaction littéraire.*

---

\* Auteur correspondant

## **INTRODUCTION**

L'envie de réaliser cette recherche a pour origine le vif intérêt porté au potentiel d'apprenants et aux différentes possibilités de l'investir dans la résolution de problèmes pédagogiques en classe de FLE. Cet intérêt sous-tend nos motivations relatives à la gestion de la classe de FLE qui n'est pas aussi à jour avec les changements qui s'opèrent au niveau la société algérienne, notamment sur le plan sociolinguistique et au niveau des soucis linguistiques quotidiens de l'étudiant de FLE. Comme dans toute classe, à l'université et au sein d'une même classe de langue, l'enseignant fait face à une variété d'individus.

On reconnaît alors la différence de cultures entre les apprenants de la même classe, mais aussi celle de la façon d'apprendre, de penser ou encore la façon de recevoir et de traiter les nouvelles connaissances, etc. Ces différences n'ont rien d'effrayant parce qu'elles sont tout à fait ordinaires et prévisibles. Elles sont l'essence même de l'hétérogénéité qui constitue une réalité fondamentale de toute classe de langue. En considérant que l'apprenant est, comme tout être humain, ethnique, psychique, social, cognitif, etc., il serait logique d'élaborer un plan d'actions pour, à la fois, affronter et tirer profit de l'hétérogénéité des apprenants en classe de FLE, particulièrement à l'université. L'enseignant est appelé d'abord à identifier ses étudiants et à les catégoriser chacun dans son style d'apprentissage. Au milieu de ses péripéties pédagogiques, l'enseignant s'efforce de prendre en charge l'hétérogénéité des étudiants en faisant recours à la pédagogie différenciée et en utilisant autant de méthodes que possible pour faire découvrir les connaissances linguistiques et culturelles en FLE et atteindre son but d'apprendre aux étudiants à communiquer en FLE. Dès lors, pour viser les aspects sociocognitif et socioculturel de la langue, il doit utiliser des approches qui favorisent beaucoup plus le dialogue. Ce dernier est présent dans diverses situations de classe de FLE où la parole est donnée exclusivement aux étudiants tels que les ateliers plurilingues tutoraux. Réduire l'écart cognitif qui existe entre les étudiants dans toutes les pratiques de FLE en est la finalité. Parmi ces activités de classe de FLE la rédaction de récits de voyage.

Notre problématique du développement des compétences rédactionnelles est nourrie de cinq constats d'échec :

Le premier constat d'échec qui est relevé du terrain pédagogique algérien est lié à la difficulté d'une part d'employer le texte littéraire en classe de FLE, d'autre part de le considérer comme appui permettant de renforcer la production écrite littéraire. Une telle entrave est la séquelle de la carence théorique de la didactique des textes littéraires qui devait organiser et tester l'intégration et l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE.

Le deuxième constat renvoie au manque de l'implication des étudiants des universités algériennes, notamment les étudiants avancés, dans l'action

## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

---

pédagogique relative à la rédaction en les responsabilisant de temps à autre de l'apprentissage des étudiants en difficulté rédactionnelle.

Le troisième constat d'échec correspond à l'influence du langage des réseaux sociaux et celui des SMS sur la rédaction des étudiants en FLE. La visée de nature communicative de ces types d'écriture ainsi que leur style caractérisé par l'abréviation et l'alternance codique nourries de chiffres qui remplacent certaines lettres ont limité la cogitation sur la langue qui permet la créativité chez l'étudiant. En d'autres termes, dans ce type de rédaction, l'activité cognitive chez l'étudiant-lecteur-apprenti-scripteur diminue parce qu'il ne se préoccupe pas de la qualité de la langue mais plutôt du message à faire passer pourtant, la rédaction créative est une activité coûteuse cognitivement puisqu'elle représente le résultat de l'interaction de divers pré-requis de différentes natures.

Le dernier constat d'échec est relatif au manque de formation des enseignants au tutorat. Suite à une enquête auprès de vingt enseignants de français des universités Aïn- Témouchent, Tlemcen et Mascara, nous avons constaté que les enseignants de FLE ne sont pas formés au tutorat. Ils ne se réfèrent dans la pratique tutorale qu'au décret exécutif n° 09- 03 du 3 janvier 2009 qui limite le tutorat en une simple *"mission de suivi et d'accompagnement permanents de l'étudiant afin de faciliter son intégration dans la vie universitaire et son accès aux informations sur le monde du travail."*

Nous plaidons, à travers cet article, pour la nécessité et l'urgence de créer des ateliers à la fois rédactionnels, tutoraux et plurilingues dans les universités algériennes, en tentant d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : L'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire en FLE animé par les étudiants avancés en rédaction, permet-il de développer la compétence de rédaction de récits de voyage chez les étudiants moins avancés ?

Comme hypothèse générale, nous concevons que l'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire en FLE animé par les étudiants avancés permettrait de développer la compétence de rédaction de récits de voyage chez les étudiants en difficulté d'apprentissage.

Nous supposons également que l'effet l'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire en FLE animé par les étudiants experts ne serait pas seulement de nature cognitive et ne se limiterait pas au développement de compétences rédactionnelles. L'effet du tutorat horizontal serait aussi de nature psycho-sociologique sous-tendue par l'affect. Cette dernière nature se manifesterait chez l'étudiant expert qui serait bienveillant à l'égard de l'étudiant tutoré et s'efforcerait de ne pas l'humilier.

Cette étude s'inscrit dans la continuité des travaux sur les interactions tutorales qui ont fait l'objet des écrits de Baudrit (2000 et 2005) dans le développement des

compétences de rédaction littéraire. Dans cette optique, nous nous référons aux écrits de Barré-De Miniac menés en didactique de l'écrit (1996 et 2000). Cette recherche s'inscrit aussi dans la lignée des travaux réalisés sur l'atelier d'écriture qui ont montré l'influence du contexte interactionnel et interpersonnel sur le progrès cognitif chez l'apprenant en tant qu'être social tels que les travaux de Guibert (2003). Nous nous renvoyons aux travaux réalisés sur la psychologie des apprentissages scolaires tels que ceux de Crahay et Marion (2010).

### **1. Le texte littéraire comme carrefour de compétences**

Considéré comme le modèle du bon usage de la langue écrite, la littérature occupe une place intéressante dans l'enseignement-apprentissage du FLE. En effet, le texte littéraire peut être un texte de fiction où inspiré de la réalité dont l'expression reflète la préoccupation esthétique de l'écrivain. Autrement dit, la sémantique issue de la réalité ou de la fiction, les éléments linguistiques, rhétoriques et culturels ainsi que les objectifs communicatifs constituent chacun une compétence à installer chez l'apprenant de FLE. Aussi, chaque compétence installée à part constitue un mini projet littéraire dépourvu de sens parce qu'il ne s'inscrit pas dans un projet global de lecture-rédaction de textes littéraires.

Loin de toute implication de l'enseignant, la prise en charge tutorale plurilingue des étudiants lecteurs-scripteurs moins avancés par des étudiants avancés en rédaction littéraire peut garantir le développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants en difficulté d'apprentissage.

Le texte littéraire ne se limite pas à la dimension esthétique. Le texte littéraire est riche en éléments sociologiques. A ce propos, Kristéva (1969, p 12) précise : « *Bakhtine situe le texte dans l'histoire et dans la société, envisagées elles-mêmes comme textes que l'écrivain lit et dans lesquels il s'insère en les écrivant.* ».

### **2. L'importance de la production écrite**

L'apprenant de FLE est souvent en contact avec l'écrit (lecture-compréhension et production) grâce à une variété de documents et de sources d'information (internet, journaux, factures, ordonnances, publicités, etc.). Le degré de développement des compétences de l'apprenant en ces activités de langue renseigne sur la qualité de sa langue à l'oral et à l'écrit. La lecture-compréhension qui constitue, entre autres, une étape obligatoire assurant la production de textes structurés, cohérents dont les thèmes sont traités dans un lexique riche et varié et une grammaire correcte.

En tentant de définir l'écriture, Barré-De Miniac (1996, p 129) précise que :

« Pratique profondément ancrée dans l'histoire de la société comme dans celle de l'individu, liée à des mises en scène qui en délimitent les contours et les formes d'usage, l'écriture présente également une dimension individuelle et psychologique. Lorsqu'il prend sa plume, le scripteur, qu'il soit apprenti ou expert, mobilise des opérations

## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

mentales qui nécessitent une intégration d'un ensemble de données : physiologiques et motrices, linguistiques, situationnelles, sociales... Souvenirs dans le passé, projection dans le futur, désirs personnels, exigences et enjeux sociaux, bouillonnement d'idées, contraintes de la langue, autant de données au cœur de l'acte scriptural, posé à un moment donné du temps par un individu donné. De ce point de vue chaque production écrite peut s'entendre comme un instantané d'une forme de compromis adopté par l'individu scripteur. Car si l'Ecole enseigne un certain rapport à la langue et au comportement scriptural, chaque individu se construit sa théorie personnelle de l'écriture ».

C'est sur la base de cette pertinente réflexion argumentée par Barré-De Miniac que le concept d'écriture devient clair et opérationnel. A travers réflexion, on comprend que plusieurs données interviennent à la fois dans l'acte rédactionnel et dans l'installation des compétences rédactionnelles. Quant à Lemaire (1999, p 307), il met l'accent sur les caractéristiques importantes du langage en soulignant que :

(...) l'une des caractéristiques importantes du langage est sa créativité, c'est à dire la capacité à former un nombre infini de phrases à partir d'un nombre infini d'unités de base. (...) l'autre caractéristique importante est que cette créativité s'accompagne d'une régularité, c'est à dire que les énoncés suivent des règles. Ces règles constituent des contraintes sur le type d'énoncé qu'il est possible de construire. (...) il existe des règles linguistiques aux différents niveaux d'analyse d'une langue. (...) les contraintes sub-lexicales, lexicales, syntaxiques (...) et pragmatiques.

### **3. Le rôle de l'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire**

L'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire fonctionne comme un espace de conception du savoir, de création littéraire et d'échange tutorial plurilingue où un groupe d'étudiants régit son espace-temps et ses moyens disponibles permettant la création scripturale compte tenu de règles générales, afin de produire des textes littéraires. Cette pratique pédagogique se réalise en fonction des objectifs proposés par des étudiants-tuteurs-animateurs dont les compétences rédactionnelles dans un style littéraire sont plus ou moins installées. Selon Baudrit (2005, p 08) :

(...) la méthode tutorale n'est pas dénuée d'avantages, c'est sans doute pour cette raison qu'elle bénéficie actuellement d'un certain engouement. Avantage de la flexibilité d'abord, en ce qu'elle permet d'assouplir des organisations par nature assez rigides. Par exemple, la structure classe peut faire l'objet d'aménagements et de recompositions où des élèves-tuteurs ont la possibilité de s'occuper de camarades suite à certains cours donnés.

Un atelier de rédaction littéraire animé par des étudiants-tuteurs a un impact psycho-social et socio-cognitif sur les étudiants-tutorés.

### 3.1 Le rôle psycho-social et socio-cognitif de l'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire

Si nous avons opté pour le tutorat plurilingue apprenant-apprenant c'est parce que nous sommes confortées dans cette conception alimentée par le principe du travail en petit groupe hétérogène par ce que nous apprenons grâce aux auteurs du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Ils soulignent qu' "*un groupe-classe ne rassemble jamais des élèves qui seraient tous dotés d'un profil identique d'apprentissage, qu'il s'agisse de leur niveau préalable dans les acquis, de leurs conduites d'apprentissage ou de leurs intérêts et motivations.*" (Cuq, 2003, p 190). C'est cette hétérogénéité qui, dans beaucoup de cas, permet de résoudre des difficultés que l'apprenti-lecteur-scripteur rencontre lors de la lecture-écriture de textes littéraires.

La réussite de l'expérience socio-cognitive de l'atelier tutorial plurilingue pour le développement des compétences rédactionnelles en littérature est conditionnée par la volonté des étudiants en malaise rédactionnel de remédier à leurs difficultés. Le succès de cette expérience est déterminé aussi par le choix adéquat des étudiants à aider et des étudiants médiateurs qui doivent dépendre de la relation des uns aux autres qui ne doit relever à son tour que de l'ordre de l'entente et de l'affinité. Un tel processus se résume en l'échec, la médiation en zone proximale de développement pour accéder ensuite à l'autonomie.

La réussite d'un tel projet se réalise justement grâce à ce même projet d'atelier tutorial plurilingue qui donne naissance à une certaine confiance en soi chez les étudiants moins experts et prépare leur autonomie aussi bien rédactionnelle qu'interactionnelle dans l'échange apprenant-apprenant qui se développe grâce à l'altérité et à l'effort d'installer de l'égalité sociale et cognitive par les éléments avancés. A leur tour, l'altérité et l'égalité sont établies grâce au recours au plurilinguisme manifesté sous forme d'alternance codique. Dans cette optique nous savons grâce à Cuq (2003, p-p 194- 195) que :

La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes, sauf en ce qui concerne les aspects purement formels des énoncés. Le niveau et la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels. (...) Pour ces raisons, la manifestation la plus évidente du plurilinguisme est l'alternance codique.

Un atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire est un lieu où plusieurs apprenants travaillent afin de réaliser des tâches de création littéraire. Selon Guibert (2003, p 24) :

L'atelier d'écriture est un espace- temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes en réfléchissant sur les représentations, les

## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

pratiques et les théories qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et méta- scripturales de chacun de ses membres.

La conception de ces ateliers est davantage au service d'une procédure de recherche métacognitive lancée par l'étudiant lecteur-scripteur sur son propre imaginaire, pour faire émerger du sens à partir de consignes très précises, plutôt qu'un apprentissage traditionnel de l'orthographe et de la syntaxe. Elle vise, au fil des projets de lecture, d'écriture et de réécriture, à déclencher chez l'apprenant une recherche cognitive où il tire les fils d'une réflexion sur la langue, en prenant en compte la pragmatique de l'écriture. Cette conception est confortée par ce que Cuq (2003, p 27) confirme en disant qu' :

Au sein de l'atelier, les propositions d'écriture, avec contraintes (par exemple raconter sa journée avec seulement des mots d'une syllabe, dédier un poème d'amour où n'apparaît jamais la lettre A), permettent grâce à des jeux structurels, syntaxiques ou orthographiques une multiplicité d'expériences sur la manipulation de la lettre, de la syllabe, l'investigation du champ des mots, la sensibilisation à l'intertextualité. Cette pratique de l'écriture faussement spontanée est propre à révéler l'émergence de paroles singulières, à faire surgir l'interaction entre être intérieur et monde, au travers de thèmes ou de lectures référentielles (poèmes, contes, récits, mythes). Espace pédagogique d'expression, où il se fabrique de la langue et du texte, cet atelier permet, par l'apprentissage de l'écrit, un ancrage dans la subjectivité de chacun qui s'affirme en tant que sujet et construit son identité.

### **4. Présentation du protocole expérimental**

Nous avons réalisé une expérimentation basée sur la rédaction du texte littéraire dont le public est composé de vingt quatre étudiants inscrits en deuxième année de licence de français à l'université BELHADJ Bouchaib d'Ain- Témouchent (ville située au nord-ouest algérien). Le principe de l'expérimentation est d'organiser les étudiants en deux groupes différents dont chacun est hétérogène. Le groupe expérimental se compose de douze étudiants, quatre étudiants avancés animateurs de l'atelier tutorial plurilingue et huit étudiants en difficulté de rédaction littéraire de récits de voyage. Tout comme le groupe expérimental, le groupe témoin se compose de douze étudiants dont quatre avancés et huit en difficulté de rédaction littéraire mais qui vont travailler individuellement tout au long de l'expérimentation.

#### **4. 1 Déroulement de l'expérience chez le groupe expérimental**

**Séance 1 :** Test initial : (40 minutes). Lors du test initial nous avons demandé aux étudiants de produire par écrit un bref récit de voyage qu'ils ont effectué dans un style littéraire en insistant sur l'esthétique de la langue. Le test initial renseigne sur ce que l'apprenant en difficultés de rédaction littéraire en FLE est capable de faire seul rédactionnellement et sur la nature de ses difficultés rédactionnelles.

**Séance 2 :** Atelier tutorial de révision d'écrits : (90 minutes). Dans le cadre d'un atelier tutorial de révision des écrits des étudiants en difficulté rédactionnelle, les étudiants du groupe expérimental organisés en trois binômes (un étudiant avancé et un étudiant en difficulté de rédaction littéraire) sont mis en situation de face-à-face. Nous avons remis aux membres de chaque binôme l'écrit de l'étudiant moins avancé et nous leur avons demandé de les réviser ensemble. Aussi, nous avons autorisé les étudiants à réaliser des échanges verbaux plurilingues.

**Séance 3 :** Test final : (40 minutes). Même consigne que le test initial.

#### **4. 2 Déroulement de l'expérience chez le groupe témoin**

**Séance 1 :** Test initial : (40 minutes). Lors du test initial nous avons demandé aux étudiants de produire par écrit un bref récit de voyage qu'ils ont effectué dans un style littéraire en insistant sur l'esthétique de la langue.

**Séance 2 :** Interaction enseignant-étudiant pour corriger les écrits : (90 minutes). Contrairement au groupe expérimental, dans le groupe témoin la révision des écrits des étudiants en difficulté rédactionnelle s'effectue dans l'interaction enseignant-étudiant, loin de tout recours à l'échange verbal étudiant avancé-étudiant moins avancé. Cet échange se réalise exclusivement en FLE.

**Séance 3 :** Test final : (40 minutes). Même consigne que le test initial.

Pour analyser les données de l'expérimentation, nous allons établir quatre grilles d'évaluation<sup>1</sup> à valeur qualitative et quantitative afin d'évaluer l'effet de l'atelier tutorial plurilingue sur la rédaction du test final par l'étudiant en difficulté de la rédaction littéraire en FLE. A travers ces grilles d'évaluation des écrits des étudiants moins experts, nous essayerons de nous rapprocher le maximum d'une évaluation formative représentative de notre recueil de corpus de classe afin de valider ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Nous allons analyser les écrits des étudiants en difficulté de la rédaction littéraire du groupe expérimental et du groupe témoin. Les critères d'évaluation concernent :

- le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques entre les informations,
- le nombre et le degré de pertinence des relations logiques entre les informations et
- le nombre et le degré de pertinence de la composition du récit de voyage.

Nous allons analyser les tests représentatifs d'un étudiant en difficulté rédactionnelle inscrit dans le groupe expérimental et les tests représentatifs d'un étudiant-scripteur moins avancé inscrit dans le groupe témoin.

---

<sup>1</sup> **Remarque importante :** Les données interactionnelles ne font pas l'objet de la présente étude. Seules les données rédactionnelles relatives aux tests des étudiants moins avancés nous intéressent.



## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

Un bon sujet-écrivain est celui qui sait, non seulement choisir et mobiliser correctement le vocabulaire le plus représentatif de la sémantique de son texte, mais surtout de l'organiser de manière à assurer à ce même écrit sa cohérence et sa cohésion. Pour les connecteurs logiques, il faudrait que le sujet-écrivain fasse correspondre pertinemment les relations logiques à exprimer avec les moyens qui assurent leur expression. Ces moyens se définissent par les connecteurs logiques qui sont de nature implicite et explicite. Les connecteurs logiques implicites se définissent par la ponctuation, la répartition de l'écrit en paragraphes et l'organisation grammaticale (relation logique temporelle). Quant aux connecteurs logiques explicites, ils se définissent par ceux exprimant la cause, la conséquence, l'hypothèse, le but, la condition, la reprise, etc. Dans ce sens, Adam (1999, p 58) précise que :

Dans la classe large des organisateurs, on rangera les temporels (comme le "puis") et les spatiaux, les marqueurs de structuration de la conversation (bon, ben, pis, alors ...) et autres phatiques, dits "particules énonciatives" par M.-M. Jocelyne Fernandez (1994), les marqueurs d'intégration linéaire (d'une part, d'autre part, d'abord, ensuite, enfin ...) ainsi que les traces méta- énonciatives introductrices de reformulations (bref, en somme, en fin de compte ...). Les introducteurs d'univers de discours (selon, pour, d'après ...) peuvent éventuellement être rangés dans cette classe dans la mesure où ils délimitent des portions de texte.

Un autre type de relations organise tout écrit tel que le récit de voyage. Il s'agit des relations linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) que beaucoup d'étudiants- scripteurs moins avancés ne respectent pas.

Chaque texte a ses propres caractéristiques à l'image du récit de voyage. Les caractéristiques du récit de voyage se définissent par, la vraisemblance, la présence du concret, l'usage de la première personne, la structure en boucle, la réduction de l'étrange, la description et la narration.

### **5. Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques (normes de la langue : grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire)**

Les relations linguistiques relèvent de l'ordre de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe.

**Tableau 1 :** Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test initial par l'étudiant du groupe expérimental

Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe expérimental	
Pertinentes	Non pertinentes
avec mon <u>père</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- à <u>Taghit</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- pour <u>aller</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- à <u>Taghit</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- A <u>Taghit il y a beaucoup de sable</u> (conjugaison, orthographe et grammaire)- <u>il faut</u> (vocabulaire et conjugaison)- de <u>belles</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>villes</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>beaucoup de sable</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>il y a l'embionce</u> (vocabulaire et grammaire)- <u>les touriste</u> (vocabulaire et orthographe)- <u>le beau</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>couchet de soleille</u> (vocabulaire et grammaire)	<u>un jour</u> (vocabulaire)- <u>j'ai allé</u> (grammaire)- <u>il faut faire beaucoup de villes</u> (vocabulaire)- <u>il y a l'embionce</u> (orthographe)- <u>les touriste</u> (grammaire)- <u>le beau couchet</u> (orthographe)- <u>de soleille</u> (orthographe)
<b>35</b>	<b>07</b>
<b>42</b>	

En test initial, il est logique et acceptable que l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire ne soit pas en mesure d'installer des compétences rédactionnelles dans la mesure où il a utilisé peu de moyens sémantiques qui mobilisent peu de moyens linguistiques. Le scripteur moins avancé du groupe expérimental a employé, en test initial, 35 relations linguistiques pertinentes et 07 relations linguistiques non pertinentes. A ce moment rédactionnel, ce sont uniquement ses pré-requis rédactionnelles de l'avant expérimentation qui sont employés. Le nombre de propositions sémantiques mobilisées par l'étudiant en difficulté rédactionnelle du groupe expérimental est inférieur en test initial, ce qui correspond à un nombre inférieur de relations linguistiques employées.

**L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

**Tableau 2 :** Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test final par l'étudiant du groupe expérimental

<b>Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test final par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe expérimental</b>	
<b>Pertinentes</b>	<b>Non pertinentes</b>
<p><i>printemp passé</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>je suis allé</i> (vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison)-  <i>avec mon père</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>avec mon père</i> (orthographe et grammaire)-  <i>à Taghit</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>nous avons démarré</i> (vocabulaire, grammaire et conjugaison)-  <i>à six</i> (vocabulaire et orthographe)-  <i>à six heure du matain</i> (vocabulaire et orthographe)-  <i>à six heure du matain</i> (vocabulaire)-  <i>Tlemcen</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Sebdou</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Laricha</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Mechria</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Naama</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Taghit</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Naama</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>Taghit</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>plusieur villes</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>avant d'arrivé</i> (vocabulaire et orthographe)-  <i>Nâama</i> (vocabulaire)-  <i>les dûnes ont commencé</i> (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire)-  <i>à décorer</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>le paysage</i> (vocabulaire et orthographe)-  <i>Taghit</i> (vocabulaire et orthographe)-  <i>est</i> (conjugaison, vocabulaire et orthographe)-  <i>une région</i> (vocabulaire orthographe et grammaire)-  <i>magnifiquement</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>reveti</i> (vocabulaire)-  <i>de dûnes</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)-  <i>elle se trouve</i> (vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison)-  <i>au deser</i> (vocabulaire)-  <i>qui étend</i> (vocabulaire, orthographe et conjugaison)-  <i>magestueusement</i> (vocabulaire et grammaire)-  <i>sur des miliers</i> (vocabulaire et grammaire)-  <i>de kilomètre carré</i> (vocabulaire et orthographe)-  <i>où le coucher de soleil</i></p>	<p><i>printemp</i> (orthographe)-  <i>nous avons démarré</i> (orthographe)-  <i>Témouchent</i> (orthographe)  <i>six heure</i> (grammaire)-  <i>matatin</i> (orthographe)-  <i>nous avons passé par</i> (grammaire)-  <i>plusieur belle villes</i> (orthographe et grammaire)-  <i>Ain sefra</i> (orthographe)-  <i>Bechar</i> (orthographe)-  <i>avant d'arrivé</i> (grammaire)-  <i>une région</i>  <i>magnifiquement</i>  <i>reveti</i> (orthographe et grammaire)-  <i>au deser</i> (orthographe)-  <i>au deser</i>  <i>qui étend</i>  <i>magestiesement</i> (grammaire)-  <i>au deser</i>  <i>qui étend</i>  <i>magestiesement</i> (orthographe)-  <i>des miliés</i> (orthographe)-  <i>coucher de soleil</i>  <i>emerveille les visiteur</i> et (orthographe et grammaire)-  <i>coucher de soleil</i>  <i>emerveille les visiteur</i> et (orthographe et grammaire)-  <i>alimante leur</i>  <i>imajination</i></p>

<p>(vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>emerveile</u>  (vocabulaire et conjugaison)- <u>les visiteurs</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et alimante</u> (vocabulaire et conjugaison)- <u>leur imajination</u> (vocabulaire et grammaire)- <u>leur imajination</u> (orthographe et grammaire)- <u>d'une architecture</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et d'une ospitalité</u> (vocabulaire et grammaire)- <u>exeptionnelles</u> (vocabulaire et grammaire)- <u>Taghit</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>Stimule</u> (vocabulaire, orthographe et conjugaison)- <u>l'apétit</u> (vocabulaire et grammaire)- <u>de visiter</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>le sud</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>de l'Algérie</u> (vocabulaire et orthographe)- <u>Taghit</u> (vocabulaire et orthographe)- <u>est une ville</u> (vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison)- <u>est une ville</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>est une ville ocre</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et une balade</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et une balade dans la ville</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>permet</u> (vocabulaire, orthographe et conjugaison)- <u>permet d'apprécier</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>la générosité</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et la bonté</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>la générosité et la bonté singulières</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>de ses habitants</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>dont les habitudes</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et coutumes</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>ansestrales</u> (vocabulaire et grammaire)- <u>témoignent</u> (vocabulaire, orthographe et conjugaison)- <u>de la richesse</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>de leur histoire</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>et culture</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>tapi</u> (vocabulaire et orthographe)- <u>épises</u> (vocabulaire et vocabulaire)- <u>tapi, épises ... sont</u> (vocabulaire et conjugaison)- <u>autant</u> (orthographe et grammaire)- <u>d'objet</u> (vocabulaire et orthographe)- <u>traditionnel</u> (vocabulaire et orthographe)- <u>qui ont charmé</u> (vocabulaire, orthographe,</p>	<p>(orthographe)-  <i>coucher de soleil</i>  <i>emerveile les visiteur</i>  <i>etalimanteleur</i>  <u>imajination</u>  (orthographe)- <i>d'une</i>  <i>architecture et d'une</i>  <u>ospitalité exeptionnelles</u>  (orthographe)- <i>d'une</i>  <i>architecture et d'une</i>  <u>ospitalité exeptionnelles</u>  (orthographe)- <i>apétit</i>  (orthographe)-  <i>ansestrales</i>  (orthographe)  <u>tapi, épises</u> (grammaire  et orthographe)- <i>autant</i>  <i>d'objet traditionnel qui</i>  <i>ont charmé les touriste</i>  (grammaire)- <i>autant</i>  <i>d'objet traditionnel qui</i>  <i>ont charmé les touriste</i>  (grammaire)- <i>les</i>  <u>touriste</u> (grammaire)-  <i>les plas</i> (orthographe)-  <i>nous avons passé par le</i>  <i>même</i> <u>étinére</u>  (grammaire et  orthographe)</p>
---	--

**L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

conjugaison et grammaire)- <i>les <u>touriste</u></i> (vocabulaire et orthographe)- <i>a <u>cela</u></i> (orthographe et grammaire)- <i>j'<u>ajoute</u></i> (vocabulaire, orthographe et conjugaison)- <i>les <u>plas</u></i> (vocabulaire et grammaire)- <i><u>traditionnels</u></i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>pour le <u>retour</u></i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>nous avons passé par le <u>même</u></i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i><u>étinérere</u></i> (vocabulaire et grammaire)- <i>qu'on <u>a</u> déjà <u>fait</u></i> (vocabulaire, orthographe et conjugaison)	
<b>223</b>	<b>33</b>
<b>256</b>	

Dans les phrases et énoncés écrits, les ajouts de propositions sémantiques, s'ils sont pertinents, témoignent d'une expertise dans la phrase ou dans l'énonciation. Les ajouts sémantiques dans le test final entraînent logiquement des ajouts linguistiques notamment les ajouts en matière de vocabulaire qui est le moyen linguistique qui concrétise les idées abstraites du sujet-scripteur du groupe expérimental. Ce dernier a utilisé, dans le dernier moment rédactionnel, 233 relations linguistiques pertinentes et seulement 33 relations linguistiques non pertinentes.

L'étudiant tutoré se réfère dans la rédaction du test final à l'aide tutorale. Cette aide consiste à réviser les écrits de l'étudiant en difficulté rédactionnelle tout en étant bienveillant à l'égard de ce dernier, attentif à ses difficultés et sensible à ses préoccupations. Dans cette optique, Baudrit (2000, p 60) souligne que :

[...] après une période de familiarisation avec les écrits des uns et des autres. Les tuteurs sont alors invités à faire deux exposés. Le premier a trait aux points positifs repérés dans les documents étudiés afin que les auteurs en prennent acte. Le second concerne ce qu'ils devraient améliorer, les points à perfectionner. A chaque fois la critique doit être argumentée pour qu'elle ait un caractère utile, salutaire.

Cette reproduction écrite relative au même sujet qu'a traité le sujet-scripteur en test initial contient plus de propositions sémantiques et donc plus de relations linguistiques. Ce même écrit est riche en propositions sémantiques pertinentes. Comme référence, à cette étape de l'expérimentation, l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire puise dans les connaissances sémantiques retenues dans l'entourage social et durant les séances de compréhension et d'expression écrites à travers les sujets de récits de voyage traités ainsi que celles acquises antérieurement et gardées en mémoire et qui peuvent être défaillantes. La deuxième référence se définit par les connaissances sémantiques qu'a transmises l'étudiant tuteur dans son discours, à l'occasion de l'atelier tutorial plurilingue. Les tests finaux des étudiants moins

avancés ayant participé aux ateliers tutoraux plurilingues contiennent plus de propositions sémantiques pertinentes que non pertinentes et, par conséquent, plus de relations linguistiques pertinentes que non pertinentes.

**Tableau 3 :** *Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test initial par l'étudiant du groupe témoin*

<b>Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin</b>	
<b>Pertinentes</b>	<b>Non pertinentes</b>
<i>nous avons visité</i> (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire)- <u>Alger</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>nous avons vu</i> (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire)- <u>la mer</u> , (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>le jardin</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <u>El Hama</u> (vocabulaire, orthographe et grammaire)	<i>nous avons vu la Casbah</i> (vocabulaire et orthographe)- <u>les palas traditionnel</u> (orthographe et grammaire)- <i>c'est l'été</i> (conjugaison et grammaire)- <i>c'est pour ça</i> (vocabulaire et grammaire)- <i>il y a beaucoup de personne</i> (conjugaison et grammaire)- <u>les personnevient</u> (grammaire et conjugaison)- <i>de tout l'Algérie</i> (grammaire)
<b>20</b>	<b>13</b>
<b>33</b>	

Tout comme le scripteur moins avancé du groupe expérimental, en test initial le scripteur du groupe témoin n'a pas produit une rédaction riche linguistiquement dans la mesure où il a mobilisé peu de moyens sémantiques exprimés à travers peu de moyens linguistiques. Autrement dit, le nombre de propositions sémantiques mobilisées par l'étudiant en difficulté rédactionnelle est inférieur dans le test initial, ce qui correspond à un nombre inférieur de relations linguistiques employées. A ce moment rédactionnel, le sujet-scripteur a mobilisé 20 relations linguistiques pertinentes et 13 relations linguistiques non pertinentes. En test initial, ce sont uniquement ses pré-requis littéraires de l'avant expérimentation qui sont employés.

**L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

**Tableau 4 :** *Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test final par l'étudiant du groupe témoin*

<b>Le nombre et le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans le test final par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin</b>	
<b>Pertinentes</b>	<b>Non pertinentes</b>
<i>Nous avons allé</i> (vocabulaire)- <i>Alger</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>l'été</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>nous avons vu</i> (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire)- <i>la Casbah</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>Nous avons visité</i> (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire)- <i>la mer</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>le jardin</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>nous avons mangé</i> (vocabulaire, orthographe, conjugaison et grammaire)- <i>des plas</i> (vocabulaire et grammaire)- <i>traditionnel</i> (vocabulaire)- <i>beaucoup</i> (vocabulaire et orthographe)- <i>personne</i> (vocabulaire et orthographe)- <i>Beaucoup de personne sont à Alger</i> (vocabulaire et conjugaison)- <i>Alger</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>Alger</i> (vocabulaire, orthographe et grammaire)- <i>Alger c'est la capital de l'algérie</i> (vocabulaire et conjugaison)- <i>la capital</i> (vocabulaire et grammaire)- <i>l'algérie</i> (vocabulaire et orthographe)	<i>Nous avons allé</i> (grammaire) <i>des plas</i> (orthographe) <i>traditionnel</i> (grammaire) <i>la capital</i> (orthographe) <i>l'algérie</i> (grammaire)
<b>49</b>	<b>05</b>
<b>54</b>	

Certes, le nombre de propositions sémantiques mobilisées augmente en test final écrit par les étudiants en difficulté de rédaction littéraire qu'ils soient tutorés ou pas. Néanmoins, le nombre de propositions sémantiques dans le test final écrits par les étudiants n'ayant pas participé aux ateliers tutoraux plurilingues reste inférieur par rapport à ceux écrits par les étudiants ayant participé à ces ateliers. Le sujet-scripteur moins avancé du groupe témoin a mobilisé 49 relations linguistiques pertinentes et seulement 05 relations linguistiques non pertinentes. Une amélioration des compétences de cet étudiant-scripteur en matière de relations linguistiques est remarquable.

Quoique le test final écrit par l'étudiant du groupe témoin soit plus élaboré sémantiquement que le test initial, il demeure moins pertinent que celui écrit par l'étudiant ayant participé aux ateliers tutoraux plurilingues.

**Commentaire**

Le nombre de relations linguistiques dans le test initial des deux sujets-scripteurs est inférieur mais augmente en test final. Néanmoins, le nombre de relations linguistiques dans les tests écrits par les étudiants en difficulté de rédaction littéraire n'ayant pas

participé aux ateliers tutoraux plurilingues reste inférieur par rapport à ceux écrits par les étudiants tutorés. A chaque test rédigé, le nombre de relations linguistiques mobilisées dépend du nombre de propositions sémantiques mobilisées par l'ensemble des apprentis-scripteurs des deux groupes, expérimental et témoin. Le nombre de relations linguistiques mobilisées demeure inférieur dans les tests écrits par les étudiants en difficulté de rédaction littéraire n'ayant pas participé aux ateliers tutoraux plurilingues, contrairement aux étudiants tutorés et qui se sont référés, entre autres, aux aides tutorales pour rédiger le test final.

L'analyse de la pertinence des relations linguistiques montre que le test final est plus riche que celui du test initial en matière de lexique dans une syntaxe mieux respectée. Les relations linguistiques deviennent plus pertinentes après l'atelier tutorial plurilingue (groupe expérimental) et l'interaction enseignant- étudiant pour corriger les écrits (groupe témoin) dans le test final, parce que pour réaliser ces tests, le sujet-scripteur puise dans toutes les connaissances littéraires qu'il a pu acquérir jusqu'à présent. Les tests rédigés par les étudiants en difficulté de rédaction littéraire ayant participé aux ateliers tutoraux plurilingues contiennent plus de relations linguistiques pertinentes que non pertinentes. C'est le cas aussi des tests des étudiants en difficulté de rédaction littéraire n'ayant pas participé aux ateliers tutoraux plurilingues mais à des degrés inférieurs.

#### 6- Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques

Les relations logiques sont les connecteurs exprimant les éléments spatio-temporels, le but, la cause, la conséquence, la comparaison, la condition, l'opposition, la reprise, l'hypothèse, l'addition, l'explication, l'opposition et la concession. La ponctuation est l'expression de relations logiques elle aussi.

**Tableau 5 :** Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test initial par l'étudiant du groupe expérimental

Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe expérimental	
Pertinentes	Non pertinentes
<p><i>Un jour j'ai allé <u>avec mon père à Taghit.</u> Pour aller à Taghit il faut faire beaucoup <u>de</u> villes belles.</i></p> <p><i><u>A</u> Taghit il y a beaucoup <u>de</u> sable il y a l'embionce <u>et</u> les touriste. <u>Nous</u> avons vu le beau couchet de soleille.</i></p>	<p><i>Un jour (il manque une virgule) j'ai allé avec mon père à Taghit.</i></p> <p><i>Pour aller à Taghit (il manque une virgule) il faut faire beaucoup de villes belles.</i></p> <p><i>A Taghit (il manque une virgule) il y a beaucoup de sable il y a l'embionce et les touriste.</i></p>
<b>15</b>	<b>03</b>
<b>18</b>	



## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

Le nombre de propositions sémantiques employées dans le test initial de l'apprenti-scripteur du groupe expérimental détermine le nombre de relations logiques dans le même écrit.

Le test initial écrit par l'étudiant moins expert du groupe expérimental contient 18 relations logiques dont 15 pertinentes et 03 non pertinentes. Les relations logiques non pertinentes se définissent par le manque de virgules dans quelques phrases du test initial.

**Tableau 6 :** *Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test final par l'étudiant du groupe expérimental*

<b>Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test final par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe expérimental</b>	
<b>Pertinentes</b>	<b>Non pertinentes</b>
<p><i>Le printemps passé je suis allé <u>avec</u> mon père <u>à</u> Taghit.            Nous avons démaré <u>de</u> Témouchent <u>à</u> six heure <u>du</u> matain <u>et</u> nous avons passé <u>par</u> plusieurs belle villes.            Nous avons fait Tlemcen, <u>Sebdou</u>, <u>Laricha</u>, <u>Mechria</u>, <u>Naama</u>, <u>Ainsefra</u> <u>et</u> <u>Bechar</u> <u>avant</u> <u>d'</u>arrivé <u>à</u> Taghit.            Taghit est une région magnifiquement reveti <u>de</u> dunes <u>parce</u> <u>qu'</u>elle se trouve <u>au</u> désert <u>qui</u> étend magestieusement sur des miliés <u>de</u> kilomètre carré <u>où</u> le couché <u>de</u> soleil emrveille les visiteur <u>et</u> alimante leur imajination.  <u>D'</u>une architecture <u>et</u> <u>d'</u>une ospitalité exeptionelles Taghit stimule l'appétit <u>de</u> visiter le sud <u>de</u> l'Algérie Taghit est une ville ocre <u>et</u> une balade <u>dans</u> la ville permet <u>d'</u>apprécier la générosité <u>et</u> la bonté singulières <u>de</u> ses habitants <u>dont</u> les habitudes <u>et</u> coutumes ansestrales témoignent <u>de</u> la richesse <u>de</u> leur histoire <u>et</u> culture.            Tapi, épices ... sont autant <u>d'</u>objet traditionnel <u>qui</u> ont charmé les touristes (...) j'ajoute les plas traditionnels. <u>Pour</u> le retour nous avons passé <u>par</u> le même itinérere <u>qu'</u>on a déjà fait.</i></p>	<p><i>Le printemps (il manque une virgule) passé je suis allé (...)            A partir de Naama (il manque une virgule) les dunes (...)            les touristes <u>a</u> cela j'ajoute (il fallait mettre la préposition <u>à</u> en majuscule au lieu du verbe avoir conjugué à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier.)            Pour le retour (il manque une virgule) nous avons</i></p>
<b>58</b>	<b>04</b>
<b>62</b>	

Après l'analyse du nombre de relations logiques mobilisées dans le test final rédigé par le scripteur-moins avancé du groupe témoin, les relations logiques sont pratiquement qualifiées de la manière suivante : nous constatons que la non pertinence des relations logiques est inférieure dans le test final rédigé par l'étudiant-tutorés. Le nombre de propositions sémantiques élevé dans le test final écrit par le tutoré a engendré un nombre de relations linguistiques élevé dans le même écrit. Néanmoins, chez le même sujet-scripteur et dans le même écrit, le nombre de

relations logiques non pertinentes augmente par rapport au test initial et est au nombre de 04. Le nombre de relations logiques pertinentes augmente de 15 en test initial à 58 en test final écrits par le tuteur. Les relations logiques non pertinentes repérées dans le test final chez l'étudiant-scripteur du groupe expérimental le manque de virgules et d'une majuscule.

**Tableau 7 :** Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin

Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin	
Pertinentes	Non pertinentes
<i>Nous avons visité Alger, Nous avons vu la mer, le jardin ElHama Nous avons vu la Casbah et les palas traditionnel. C'est l'été c'est pour ça il y a beaucoup de personne. Les personnes vient de tout l'Algérie.</i>	<i>Nous avons vu la mer, (il fallait employer la conjonction de coordination et au lieu de la virgule) le jardin ElHama (il manque un point, puisqu'il y a une majuscule après El Hama) Nous avons vu la Casbah (...) C'est l'été (il manque une virgule) c'est pour ça il y a (...)</i>
<b>14</b>	<b>03</b>
<b>17</b>	

Le nombre de propositions sémantiques utilisées dans le test initial de l'étudiant-scripteur du groupe témoin définit le nombre de relations logiques dans le même écrit. En test initial, le scripteur moins avancé du groupe témoin a utilisé 17 relations logiques dont 14 pertinentes et 03 non pertinentes. Les relations logiques non pertinentes repérées dans le test initial chez l'étudiant-scripteur du groupe témoin se définissent par le manque d'une virgule, le manque d'une conjonction de coordination et le manque d'un point.

**Tableau 8 :** Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test final par l'étudiant du groupe témoin

Le nombre et le degré de pertinence des relations logiques employées dans le test final par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin	
Pertinentes	Non pertinentes
<i>Nous avons allé à Alger pendant l'été et nous avons vu la Casbah. Nous avons visité la mer et le jardin ensuite nous avons mangé des plats traditionnels. Beaucoup de personnes sont à Alger. Alger c'est la capitale de l'Algérie</i>	<i>Alger c'est la capitale de l'Algérie (il manque une virgule entre Alger et c'est ainsi que le point à la fin de la phrase)</i>
<b>13</b>	<b>02</b>
<b>15</b>	

## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

Le nombre de relations logiques relevé dans le test final écrit par l'étudiant-scripteur du groupe témoin demeure inférieur à cause du nombre inférieur de propositions sémantiques qu'il a employées dans cet écrit. S'il a mobilisé 14 relations logiques pertinentes en test initial, ce nombre a diminué en test final où 13 relations logiques pertinentes ont été employées. Par contre le nombre de relations logiques non pertinentes a diminué en test final. Les relations logiques non pertinentes repérées dans le test final chez l'étudiant-scripteur du groupe témoin se définissent par le manque d'une virgule et d'un point, tout comme dans le test initial.

### **Commentaire**

Le nombre de relations logiques est variable d'un test à l'autre chez le même sujet-scripteur. Néanmoins, il reste inférieur, dans les tests écrits par les étudiants en difficulté de rédaction littéraire n'ayant pas participé aux ateliers tutoraux plurilingues. A chaque test rédigé, le nombre de relations logiques mobilisées dépend du nombre de propositions sémantiques mobilisées par l'ensemble des étudiants moins avancés des deux groupes, expérimental et témoin. Le nombre de relations logiques mobilisées par le tutoré a augmenté en test final. Le nombre de relations logiques mobilisées par le non tutoré a diminué en test final. Le nombre de relations logiques demeure inférieur dans le test final écrit par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire n'ayant pas participé aux ateliers tutoraux plurilingues, contrairement à l'étudiant ayant participé aux ateliers tutoraux plurilingues qui s'est référé, entre autres, aux aides tutorales pour rédiger le test final.

L'analyse des ajouts de relations logiques montre que le test final écrit par l'étudiant tutoré est plus riche et plus pertinent que le test initial en matière de relations logiques.

### **7- Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage**

Les éléments de la composition du récit de voyage constituent les caractéristiques de ce type d'écrit et qui se définissent par la narration, la description et le commentaire. La narration se réalise en renseignant le lecteur sur les préparatifs, le départ, la route et l'arrivée. La description se réalise en exprimant tout ce qui interpelle les sens (vue, odorat, toucher, goût, ouïe) en cours de voyage, pour permettre au lecteur de vivre le voyage, ce qui nécessite la présence de commentaires. Parce que le récit de voyage raconte une réalité vécue qui est toujours mêlée de la subjectivité de l'observateur (le narrateur-scripteur-voyageur), son vécu, ce qu'il ressent, ce qu'il découvre, ce qu'il apprend, etc., des commentaires doivent enrichir le récit en décrivant les impressions et les émotions du narrateur-scripteur-voyageur ainsi que les motivations qui sous-tendent son voyage.

**Tableau 9 :** Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test initial par l'étudiant du groupe expérimental

Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe expérimental	
Pertinents	Non pertinents
<p><i>j'ai allé avec mon père à Taghit.</i> (narration : les personnages, l'acte de se déplacer et la destination)- <i>j'ai allé avec mon père à Taghit.</i>(emploi de la première personne du singulier)- <i>Villes belles</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>A Taghit il y a beaucoup de sable</i> (présentation d'un élément concret)- <i>A Taghit (...) il y a l'embionce et les <u>touriste</u>.</i> (personnes présentes)- <i>A Taghit (...) il y a l'embionce et les <u>touriste</u>.</i> (présentation de l'atmosphère)- <i>Nous avons vu</i> (usage de la première personne du pluriel)- <i>Nous avons <u>vu le beau couchet de soleille</u>.</i> (narration : témoignage)- <i>le <u>beau couchet de soleille</u>.</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>couchet de soleille</i> (présentation d'un élément concret)</p>	<p><i>Un jour</i> (expression non pertinente du temps)-  <i>Pour aller à Taghit il faut faire beaucoup de villes belles.</i> (description non pertinente de l'itinéraire)-  <i>Pour aller à Taghit il faut <u>faire</u> beaucoup de villes belles.</i> (verbe non pertinent pour la narration)</p>
<b>13</b>	<b>03</b>
<b>16</b>	

Le nombre de propositions sémantiques utilisées dans le test initial de l'étudiant-scripteur du groupe expérimental détermine le nombre des éléments de la composition du récit de voyage. En test initial, le scripteur moins avancé du groupe expérimental a utilisé 16 éléments de la composition du récit de voyage dont 13 pertinents et 03 non pertinents. Les éléments non pertinents de la composition du récit de voyage repérés dans le test initial chez l'étudiant-scripteur du groupe expérimental se définissent par l'expression non pertinente du temps indéfini «*un jour*», une description non pertinente de l'itinéraire «*Pour aller à Taghit il faut faire beaucoup de villes belles*» et l'emploi d'un verbe non pertinent pour la narration «*faire*».

Les éléments pertinents de la composition du récit de voyage mobilisés dans le même écrit par le scripteur du groupe expérimental sont la présentation des personnes présentes durant le voyage, l'acte de se déplacer et la destination, l'emploi de la première personne du singulier et de la première personne du pluriel, les adjectifs qualificatifs pour décrire, la présentation d'éléments concrets, la présentation de l'atmosphère et la narration à travers le témoignage.

## L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère

**Tableau 10 : Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test final par l'étudiant du groupe expérimental**

<b>Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test final par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe expérimental</b>	
Pertinents	Non pertinents
<p><i>Le printemps passé je suis allé avec mon père à Taghit.</i> (narration : le temps, l'acte de se déplacer, les personnages et la destination) - <i>Le printemps passé je suis allé avec mon père à Taghit. Nous avons démarré de Témouchent (...)</i> (expression partielle de l'identité personnelle et culturelle)- <i>je suis allé</i> (usage de la première personne du singulier)- <i>Nous avons démarré</i> (usage de la première personne du pluriel)- <i>Nous avons démarré de Témouchent à six heure du matin</i> (point et heure de départ)- <i>Nous avons démarré de Témouchent à six heure du matin et nous avons passé par plusieurs belle villes.</i> (voyage terrestre), <i>Nous avons fait</i> (usage de la première personne du pluriel)- <i>Nous avons fait Tlemcen, Seb dou, Laricha, Mechria, Naama, Ainsefra et Bechar avant d'arrivé à Taghit.</i>(présentation de l'itinéraire : le déplacement), (usage de la première personne du pluriel)- <i>A partir de Naama les dunes ont commencé à décorer le paysage.</i> (expression d'une découverte en route)- <i>A partir de Naama les dunes ont commencé à décorer le paysage</i> (présentation d'un élément concret)- <i>A partir de Naama les dunes ont commencé à décorer le paysage</i> (narration : le lieu, l'agent, l'action)- <i>Taghit est une région magnifiquement revêti de dunes</i> (02 descriptions)- <i>parce qu'elle se trouve au désert</i> (localisation : topographie)- <i>désert qui étend magestieusement</i> (figure de style)- <i>désert qui étend magestieusement sur des miliés de kilomètre carré</i> (description : topographie)- <i>le couché de soleil</i> (présentation d'un élément concret)- <i>le couché de soleil emerveille les visiteur</i> (description de sentiment)- <i>le couché de soleil emrveille les visiteur</i> (personnes présentes)- <i>et alimante leur imagination.</i>(figure de style : métaphore)- <i>D'une architecture et d'une ospitaalité exeptionnelles</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>Taghit stimule l'appétit de visiter le sud de l'Algérie</i> (figure de style : métaphore)- <i>Taghit est une ville ocre</i> (description) <i>et une balade dans la ville permet d'apprécier</i> (narration : témoignage)- <i>la générosité</i> (objet culturel)- <i>et la bonté</i> (caractéristique des autochtones)- <i>singulières de ses habitants</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>dont les habitudes et coutumes</i> (02 objets culturels)- <i>ansestrales</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>témoignent de la richesse de leur histoire et culture.</i> (témoignage)- <i>Tapi, épices ...</i> (02 objets culturels concrets)- <i>Tapi, épices ... sont autant d'objet traditionnel</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>Tapi, épices ... sont autant d'objet traditionnel qui ont charmé les touristes</i> (expression d'un sentiment)- <i>j'ajoute les plus traditionnels</i> (présentation d'un élément culturel concret)- <i>j'ajoute les plus traditionnels</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>Pour le retour nous avons passé par le même itinérere qu'on a déjà fait.</i>(l'expression du retour)- <i>Le printemps passé je suis allé avec mon père à Taghit. (...)</i> <i>Pour le retour nous avons passé par le même itinérere qu'on a déjà fait.</i> (structure en boucle : départ et retour)</p>	<p><i>désert qui étend</i> (description)</p>
<b>45</b>	<b>01</b>
<b>46</b>	

Si la rédaction initiale réalisée par l'étudiant moins expert du groupe expérimental ne contient que 16 éléments de la composition du récit de voyage, sa rédaction finale contient plutôt 46 éléments de la composition du récit de voyage. L'écrit réalisé par l'apprenti-scripteur moins avancé avant de bénéficier de l'aide tutorale est moins riche sur le plan de la composition du récit de voyage. Le test final s'étale sur 45 éléments pertinents de la composition du récit de voyage contre seulement un élément non pertinent de la même nature. Après avoir bénéficié de l'aide tutorale, en plus des éléments pertinents de la composition du récit du voyage repris de la rédaction initiale, l'étudiant du groupe expérimental a ajouté d'autres éléments de la composition du récit de voyage. Il s'agit de l'expression partielle de l'identité personnelle et culturelle, la présentation du point et de l'heure de départ, la présentation de l'itinéraire (le déplacement), l'expression d'une découverte en route, la présentation du lieu, de l'agent et de l'action, la localisation (la topographie), la description de la topographie, l'expression de sentiments, les figures de style (la métaphore), le témoignage, les objets culturels, les caractéristique des autochtones, l'expression du retour et la structure en boucle (départ et retour).

**Tableau 11** : *Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test initial par l'étudiant du groupe témoin*

<b>Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test initial par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin</b>	
<b>Pertinents</b>	<b>Non pertinents</b>
<p><i>Nous avons visité Alger.</i> (narration : action de se déplacer et le lieu visité)- <i>Nous avons visité Alger.</i> (usage de la première personne du pluriel)- <i>Nous avons vu la mer, le jardin ElHama</i> (narration : 02 témoignages) - <i>Nous avons vu la Casbah et les palas traditionnel.</i> (narration : 02 témoignages)- <i>les palas traditionnel.</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>les palas traditionnel.</i> (présentation d'un objet culturel de la ville visitée)- <i>C'est l'été c'est pour çail y a beaucoup de personne.</i> (narration : 01 présentation du temps et 01 témoignage)- <i>Les personnes vient de tout l'Algérie.</i> (narration : 01 témoignage)</p>	<p><i>Nous avons visité Alger</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : nous. Ce pronom personnel n'est pas identifié)- <i>Nous avons vu la mer</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : nous. Ce pronom personnel n'est pas identifié)- <i>Nous avons vu la Casbah</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : nous. Ce pronom personnel n'est pas identifié)</p>
<b>12</b>	<b>03</b>
<b>15</b>	

En test initial, le scripteur moins avancé du groupe témoin a utilisé 15 éléments de la composition du récit de voyage dont 12 pertinents et 03 non pertinents. Les éléments non pertinents de la composition du récit de voyage repérés dans le test initial chez l'étudiant-scripteur du groupe témoin se définissent par utilisation non

## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel « nous ». Ce pronom personnel n'est pas identifié parce que le scripteur n'a pas précisé à quelles personnes renvoie-t-il.

Les éléments pertinents de la composition du récit de voyage mobilisés dans le même écrit par le scripteur du groupe témoin sont la narration de l'action de se déplacer et du lieu visité, l'usage de la première personne du pluriel, les témoignages, la description à travers les adjectifs qualificatifs, la présentation d'un objet culturel de la ville visitée et la présentation du temps.

**Tableau 12 :** *Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test initial par l'étudiant du groupe témoin*

<b>Le nombre et le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de voyage employés dans le test final par l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire du groupe témoin</b>	
<b>Pertinents</b>	<b>Non pertinents</b>
<p><i>Nous avons allé à Alger pendant l'été</i> (narration : usage de la première personne du pluriel, l'acte de se déplacer, la destination et le temps)- <i>nous avons vu la Casbah.</i> (narration : 01 témoignage)- <i>Nous avons visité la mer et le jardin ensuite</i> (narration : 02 témoignages)- <i>nous avons mangé des plats traditionnel.</i> (présentation d'un objet culturel de la ville visitée)- <i>ensuite nous avons mangé des plats traditionnel.</i> (expression de la chronologie)- <i>des plats traditionnel.</i> (description : adjectif qualificatif)- <i>des plats traditionnel.</i> (présentation d'un objet culturel de la ville visitée)- <i>nous avons vu la Casbah</i> (narration : 01 témoignage)- <i>Baucoup de personne sont à Alger.</i> (narration : 01 témoignage)- <i>Alger c'est la capital de l'algérie</i> (présence du concret : présentation de la ville)</p>	<p><i>Nous avons allé</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : manque de l'identité personnelle et culturelle)- <i>nous avons vu</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : manque de l'identité personnelle et culturelle)- <i>Nous avons visité</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : manque de l'identité personnelle et culturelle)- <i>nous avons mangé</i> (utilisation non pertinente de la 2<sup>ème</sup> personne du pluriel : manque de l'identité personnelle et culturelle)- <i>Nous avons visité la mer</i> (choix non pertinent du verbe <i>visiter</i> par rapport à <i>mer</i>)- <i>Beaucoup de personne sont à Alger.</i> (choix non pertinent du verbe)</p>
<b>14</b>	<b>06</b>
<b>20</b>	

Contrairement à l'écrit initial réalisé par l'étudiant moins expert du groupe témoin qui ne contient que 15 éléments de la composition du récit de voyage, dans sa rédaction finale 20 éléments de la composition du récit de voyage sont mobilisés. Le test final s'étale sur 16 éléments pertinents de la composition du récit de voyage et 06 autres non pertinents. Après avoir bénéficié de la révision de son écrit dans l'interaction enseignant-étudiant et en plus des éléments pertinents de la composition du récit du voyage repris de la rédaction initiale, l'étudiant du groupe témoin a ajouté d'autres

éléments de la composition du récit de voyage. Il s'agit de l'expression du temps, l'expression de la chronologie et la présence du concret à travers la présentation de la ville.

### **Commentaire**

Les données exposées dans les grilles d'évaluation de la composition du récit de voyage employées par les apprentis-scripteurs confirment notre hypothèse selon laquelle l'étudiant en difficulté de rédaction littéraire ayant participé aux ateliers tutoraux plurilingues produit mieux son récit de voyage en test final par rapport à celui n'ayant pas participé aux ateliers tutoraux plurilingues. L'étudiant tutoré mobilise plus d'éléments pertinents de la composition du récit de voyage au moment où le non tutoré mobilise moins d'éléments pertinents de la composition du récit de voyage dans les mêmes écrits. Aussi, le nombre d'éléments non pertinents de la composition du récit de voyage est inférieur à celui des éléments pertinents dans les tests écrits par tous les apprentis-scripteurs, tutorés et non tutorés.

### **CONCLUSION**

En guise de conclusion, nous soulignons que les apprenants n'ont pas les mêmes besoins linguistiques et culturels et ne sont pas affrontés aux mêmes difficultés rédactionnelles, comme ils n'ont pas les mêmes modalités d'apprentissage de la rédaction. A chaque apprenant, l'enseignant doit trouver la bonne manière pour attirer son attention et pour parfaire le savoir rédactionnel (linguistique et culturel) à lui apprendre le plus aisément possible. Autrement dit, la tâche de l'enseignant de FLE à l'université n'est guère aisée car il est toujours confronté à des phénomènes de classe comme l'hétérogénéité des étudiants. Les styles d'apprentissage, les appartenances culturelles, idéologiques, religieuses, ethniques, sociales, sociolinguistiques, socioculturelles, etc. sont autant de données qui alimentent la diversité au sein de la classe de FLE.

L'hétérogénéité des étudiants au sein de la classe est une spécificité très importante et rentable pédagogiquement car il est difficile de gérer une classe contenant un seul type d'apprenant. Il faut qu'il y ait une variété d'apprenants pour un transfert réussi du savoir et une meilleure acquisition des connaissances rédactionnelles. Pour que l'apprentissage de la rédaction soit utile et intéressant, faire participer la catégorie d'étudiants avancés de la classe de FLE à la transmission du savoir rédactionnel (linguistico- culturel) nouveau et/ ou à la correction d'un savoir rédactionnel (linguistico-culturel) mal intégré est une stratégie d'enseignement- apprentissage avantageuse. L'atelier tutorial plurilingue est une des formules pédagogiques permettant de responsabiliser l'étudiant expert des apprentissages de l'étudiant moins expert. Cette formule permet de mettre à l'aise l'étudiant moins expert dans l'apprentissage de la rédaction des récits de voyage, par exemple, en FLE et



## **L'effet cognitif de l'atelier tutorial plurilingue apprenant- apprenant sur le développement des compétences rédactionnelles littéraires des étudiants de français langue étrangère**

---

d'installer chez lui les compétences rédactionnelles relatives à ce genre d'écrit. Cette hypothèse qui a fait l'objet du présent article a été confirmée grâce aux résultats obtenus après avoir mené l'expérience de l'atelier tutorial plurilingue de rédaction littéraire et confié son animation aux étudiants experts dans la même pratique de classe.

### **BIBLIOGRAPHIE**

- Adam, J.- M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Nathan.
- Barré- De Miniac, Ch. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck.
- Barré- De Miniac, Ch. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques*. Presses universitaires de Septentrion.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo- saxonnes : des idées pour les universités francophones*. L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Crahay, M. et Marion, D. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. De Boeck.
- Cuq, J.- P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : principe des ateliers d'écriture en formation d'adulte*, Presses universitaires du Septentrion.
- Kristeva, J. (1969). *Sémiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- L'article 2. Décret exécutif n° 09- 03 du 6 Moharram 1430 correspondant au 3 janvier 2009 précisant la mission de tutorat et fixant les modalités de sa mise en œuvre.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. De Boeck.