

Etude de l'impact des interactions tutorales entre pairs d'étudiants sur le développement des compétences rédactionnelles

Dalila BERKANI

Centre universitaire BELHADJ Bouchaib. Ain- Témouchent- Algérie

Résumé : Relevant des domaines pédagogique et didactique, cette étude se base sur un corpus de rédactions recueilli à l'occasion d'un protocole expérimental. Ce dernier est basé sur l'installation de deux groupes, témoin et expérimental. Dans le groupe expérimental les rappels différés des textes lus sont suivis des révisions tutorales apprenant- apprenant alors que dans le groupe témoin la même activité est suivie de questionnaires d'aide à la compréhension, afin de mesurer l'évolution des capacités rédactionnelles des étudiants tutorés et moins avancés et leurs taux de reprise des révisions réalisées à leur profit par les étudiants experts. L'hypothèse de départ est qu'en développement des compétences rédactionnelles, le tutorat apprenant- apprenant est plus fructueux que le tutorat enseignant et apprenant- scripteur moins expert et les questionnaires d'aide à la compréhension. Aussi, le tutorat apprenant- apprenant pour révision de rappels différés rédigés par des apprenant- scripteurs moins experts après lectures- compréhensions favorise le développement des compétences rédactionnelles en narration de récits de faits divers chez le public- scripteur en malaise rédactionnel de ce genre d'écrit.

Mots clés : Tutorat, petit groupe, étudiant expert, étudiant moins expert, compétences rédactionnelles, récits de faits divers.

دراسة تحليلية لتأثير الإرشادية المنجزة في إطار التفاعل اللغوي بين طالب ذي مهارات انشائية عالية و طالب ذي مهارات انشائية ضعيفة على تنمية المهارات الكتابية للطالب ذي المهارات الإنشائية الضعيفة

ملخص : هذا العمل يندرج في إطار الأعمال المنجزة في مجال علم التربية و تعليمية اللغة. التسجيل الصوتي للتفاعل اللغوي الإرشادي و كتابات الطلبة ضعيفي المهارات الكتابية المرشدين و غير المرشدين يركز عليهم الجزء التجريبي من هذا البحث و قد تم تحصيلهم من خلال الخطة التجريبية التي اعدت خصيصاً لهذا البحث. الخطة التجريبية المتعلقة بالتفاعل اللغوي في قسم اللغة الفرنسية الأجنبية تكمن في خلق مجموعات متكونة من أربعة طلبة ذوي مهارات كتابية متباينة : طالبين ذوي مهارات انشائية ضعيفة فيما يخص سرد أخبار وقائع متفرقة باللغة الأجنبية الفرنسية. هذه المجموعات من الطلبة منتظمة في فوجين : فوج تجريبي وفوج شاهد مدعوون لمهمة الإرشادية، على كل الطلبة ذوو المهارات الإنشائية مراجعة كل إستنكار كتابي منجز بعد كل قراءة لخبر واقعة متفرقة، من طرف كل طالب ذي مهارات كتابية ضعيفة و الذي ينتمي إلى الفوج التجريبي. المنهجية المتبعة تشتمل على تكرار نفس النشاطات أربع مرات. الفرضية في ذلك هي أن الإرشادية المنجزة في إطار التفاعل اللغوي بين طالب ذي مهارات انشائية

عالية و طالب ذي مهارات انشائية ضعيفة مثمرة أكثر من الإرشادية المنجزة في إطار التفاعل اللغوي أستاذ - طالب ذو مهارات انشائية ضعيفة. زيادة على ذلك، الإرشادية المنجزة في إطار التفاعل اللغوي بين طالب ذي مهارات انشائية عالية و طالب ذي مهارات انشائية ضعيفة بهدف مراجعة الإستدكار المكتوب من طرف الطالب ذي المهارات الإنشائية الضعيفة لما قرأه قبل أيام من وقائع متفرقة مسرودة يعمل على تنمية المهارات الكتابية في سرد وقائع متفرقة لدى الطلبة الذين يعانون صعوبة في الإنشاء في هذا النوع من الكتابة.

الكلمات المفتاحية : الإرشادية - المجموعة - طالب متفوق - طالب ضعيف - الكفاءة الإنشائية - قصص وقائع متفرقة

Research in impact of tutorship peer interactions of learners (experts / less-experts) in development of writing skills

Abstract: Students participating in the experiment are from the same locality. There are two homogenous groups, each composed of twenty second year undergraduate students. A group is considered as a target group and the other as a witness. Only results in the target group when it comes to confronting tutoralement deferred recall various facts read to correct that we most interest. Students in the experimental group receive tutorship peer interactions of learners (experts / less-experts) to correct delayed recall after reading stories of various facts. At this time, the control group meets three questionnaires on the texts read. To confirm our hypotheses that help tutor the apprentice-expert writer helps develop writing skills in storytelling various facts in apprentice editorial writers in difficulty and solve problems in their psycho-order psycho-sociological and learning methods, we feel it necessary to repeat the experiment several times by providing decontextualized texts. The first results obtained in the course of the experiment of this research show that after an initial test, most of the less advanced students who interacted with students enrolled in the second year experts French 'licence' to revise reminders deferred after read stories of various facts given by the teacher developed their writing skills in various narrative made final tests, unlike the apprentice writers less expert in the control group did not receive tutoring assistance."

Keywords: tutoring assistance, group, apprentice-expert, apprentice- less expert, writing skills and stories of various facts.

Introduction :

L'appropriation du savoir et du savoir- faire rédactionnels se fait à des degrés différents qui sont à l'origine de la réussite ou de l'échec de l'individu- apprenti et désignent son statut au sein

du groupe. En effet, la promotion sociale de l'individu est au centre et est l'objectif de toutes les théories de l'enseignement / apprentissage en général et celles de l'enseignement / apprentissage des langues en particulier.

Ces théories sont unanimes que toute connaissance risque de n'être qu'une pensée si elle ne se matérialise pas acoustiquement ou graphiquement. Pour cela, l'entraînement à la rédaction accompagné par l'expression verbale comme moyen d'apprentissage nécessite des exercices linguistiques renvoyant à l'ensemble des activités de langue en classe. D'ailleurs, "*pour Vygotsky, le développement des fonctions mentales supérieures – la mémoire, le langage, et par excellence, la conscience- ne serait rendu possible que par la manipulation des systèmes symboliques (ou sémiotiques) : le langage, l'écriture, les nombres...*" (Foulin et Mouchon, 2003 : 35). Pour toutes ces raisons à la fois sociales, cognitives et linguistiques l'objet du présent travail de recherche est l'« *Etude de l'impact des interactions tutorales entre pairs d'étudiants sur le développement des compétences rédactionnelles en classe de FLE* ».

Toutefois, la classe de FLE algérienne qui, en tant que micro- société, n'est pas tellement à jour avec les mutations qui caractérisent la macro- société algérienne. Si l'université algérienne a opté pour le système LMD pour s'aligner aux autres universités étrangères et faire face aux nouvelles exigences socio- économiques, beaucoup de défis restent à relever pour que le LMD soit approprié à la réalité sociolinguistique de l'apprenant algérien de FLE ainsi qu'à ses besoins et intérêts linguistiques quotidiens en FLE. Aussi, ces défis ne peuvent être relevés qu'en prenant en considération la nature particulière de l'apprenant algérien de FLE définie par des données linguistique, psychologique, cognitive, sociale, affective et culturelle particulières. L'analyse de ces trois dernières données renseigne sur un rapport interpersonnel et un mode d'intercompréhension particulier à l'apprenant algérien de FLE. En effet, au moment où beaucoup d'enseignants d'expression écrite reprochent à la plupart de leurs étudiants l'échec rédactionnel successif malgré les connaissances rédactionnelles fournies (selon les données d'une enquête de terrain), beaucoup d'étudiants réussissent leurs rédactions suite à des corrections faites, sur leurs rédactions non réussies, par des étudiants avancés dans la même pratique de classe. Cela veut dire que beaucoup d'étudiants en malaise rédactionnel peuvent dépasser ce problème quand ils sont assistés par des étudiants comme eux, mais avancés en matière de rédaction. Cette assistance correspond, dans le jargon pédagogique, au concept de

tutorat qui constitue un des concepts périphériques majeurs en LMD, mais moins valorisé institutionnellement. En qualité d'enseignante, nous n'avons jamais été formées en tutorat comme nous l'avons été en conception d'offres de formations, par exemple.

Dans le cadre de la matière compréhension et expression écrites, l'objectif d'enseignement, en semestres 1 et 2 outre la distinction des différents types de textes en général, est d'entraîner les étudiants à rédiger des textes descriptifs et narratifs en insistant sur les sous types de textes tel que le récit de fait divers. Parce que cet objectif d'enseignement se croise avec celui de la méthodologie du travail universitaire, nous nous sommes rendues- compte que les étudiants de filière français éprouvent des difficultés lors de la rédaction de récits de faits divers. En effet, la tâche de rédaction de récits de faits divers constitue un mini projet qui s'insère dans un projet global qu'est la réalisation d'un reportage dans le cadre de mini recherches engagées en méthodologie de travail universitaire, où la plupart des étudiants de 2ème année ont choisi de présenter en quatrième semestre des reportages traitant de fléaux sociaux répandus sur la scène algérienne pour sensibiliser leurs jeunes camarades du danger qu'ils encourent, dans un cadre pédagogique. Pour accomplir une telle mission et convaincre les étudiants- lecteurs- auditeurs, insérer des récits de faits divers dans le texte du reportage pour l'illustrer est indispensable et savoir les écrire fait l'objet de notre recherche.

Le choix de notre sujet de recherche est né d'un triple constat d'échec. Le premier est d'un aspect rédactionnel, le second est relatif à l'enseignement de l'écrit et le dernier est d'ordre interactionnel et tutoral.

Le rapport journalier du lecteur en tant qu'étudiant- être social inscrit en classe de FLE à tout genre d'écrit, en particulier le récit de fait divers sur les quotidiens algériens, est de nature spécifique. En dehors de la salle de cours, pour combler leur besoin quotidien en matière d'informations, au lieu de faire un continuum de compétence de lecture en langue cible, beaucoup d'étudiants de FLE privilégient lire des journaux d'expression arabe. Ces mêmes étudiants, une fois en classe, sont en malaise rédactionnel du récit de fait divers en FLE qui est, pourtant, un reflet d'une réalité de la société algérienne de laquelle ces mêmes étudiants font partie.

Ce paradoxe s'amplifie en un malaise des étudiants au sein de la classe lorsqu'il est question, en séance d'expression écrite, de raconter par écrit un fait divers.

Aussi, notre problématique dans la didactique de l'écrit des textes narratifs, notamment le récit de fait divers, est articulée autour de l'enseignement de l'écrit dans le système éducatif et universitaire algérien qui reste un prétexte à l'enseignement de la narratologie, du schéma actanciel et du repérage systématique des séquences narratives. Et pour d'autres, l'écrit relève de la simple grammaire de textes (connecteurs, déictiques, temps verbaux, etc.) sans prendre en considération les processus cognitifs mis en œuvre par nos étudiants dans une tâche d'apprentissage de la rédaction d'un texte narratif tel que le récit de fait divers et qui peuvent être développés par l'interaction sociale. Or, le texte est un produit multi structuré aussi bien dans les structures de l'imaginaire que dans les représentations sociales (Guimelli, Christian et al. 1994). Certes, le texte offre un travail sur l'esthétique de la langue mais aussi sur les dimensions cognitive et sociale.

Enfin, dans notre problématique tutorale, nous insistons sur l'origine interactionnelle des difficultés rédactionnelles. Ces mêmes difficultés s'amplifient suite, entre autres, à la part minime de l'interaction tutorale apprenant- apprenant et à la mauvaise gestion de petits groupes au sein de la classe lors de l'activité de correction de rédactions.

Certes, à l'ère du LMD en Algérie, le concept de tutorat a suscité un intérêt croissant en formation des étudiants. Néanmoins, ce comportement interactionnel est parfois mal pratiqué quand sa réalisation relève typiquement d'un aspect tutoral enseignant- tuteur / étudiant tutoré qui n'est qu'une simple reprise du schéma frontal enseignant/ étudiant. La mauvaise pratique tutorale de la part des enseignants est due au manque de formations de ces derniers qui ne se réfèrent dans la réalisation d'une telle tâche pédagogique qu'au décret exécutif n° 09- 03 du 3 janvier 2009. Ce décret précise la mission de tutorat et fixe les modalités de sa mise en œuvre. L'article 2 du même décret 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.*".

Ce même décret selon lequel seuls les étudiants inscrits en première année universitaire sont concernés par cette pratique pédagogique qui se réalise en un volume horaire défini par quatre heures par semaine, n'encourage et ne permet aucun recours au tutorat étudiant- étudiant même quand il évoque le travail universitaire en groupe qui ne revêt en réalité qu'un aspect

coopératif. Conséquence : au bout de quelques séances de tutorat, l'étudiant s'ennuie et n'y assiste plus.

Pour cela, nous nous sommes efforcées d'apporter des éléments de réponse à la question qui se formule en ces termes : Les interactions tutorales entre pairs d'apprenants, favorisent-elles le développement des compétences rédactionnelles en narration de récits de faits divers chez les apprenants en difficulté rédactionnelle en FLE ?

Nous avons essayé aussi d'apporter des éléments de réponse aux questions qui dérivent de cette problématique, à savoir :

- Comment se manifeste le gain de la lecture- compréhension dont le rappel différé, écrit par l'étudiant- scripteur moins avancé, est suivi d'une révision tutorale animée par des apprentis- scripteurs experts ?
- Dans la production écrite des étudiants moins experts, quelle est la part de l'aide apportée par la lecture- compréhension et de celle apportée par les pairs d'étudiants experts dans leurs interventions tutorales ?
- Comment se manifeste le gain de la lecture- compréhension non suivi de guidage tutoral dans les productions d'étudiants- scripteurs moins avancés ?

A travers cette recherche, notre objectif est de :

- proposer un modèle tutoral pour le développement des compétences rédactionnelles en contribuant à intégrer le concept de tutorat apprenant- apprenant comme outil d'aide après lecture- écriture permettant de développer les compétences rédactionnelles chez l'étudiant-scripteur moins avancé.
- montrer l'importance du tutorat apprenant- apprenant comme choix stratégique dans la gestion de la classe et des apprentissages. Il s'agit de l'implication du comportement social des étudiants algériens usagers du français dans le fonctionnement cognitif sous- jacent à l'apprentissage de l'écrit en FLE.
- considérer l'apprenti- scripteur dans sa nature complexe. L'apprenti- scripteur est d'une nature si complexe qu'elle questionne l'enseignant sur l'articulation de l'enseignement de la lecture- écriture des récits de faits divers aux savoirs, savoir- faire et savoir- être diversifiés mobilisés par l'apprenant s'il est considéré dans ses dimensions: linguistique, cognitive, psychologique, sociale, culturelle et affective, s'inscrivant dans un contrat pédagogique relatif aux activités de lecture- compréhension et de rédaction.

Comme hypothèse :

- Nous concevons qu'en développement des compétences rédactionnelles, le tutorat apprenti-scripteur expert et apprenti- scripteur moins expert serait plus fructueux que le tutorat enseignant et apprenti- scripteur moins expert. Pour conforter cette conception, un questionnaire sur la relation tutorale enseignant- apprenant a été remis aux étudiants qui ont participé à l'expérimentation du présent travail de recherche.
- Nous admettons, par ailleurs, que le tutorat apprenti- scripteur avancé- apprenti- scripteur moins avancé pour révision de rappels différés de textes lus rédigés par des étudiants en difficulté rédactionnelle favoriserait le développement des compétences rédactionnelles en narration de récits de faits divers chez le public- scripteur en malaise rédactionnel de ce genre d'écrit.

En conséquence, le triple constat d'échec de nature à la fois pédagogique, rédactionnel et tutoral, nos motivations, objectifs et hypothèses ont fait inscrire cette recherche dans la continuité des travaux sur les interactions verbales qui ont fait l'objet des écrits de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994) en situation tutorale tels que les travaux de Baudrit (1997,

1999, 2000, 2010) dans le développement des compétences rédactionnelles qui ont intéressé Hayes et Flower (1980) et Van Dijk et Kintsch (1983). Dans cette optique, nous nous référons aux écrits de Barré- De Miniac menés en didactique de l'écrit (1999, 2000, 2004) et à ceux menés en psychologie cognitive par Lemaire (1999), Marin & Legros (2008). Cette recherche s'inscrit aussi dans la lignée des travaux réalisés sur l'apprentissage social et les interactions entre les activités cognitives et sociales qui ont montré l'influence du contexte interactionnel et interpersonnel sur le progrès cognitif chez l'apprenant en tant qu'être social et qui sous-tend l'intériorisation et le développement de ses compétences linguistiques, processus décrits par Vygotski (1997). Parmi ces compétences la compétence rédactionnelle en narration de récits de faits divers, où les facteurs situationnels activent les connaissances par les opérations cognitives appropriées.

1- Présentation de la proposition pour un modèle tutoral pour le développement des compétences rédactionnelles en narration de récits de faits divers

Le modèle tutoral que nous proposons s'étale sur neuf étapes :

1-1-Le temps en amont ou le profil d'entrée : Le temps en amont constitue le profil d'entrée de l'apprenti- scripteur moins avancé en FLE et renseigne sur ce qu'il est capable de faire seul rédactionnellement et sur la nature des difficultés rédactionnelles qu'il approuve. Lors de ce premier moment rédactionnel, l'étudiant apprenti- scripteur moins expert doit créer et rédiger en FLE un récit de fait divers qui traite du même thème que les textes d'aide à la rédaction qui seront lus lors de cette même expérience.

1- 2- Le projet de lecture- compréhension 1 en FLE réalisé par l'étudiant- lecteur moins expert : La réussite du projet de production écrite chez tout sujet- écrivain dépend en grande partie, depuis les méthodes traditionnelles de la réussite de ses projets de lectures- compréhensions dans le sens où "*(...) si comprendre ce qu'on lit est bien le but ultime de la lecture, c'est aussi la condition d'études réussies.* » (Crahay et Marion, 2010: 230). Pour que ces lectures- compréhensions répétées en décontextualisation soient réussies, une vérification de ce qui a été retenu en mémoire après la lecture est indispensable. Cette vérification s'effectue à long terme à travers un rappel différé parce qu'elle constitue un contrôle des acquis conservés en mémoire après quelques jours de la lecture- compréhension.

1-3- Le projet de rappel différé du texte 1 lu :Grâce à cette tâche, nous vérifions, non seulement, le degré de stockage des éléments constitutifs du texte lu, mais le degré de leur pertinence.

1-4- L'intervention tutorale 1 de l'apprenti- scripteur expert pour aider l'apprenti- scripteur moins expert : L'aide tutorale de l'apprenti- scripteur avancé constitue la zone proche du développement parce qu'elle consiste en la révision du rappel différé du premier texte lu pour corriger les carences rédactionnelles pour assurer le progrès dans les prochaines occasions rédactionnelles.

1-5- Le temps intermédiaire :Ce moment rédactionnel intermédiaire constitue une réaction à la même consigne de rédaction relative au temps en amont. Cet écrit admet de reproduire le récit de fait divers produit en test initial.L'intégration de cette étape de reproduction est nourrie par l'idée selon laquelle il ne sert à rien de juger si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte, parce qu'apprendre à écrire, c'est inévitablement apprendre à réécrire.

1- 6- Le projet de lecture- compréhension 2 en FLE réalisé par l'étudiant- lecteur moins expert (même thème traité en lecture- compréhension 1) :Cette deuxième expérience de lecture- compréhension a comme objet un récit de fait divers traitant du même thème abordé en lecture- compréhension 1. Ce deuxième moment de lecture- compréhension du même type de texte correspond dans la conception behavioriste au processus de renforcement qui consiste en la répétition d'éléments du récit de fait divers décontextualisés afin de les automatiser en les accumulant.

1- 7- Le projet de rappel différé du texte 2 lu : Tout comme le rappel différé 1, l'idée du rappel différé 2 après lecture- compréhension 2 nous parvient, elle aussi, des travaux élaborés par Van Dijk et Kintsch sur le rappel après lecture-compréhension mais mêlée d'une conception de renforcement de l'activité de rappel après lecture- compréhension à travers la répétition de cette tâche.

1- 8- L'intervention tutorale 2 apprenti- scripteur expert et apprenti- scripteur moins expert : La seconde interaction tutorale s'inscrit elle aussi en zone proche du développement, où l'aide tutorale constitue une action sur le processus de mémorisation de nouvelles connaissances d'outils rédactionnels rencontrés lors de la deuxième expérience de lecture-compréhension. L'aide tutorale constitue aussi une correction de connaissances déjà mal encodées lors d'un ancien processus de mémorisation d'anciennes connaissances entrantes sur les outils rédactionnels à l'occasion de la première expérience de lecture- compréhension. Ce qui nous importe dans notre proposition pour un modèle tutorial, c'est que l'information à traiter soit renforcée par les deux types de représentations, mentale et verbale, car nous devons vérifier l'hypothèse de départ qui suppose que l'interaction verbale tutorale renforce la représentation mentale et active la base des connaissances qui opérationnalise la MDT.

1- 9- Le temps en aval ou le profil de sortie : Le temps en aval constitue le profil de sortie des apprentis- scripteurs en FLE.

Ce dernier moment de réécriture constitue une réaction à la même consigne de rédaction du temps en amont et du temps intermédiaire. Par ce fait, notre proposition du modèle tutorial met encore plus l'accent sur l'effet du contexte sur le stockage de l'information parce que nous sommes convaincues que la mémoire est très dépendante du contexte et de la situation qui agit sur la tâche d'écriture.

2- Présentation du protocole expérimental

L'expérimentation se réalise en neuf séances dont chacune correspond à une des étapes de notre proposition du modèle tutorial, et ce dans le groupe expérimental. Dans le groupe témoin, les séances 04 et 08 relatives à la révision des rappels différés après lectures-compréhensions dans le groupe expérimental sont remplacées par des questionnaires d'aide à la compréhension.

2- 1- Les participants : Les étudiants qui participent à l'expérimentation sont issus de la même localité. Il s'agit de 32 étudiants composant deux groupes, expérimental et témoin, inscrits en deuxième année de licence de français au centre universitaire d'Ain- Témouchent, ville située à l'ouest de l'Algérie. Le groupe expérimental contient quatre petits groupes. Chaque petit groupe contient deux étudiants avancés et deux autres moins avancés.

2- 2- Déroulement de l'expérience chez les groupes témoin et expérimental :

Séance 1 :

Ecriture 1 : Test initial : (40 minutes) : Avant de leur proposer le texte à lire, nous présentons aux étudiants l'expérience à laquelle ils sont invités à participer, puis nous lançons la consigne d'écrire un récit fait divers sur le démantèlement de réseaux de malfaiteurs et commercialisation de drogue, thème le plus choisi par les étudiants. Quelques jours plus tard.

Séance 2 :

Lecture- compréhension du fait divers : (40 minutes) : Les étudiants du groupe expérimental lisent le fait divers en français. Nous leur expliquons que c'est un fait divers écrit sur un journal dont ils essayent de comprendre ses macro et micro structures (tâche de mémorisation) qu'ils seront amenés à reproduire ultérieurement dans une tâche de rappel sans l'aide du texte. Quelques jours plus tard.

Séance 3 :

Ecriture 2 : rappel différé 1: (40 minutes) : En faisant un rappel différé, les étudiants écrivent en puisant dans la mémoire à long terme sans avoir le texte sous les yeux. Quarante (40) minutes après, nous ramassons les copies des étudiants. Quelques jours plus tard.

Séance 4 :

Groupe expérimental : Révision du rappel différé après lecture- compréhension 1 dans un échange verbal tutorial 1 :

Durant cette séance, les étudiants du groupe expérimental sont mis en situation de face- à- face dans le but de réviser leurs rappels différés (rappel différé 2 du groupe expérimental). Au sein du groupe expérimental, il y a quatre petits groupes de quatre locuteurs réunis en fonction de leurs compétences linguistiques. Les deux premiers sont considérés comme

«avancés», les deux autres comme « moins avancés ». L'étudiant avancé est qualifié ainsi suite à son écrit en test initial qui est caractérisé par un nombre important d'informations cohérentes, pertinentes, liées logiquement entre-elles et véhiculées dans un vocabulaire riche et diversifié et des règles morphosyntaxiques respectées par rapport au lexique moins riche et morphosyntaxe moins respectée qui distinguent les écrits des étudiants qualifiés de «moins avancés» qui véhiculent des informations moins pertinentes et incohérentes. Les étudiants sont organisés en petits groupes pour vérifier si l'échange tutoral étudiant avancé-étudiant moins avancé après lecture- compréhension conditionne et détermine les compétences en écriture en langue cible FLE chez l'étudiant moins avancé.

Groupe témoin : 1- Questionnaire 1 : (20 minutes). C'est questionnaire relatif à la situation de communication écrite et le para- texte du premier récit de fait divers lu (qui écrit ? pour qui ? Quand ?...). 20 minutes après, nous ramassons les questionnaires.

2- Questionnaire 2 : (20 minutes). C'est un questionnaire relatif à "*la surface du texte*" (Van Dijk et Kintsch). "*Il s'agit du niveau de représentation le plus élémentaire, comprenant les mots du texte et la syntaxe utilisée.*" (Marin et Legros, 2008 : 70). Ce questionnaire comprend des questions d'ordre syntaxique et lexical propres au premier récit de fait divers lu. 20 minutes après, nous ramassons les questionnaires.

3- Questionnaire 3 : (20 minutes). C'est un questionnaire relatif à "*la base de texte*". "*Il s'agit du niveau sémantique de la représentation (...) qui est l'ensemble des propositions contenues dans le texte, organisé en deux niveaux : le niveau local et le niveau global, désignés par la microstructure et la macrostructure.*" (Marin et Legros, 2008 : 70). Ce questionnaire comprend des questions d'ordre sémantique propres au premier récit de fait divers lu. 20 minutes après, nous ramassons les questionnaires.

Si nous avons proposé des questionnaires d'aide à la compréhension au groupe témoin c'est pour pouvoir comparer l'effet de deux outils d'aide à la compréhension (aide tutorale et questionnaires d'aide à la compréhension) sur le développement des compétences rédactionnelles des étudiants moins avancés.

Quelques jours plus tard.

Séance 5 :

Ecriture 3 : test intermédiaire (40 minutes) : Même consigne que le test initial. 40 minutes après, nous ramassons les copies des étudiants. Quelques jours plus tard.

Séance 6 :

Lecture- compréhension du récit de fait divers 2 : (40 minutes) : Les étudiants du groupe expérimental lisent le deuxième récit de fait divers. Nous leur expliquons que c'est un récit fait divers écrit sur un journal et qui traite du même thème que le premier récit de fait divers déjà lu dont ils essayent de comprendre ses aspects linguistique et sémantique (tâche de mémorisation) qu'ils seront amenés à reproduire ultérieurement dans une tâche de rappel différé sans l'aide du texte. Quelques jours plus tard.

Séance 7 :

Ecriture 4 : rappel différé 2 (40 minutes) : En faisant un rappel différé, les étudiants écrivent en puisant dans la mémoire de travail à long terme sans avoir le texte sous les yeux. 40 minutes après, nous ramassons les copies des étudiants.

Séance 8

Groupe expérimental : Révision du rappel différé après lecture- compréhension 2 dans un échange verbal tutorial 2 :

Durant cette deuxième séance tutorale, les seize étudiants du groupe expérimental sont mis en situation de face à face, dans le cadre des mêmes petits groupes comme dans la première session tutorale, dans le but de réviser, dans un échange tutorial, les rappels différés 2 écrits par les étudiants en malaise rédactionnel après lecture- compréhension 2.

Groupe témoin : 1- Questionnaire 1 : (20 minutes). C'est un questionnaire relatif à la situation de communication écrite et le para- texte du deuxième récit de fait divers lu (qui écrit ? pour qui ? Quand ?...). 20 minutes après, nous ramassons les questionnaires.

2- Questionnaire 2 : (20 minutes). C'est un questionnaire relatif à "*la surface du texte*" (Van Dijk et Kintsch). Ce questionnaire

comprend des questions d'ordre syntaxique et lexical propres au deuxième récit de fait divers lu. 20 minutes après, nous ramassons les questionnaires.

3- Questionnaire 3 : (20 minutes). C'est un questionnaire relatif à "*la base de texte*". Ce questionnaire comprend des questions d'ordre sémantique propres au deuxième récit de fait divers lu. 20 minutes après, nous ramassons les questionnaires.

Quelques jours plus tard.

Séance 9 : Ecriture 5 : test final (40 minutes) : Même consigne que les tests initial et intermédiaire. 40 minutes après, nous ramassons les copies des étudiants.

2- 4- Description des outils d'aide : Deux types d'outils d'aide caractérisent l'expérimentation de la présente étude. Il s'agit de l'outil d'aide tutoral et de l'outil d'aide textuel.

2- 4- 1- Description de la technique des petits groupes et de l'outil d'aide tutoral : Dans ce travail, des étudiants de deuxième année de licence de français sont mis en situation de face à face dans le but de réviser les rappels différés écrits par les étudiants moins avancés. Il y a des petits groupes de quatre interlocuteurs réunis en fonction de leurs compétences en FLE. Deux sont considérés comme « experts », les deux autres comme « moins experts » rédactionnellement. Les étudiants sont organisés en petits groupes pour vérifier si les rédactions des étudiants moins avancés, corrigées dans un échange verbal, sont influencées ensuite par les aides verbales des étudiants avancés.

2- 4- 2- La description de l'outil d'aide textuel : Les textes proposés dans le cadre de l'expérimentation de cette recherche traitent d'un seul thème de faits divers ; le démantèlement de réseaux de malfaiteurs et commercialisation de drogue. A ce thème de fait divers renvoient deux récits de faits divers à savoir, « *Bou-Ismaïl : Un réseau de dealers et de malfaiteurs démantelé* » et « *Bordj Bou Arreridj : Un réseau de trafic de drogue démantelé* ».

2- 4- 3- Questionnaires : Trois questionnaires ne sont proposés, dans le cadre de notre expérimentation, qu'au groupe témoin. Le premier questionnaire concerne l'aspect énonciatif des textes lus (qui ? quand ? à qui ? etc.). Le second questionnaire est relatif à l'aspect linguistique des textes lus. Le troisième questionnaire est relatif à l'aspect sémantique des textes lus.

3- Grilles d'évaluation des données recueillies

Seules les données rédactionnelles recueillies à l'occasion des tests sont analysées et ce, selon des grilles d'évaluation. Ces grilles permettent d'évaluer les écrits des étudiants moins avancés du groupe expérimental et du groupe témoin avant et après les sessions tutorales et les questionnaires. Les comportements des étudiants tuteurs du groupe expérimental ont fait l'objet d'analyses qualitatives et quantitatives en marge de cet article.

A l'issue des apports des tuteurs relatifs à la révision tutorale des rappels différés écrits par les étudiants scripteurs en difficulté rédactionnelle après lecture- compréhension, il est imposé méthodologiquement d'installer des grilles d'évaluation afin de mesurer les capacités d'assimilation et de production pilotée en phase expérimentale pour les étudiants scripteurs moins avancés. Le corpus composé de groupes d'étudiants témoin qu'expérimental qui nous permettra d'évaluer dans le but de remédier par la pédagogie de l'erreur. D'ailleurs, "*(...) l'erreur se conçoit comme l'indicateur pertinent qui permet de constater objectivement si l'élève a acquis telle notion ou atteint tel compétence ou encore tel niveau de développement cognitif. (...)*" (Arenilla et al., 2000 : 121). Cette technique d'évaluation est porteuse de bases et de données quantifiables pour permettre à l'acte d'apprentissage et de remédiation de cibler les points de langue et l'acquisition des structures rédactionnelles du récit de fait divers. Dans cette même perspective nous allons installer des grilles d'évaluation à valeur qualitative et quantitative afin de mesurer le degré de l'effet des échanges tutoraux sur la rédaction des tests par les étudiants moins avancés. A travers ces grilles d'évaluation des écrits des étudiants moins experts après les sessions tutorales, 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 relatives à notre proposition pour un modèle tutoral pour le développement des compétences rédactionnelles en narration de récits de faits divers. Nous allons analyser deux écrits représentatifs : les tests représentatifs d'un étudiant moins avancés du groupe expérimental et les tests représentatifs d'un étudiant moins avancés du groupe témoin. Ces grilles d'évaluation comprennent :

- l'évaluation de la pertinence des propositions sémantiques
- l'évaluation de la pertinence des relations logiques entre les informations
- l'évaluation de la pertinence des relations linguistiques entre les informations
- l'évaluation de la pertinence des opérations de révision textuelle (révision de propositions sémantiques)
- l'évaluation du degré du respect de la composition du récit de fait divers

Remarque importante : *Nous avertissons que toutes ces grilles d'évaluation seront confectionnées et feront l'objet d'un travail de collecte de données interactionnelles et scripturales avec des valeurs chiffrées en marge de cet article. Aussi, les données*

interactionnelles ne font pas l'objet de la présente étude. Seules les données rédactionnelles relatives aux tests nous intéressent.

4- L'analyse des tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants moins- experts du groupe expérimental et du groupe témoin (projets de production)

La quantité et la qualité rédactionnelles qui seront évaluées sont relatives aux propositions sémantiques, relations linguistiques et logiques ainsi que la composition du récit de fait divers (caractéristiques du récit de fait divers), à savoir les éléments para- textuels, la présentation générale du récit de fait divers, la présentation du déroulement des actions du récit de fait divers et les éléments de la clôture de ce même récit. Ces examens s'effectueront en comparant qualitativement et quantitativement les tests des deux publics, tutorés et non tutorés. Ces examens se réaliseront en insistant sur l'effet des lectures- compréhensions suivies chacune d'une interaction tutorale pour révision des rappels différés et celui des lectures- compréhensions suivies de questionnaires relatifs aux textes lus sur la quantité et la qualité rédactionnelles des tests écrits par les apprentis- scripteurs moins experts, tutorés et non tutorés. Autrement dit, les quatre niveaux d'analyse des tests renseigneront sur l'effet des interactions tutorales pour révision des rappels différés après lectures- compréhensions sur la quantité et la qualité rédactionnelles des tests écrits par les apprentis- scripteurs moins experts tutorés. Les quatre niveaux d'analyse des tests renseigneront aussi sur l'effet des lectures- compréhensions suivies de questionnaires relatifs aux textes lus sur la quantité et la qualité rédactionnelles des tests écrits par les apprentis- scripteurs moins experts non tutorés.

4- 1- Le nombre de propositions sémantiques employées dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Nous définissons les propositions sémantiques comme étant le contenu macro- structurel du texte dans la mesure où le sens y est, puisque 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. Cela veut dire que dans le test initial, il est logique et acceptable que l'apprenti- scripteur moins expert ne soit pas en mesure d'installer des compétences rédactionnelles dans la mesure où il a peu de moyens sémantiques. A ce moment rédactionnel,

c'est uniquement ses pré-requis de l'avant expérimentation qui sont mobilisés. Le nombre de propositions sémantiques mobilisées est inférieur dans le test initial écrit par l'ensemble des apprentis-scripteurs des deux groupes, expérimental et témoin. Par contre, le nombre de propositions sémantiques mobilisées augmente en test intermédiaire puis en test final écrits par les apprentis-scripteurs tutorés et non tutorés. Néanmoins, le nombre de propositions sémantiques dans les tests intermédiaire et final écrits par les étudiants non tutorés reste inférieur par rapport à ceux écrits par des étudiants tutorés.

Le premier test initial rédigé par l'étudiant tutoré contient 07 propositions sémantiques génériques, 09 propositions sémantiques spécifiques, 17 propositions sémantiques ponctuelles et 08 propositions sémantiques exprimant des relations logiques. Le premier test intermédiaire rédigé par le même étudiant tutoré contient 13 propositions sémantiques génériques, 18 propositions sémantiques spécifiques, 31 propositions sémantiques ponctuelles et 14 propositions sémantiques exprimant des relations logiques. Le premier test final rédigé par l'étudiant tutoré contient 20 propositions sémantiques génériques, 28 propositions sémantiques spécifiques, 24 propositions sémantiques ponctuelles et 14 propositions sémantiques exprimant des relations logiques. Le premier test initial rédigé par l'étudiant non tutoré contient 10 propositions sémantiques génériques, 14 propositions sémantiques spécifiques, 11 propositions sémantiques ponctuelles et 08 propositions sémantiques exprimant des relations logiques. Le premier test intermédiaire rédigé par le même étudiant contient 13 propositions sémantiques génériques, 15 propositions sémantiques spécifiques, 16 propositions sémantiques ponctuelles et 06 propositions sémantiques exprimant des relations logiques. Le premier test final rédigé par l'étudiant non tutoré contient 17 propositions sémantiques génériques, 20 propositions sémantiques spécifiques, 19 propositions sémantiques ponctuelles et 14 propositions sémantiques exprimant des relations logiques.

4- 1- 1- Le degré de pertinence des propositions sémantiques employées dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants-scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

La reproduction sémantique telle que celle du test intermédiaire se nourrit de la (des) série (s) d'activité (s) précédentes et qui renvoie (nt) au (x) texte (s) lu (s), y compris la série d'activités en cours, chez le groupe témoin. Quoique cet écrit est plus élaboré sémantiquement que le test

initial, il demeure moins raffiné que celui écrit par l'étudiant- scripteur tutoré parce que ce dernier se réfère aussi dans la rédaction du test intermédiaire à l'aide tutorale. Cette reproduction écrite relative au même sujet qu'a traité le sujet- scripteur en test initial contient plus de propositions sémantiques dont le nombre de celles pertinentes est supérieur à celui des propositions sémantiques non pertinentes. C'est le cas aussi du test final aussi bien du tutoré que du non tutoré. Comme référence, à cette étape de l'expérimentation, l'étudiant- scripteur 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 faits divers traités ainsi que celles acquises antérieurement et gardées en mémoire et qui peuvent être défailantes. La deuxième référence se définit par les connaissances sémantiques acquises à l'occasion de la lecture- compréhension du texte. La dernière référence se définit par les connaissances sémantiques qu'a transmises l'étudiant tuteur dans son discours, à l'occasion de la correction du rappel différé après lecture- compréhension du texte. Les tests des étudiants tutorés contiennent plus de propositions sémantiques très pertinentes et pertinentes que peu et non pertinentes. C'est le cas des tests écrits par les étudiants non tutorés mais à des degrés inférieurs. Nous constatons après analyse que la pertinence des propositions sémantiques dans les tests relatifs au premier thème de fait divers qui a été traité à travers des textes d'aide à la rédaction est pratiquement quantifiée de la manière suivante : les données s'échelonnent d'une valeur de 00 jusqu'à une valeur de 76. La valeur de 76 concerne les propositions sémantiques très pertinentes en tâche de test final écrit par le tutoré. C'est la valeur maximale que nous avons pu quantifier à partir de notre analyse. La valeur de 61 concerne les propositions sémantiques très pertinentes dans le test intermédiaire écrit par le tutoré. La valeur de 47 concerne les propositions sémantiques très pertinentes relevées dans le test final rédigé par le non tutoré. La valeur de 35 concerne les propositions sémantiques très pertinentes dans le test intermédiaire écrit par le non tutoré. La valeur de 28 est relative au nombre de propositions sémantiques très pertinentes en test initial rédigé par le tutoré. La valeur de 23 est relative au nombre de propositions sémantiques très pertinentes en test initial rédigé par le non tutoré. La valeur de 09 concerne les propositions sémantiques peu pertinentes du test initial écrit par le non tutoré. La même valeur est relative aux propositions sémantiques pertinentes du test intermédiaire écrit par le tutoré. La valeur de 09 concerne aussi les propositions sémantiques pertinentes et non

pertinentes du test final écrit par le non tutoré. La valeur de 07 concerne les propositions sémantiques peu pertinentes du test initial écrit par le tutoré. La valeur de 06 concerne les propositions sémantiques non pertinentes du test initial écrit par le non tutoré. La même valeur représente le nombre de propositions sémantiques pertinentes et peu pertinentes du test intermédiaire écrit par le tutoré. La valeur de 07 concerne finalement les propositions sémantiques peu pertinentes du test final écrit par le tutoré. La valeur de 05 concerne les propositions sémantiques pertinentes dans les tests initiaux écrits par les deux étudiants, tutoré et non tutoré. Elle concerne aussi les propositions sémantiques non pertinentes du test final écrit par le non tutoré. La valeur de 05 concerne les propositions sémantiques peu pertinentes du test intermédiaire écrit par le tutoré. La valeur de 03 représente les propositions sémantiques non pertinentes du test intermédiaire de l'étudiant non tutoré. La même valeur concerne les propositions sémantiques pertinentes du test final écrit par le tutoré. La valeur de 01 représente la proposition sémantique non pertinente dans les tests initial et intermédiaire écrits par le tutoré. Enfin, la valeur de 00 représente les propositions sémantiques non pertinentes du test final écrit par le tutoré.

4- 2- Les modifications sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Les modifications sémantiques concernent le nombre d'ajouts sémantiques et leur degré de pertinence, les suppressions sémantiques, les déplacements sémantiques, les remplacements sémantiques et les corrections sémantiques dans les tests.

Les modifications sémantiques effectuées en tests intermédiaire et final renseignent sur le taux de mémorisation et du traitement des informations sémantiques.

4- 2- 1- Le nombre d'ajouts sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

L'étudiant tutoré a fait plus d'ajouts en test intermédiaire que l'étudiant non tutoré. Au moment où l'étudiant non tutoré n'a ajouté que 33 propositions sémantiques en test intermédiaire, l'étudiant tutoré a ajouté 53 propositions sémantiques, dans le même écrit. Par contre, au moment où l'étudiant tutoré n'a ajouté que 21 propositions sémantiques en test final, l'étudiant

non tutoré a ajouté 39 propositions sémantiques, dans le même écrit. Ces données appuient partiellement notre hypothèse selon laquelle l'étudiant ayant bénéficié de l'aide tutorale pour révision du rappel différé après lecture- compréhension ajoute plus de propositions sémantiques d'un test à l'autre, contrairement à l'étudiant ayant effectué la tâche de lecture-compréhension suivie de questionnaires d'aide à la compréhension.

4- 2- 1- 1- Le degré de pertinence des ajouts sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

En test intermédiaire l'étudiant tutoré a ajouté plus de propositions sémantiques très pertinentes et pertinentes que peu et non pertinentes par rapport à celui produit par le non tutoré, à l'image du nombre élevé de propositions sémantiques ajoutées en test intermédiaire. Par contre, le nombre de propositions sémantiques très pertinentes et pertinentes ajoutées en test final écrit par le tutoré est inférieur par rapport à celui ajouté par le non tutoré dans le même écrit. Quant au nombre de propositions sémantiques peu et non pertinentes, il reste inférieur dans tous les tests écrits aussi bien par le tutoré que par le non tutoré, par rapport au nombre supérieur de propositions sémantiques pertinentes et très pertinentes. Nous constatons après analyse que la pertinence des propositions sémantiques dans les tests relatifs au premier thème de fait divers qui a été traité à travers des textes d'aide à la rédaction est pratiquement quantifiée de la manière suivante : Les données s'échelonnent d'une valeur de 00 jusqu'à une valeur de 43. La valeur de 43 concerne les propositions sémantiques très pertinentes en tâche de test intermédiaire écrit par le tutoré. C'est la valeur maximale que nous avons pu quantifier à partir de notre analyse des propositions sémantiques ajoutées. La valeur de 23 concerne les propositions sémantiques très pertinentes en tests intermédiaire et final écrits par le non tutoré. La valeur de 20 concerne les propositions sémantiques très pertinentes relevées dans le test final rédigé par le tutoré. La valeur de 09 concerne les propositions sémantiques pertinentes dans le test final écrit par le non tutoré. La valeur de 07 est relative au nombre de propositions sémantiques pertinentes en test intermédiaire rédigé par le tutoré. La valeur de 05 est relative au nombre de propositions sémantiques pertinentes en test intermédiaire rédigé par le non tutoré. La valeur de 04 concerne les propositions sémantiques non pertinentes du test final écrit par le non tutoré. La valeur de 03 concerne les propositions sémantiques peu pertinentes du test

intermédiaire écrit par le tutoré et celle du test final écrit par le non tutoré. La même valeur représente le nombre de propositions sémantiques non pertinentes du test intermédiaire écrit par le non tutoré. La valeur de 02 représente les propositions sémantiques peu pertinentes du test intermédiaire de l'étudiant non tutoré. La valeur de 01 représente la proposition sémantique peu pertinente dans le test final écrit par le tutoré. Enfin, la valeur de 00 représente les propositions sémantiques non pertinentes des tests intermédiaire et final écrit par le tutoré ainsi que les propositions sémantiques pertinentes en test final écrit par le tutoré. Autrement dit, même s'il mobilise un nombre inférieur de propositions sémantiques très pertinentes en test final par rapport à celui des propositions sémantiques très pertinentes mobilisées dans le même écrit réalisé par le non tutoré, l'étudiant tutoré ne mobilise pas de propositions sémantiques non pertinentes. La conclusion partielle par rapport à ces analyses d'ajouts de propositions sémantiques nous mène vers une confirmation partielle d'une hypothèse que nous avons déjà annoncée selon laquelle les ajouts de propositions sémantiques en particulier deviennent plus pertinents après les interactions tutorales soit dans le test intermédiaire, soit dans le test final, relatifs au thème de la commercialisation de drogue.

4- 2- 2- Les suppressions sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Si nous avons relevé que le nombre de propositions sémantiques qui, même s'il augmente en tests intermédiaire et final rédigés par l'étudiant non tutoré, demeure inférieur par rapport au nombre de propositions sémantiques relevé dans les mêmes tests écrits par l'étudiant tutoré, c'est parce que l'apprenti- scripteur non tutoré a supprimé beaucoup de propositions sémantiques en tests intermédiaire et final. Certes, c'est le cas dans les tests intermédiaire et final écrits par l'étudiant tutoré mais à un degré inférieur. Au moment où l'étudiant tutoré n'a supprimé que 15 propositions sémantiques du test initial et 09 propositions sémantiques du test intermédiaire, l'étudiant non tutoré a supprimé 29 propositions sémantiques du test initial et 33 propositions sémantiques du test intermédiaire. Cela confirme encore une fois notre hypothèse selon laquelle le progrès rédactionnel est lié, chez l'étudiant tutoré, à l'aide tutorale qui consiste non seulement en la révision de rappels différés écrits par l'étudiant tutoré mais aussi en la répétition d'éléments sémantiques, ce qui aide l'apprenti- scripteur moins avancé à mémoriser

ces mêmes éléments grâce à la répétition dans le cadre de la révision de ces écrits (rappels différés).

4- 2- 3- Les déplacements sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Nous constatons après analyse que les déplacements sémantiques sont pratiquement quantifiés de la manière suivante : l'étudiant tutoré a effectué 01 déplacement d'une proposition sémantique en test intermédiaire et 02 en test final, au moment où l'étudiant non tutoré a effectué 01 déplacement d'une proposition sémantique en test intermédiaire et 12 en test final.

Le nombre de déplacements effectués en tests intermédiaire et final renseigne sur le taux de mémorisation et du traitement des informations sémantiques.

4- 2- 4- Les remplacements sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Le nombre de remplacements sémantiques effectués renseigne sur le taux de l'activité cognitive liée à l'analyse et à l'intégration des propositions sémantiques dans les tests. Il renseigne aussi sur le taux de référence soit aux textes lus et compris suivis d'aides tutorales, soit aux textes lus et compris suivis de questionnaires d'aide à la compréhension. Enfin, le même nombre renseigne sur le degré de l'efficacité de chacune de ces deux références dans la remédiation aux dysfonctionnements rédactionnels caractérisant les apprentis- scripteurs du groupe expérimental et du groupe témoin. Nous constatons après analyse que les remplacements sémantiques sont pratiquement quantifiés de la manière suivante : l'étudiant tutoré a remplacé 05 propositions sémantiques employées en test initial par 05 autres en test intermédiaire. Le même étudiant a remplacé 14 propositions sémantiques employées en test intermédiaire par 14 autres en test final. Par contre, l'étudiant non tutoré a remplacé 03 propositions sémantiques mobilisées en test initial par 03 autres en test intermédiaire. Le même étudiant n'a effectué aucun remplacement de propositions sémantiques employées en test intermédiaire, en test final. Ces données, en particulier celles relatives au taux de l'activité cognitive des deux catégories de sujets- scripteurs, confirment notre hypothèse selon laquelle les compétences rédactionnelles de narration de récits de faits divers se développent beaucoup

plus quand la lecture- compréhension est suivie de l'interaction tutorale pour révision du rappel différé après lecture- compréhension et non pas quand la lecture- compréhension est suivie de questionnaires d'aide à la compréhension.

4- 2- 5- Les corrections sémantiques dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Le nombre de corrections sémantiques effectuées renseigne sur le taux de l'activité cognitive liée à l'analyse et à l'intégration des propositions sémantiques dans les tests. Il renseigne aussi sur le taux de référence soit aux textes lus et compris suivis d'aides tutorales, soit aux textes lus et compris suivis de questionnaires d'aide à la compréhension. Enfin, le même nombre renseigne sur le degré de l'efficacité de chacune de ces deux références dans la remédiation aux dysfonctionnements rédactionnels caractérisant les apprentis- scripteurs du groupe expérimental et du groupe témoin. Nous constatons après analyse que les corrections sémantiques sont pratiquement quantifiées de la manière suivante : l'étudiant tutoré a corrigé 02 propositions sémantiques non pertinentes employées en test initial et les a intégrées en test intermédiaire. Le même étudiant a corrigé 01 proposition sémantique non pertinente employée en test intermédiaire et l'a intégrée en test final. Par contre, l'étudiant non tutoré n'a effectué aucune correction sémantique ni en test intermédiaire, ni en test final. Ces données, en particulier celles relatives au taux de l'activité cognitive des deux catégories de sujets- scripteurs, confirment notre hypothèse selon laquelle les compétences rédactionnelles de narration de récits de faits divers se développent beaucoup plus quand la lecture- compréhension est suivie de l'interaction tutorale pour révision du rappel différé après lecture- compréhension et non pas quand la lecture- compréhension est suivie de questionnaires d'aide à la compréhension.

4- 3- Le nombre de relations linguistiques employées dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

Les relations linguistiques relèvent de l'ordre de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire et de l'orthographe. Le nombre de relations linguistiques dans le test initial des deux sujets- scripteurs est inférieur mais augmente au fur et à mesure des tests. Néanmoins, le

nombre de relations linguistiques dans les tests écrits par les étudiants non tutorés reste inférieur par rapport à ceux écrits par les étudiants tutorés. Il est logique et acceptable que l'apprenti- scripteur moins expert ne soit pas en mesure d'installer des compétences rédactionnelles dès le test initial dans la mesure où il a peu de moyens linguistiques puisque c'est uniquement ses pré- requis de l'avant expérimentation qui sont mobilisés. A chaque test rédigé, le nombre de relations linguistiques mobilisées dépend du nombre de propositions sémantiques mobilisées chez 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 apprentis- scripteurs n'ayant pas bénéficié de l'aide tutorale pour la révision des rappels différés, contrairement aux étudiants tutorés qui se sont référés, entre autres, aux aides tutorales pour rédiger les tests intermédiaire et final.

4- 3- 1- Le degré de pertinence des relations linguistiques employées dans les tests relatifs au thème traitant de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

L'analyse de la pertinence des relations linguistiques nous mène vers une confirmation d'une hypothèse que nous avons déjà annoncée selon laquelle le test final est plus riche que celui du test initial et du test intermédiaire en matière de lexique dans une syntaxe mieux respectée. Les relations linguistiques deviennent plus pertinentes après le tutorat (groupe expérimental) et les questionnaires (groupe témoin) soit dans le test intermédiaire soit dans le test final, parce que pour réaliser ces tests, le sujet- scripteur puise dans toutes les connaissances qu'il a pu acquérir jusqu'à présent. Les tests rédigés par des étudiants tutorés contiennent plus de relations linguistiques pertinentes que non pertinentes. C'est le cas des tests des étudiants non tutorés mais à des degrés inférieurs. Nous constatons après analyse que la pertinence des propositions sémantiques dans les tests relatifs au premier thème de fait divers qui a été traité à travers des textes d'aide à la rédaction est pratiquement quantifiée de la manière suivante : Les données s'échelonnent d'une valeur de 08 jusqu'à une valeur de 229. La valeur de 229 concerne les relations linguistiques pertinentes en tâche de test final écrit par le tutoré. C'est la valeur maximale que nous avons pu quantifier à partir de notre analyse. La valeur de 165 concerne les relations linguistiques pertinentes dans le test intermédiaire écrit par le tutoré. La valeur de 141 concerne les relations linguistiques pertinentes du test final écrit par le non tutoré. La valeur de

98 concerne les relations linguistiques pertinentes en test intermédiaire écrit par le non tutoré. La valeur de 84 représente les relations linguistiques pertinentes en test initial écrit par l'étudiant du groupe expérimental. La valeur de 71 représente les relations linguistiques pertinentes en test initial écrit par l'étudiant du groupe témoin. La valeur de 25 représente les relations linguistiques non pertinentes en test initial écrit par le non tutoré. La valeur de 24 représente les relations linguistiques non pertinentes du test final écrit par le non tutoré. La valeur de 19 concerne les relations linguistiques non pertinentes en test intermédiaire écrit par le non tutoré. La valeur de 15 concerne les relations linguistiques non pertinentes du test initial rédigé par le tutoré. La valeur de 14 représente les relations linguistiques non pertinentes du test intermédiaire rédigé par le tutoré. Enfin, la valeur de 08 représente les relations linguistiques non pertinentes en test final rédigé par le tutoré.

4- 4- Le nombre de relations logiques employées dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

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, la concession ainsi que la ponctuation, l'organisation grammaticale et l'organisation de l'énoncé exprimés dans des propositions sémantiques. La ponctuation est l'expression de relations logiques elle aussi. Le nombre de relations logiques est variable d'un test à l'autre chez le même sujet- scripteur. Néanmoins, le nombre de relations logiques dans les tests écrits par les étudiants non tutorés reste inférieur par rapport à ceux écrits par les étudiants tutorés. Il est évident que l'apprenti- scripteur moins expert ne soit pas en mesure d'installer des compétences rédactionnelles dès le test initial dans la mesure où il a peu de moyens en relations logiques puisque c'est uniquement ses pré- requis de l'avant expérimentation qui sont mobilisés. A chaque test rédigé, le nombre de relations logiques mobilisées dépend du nombre de propositions sémantiques mobilisées chez l'ensemble des apprentis- scripteurs des deux groupes, expérimental et témoin. Le nombre de relations logiques mobilisées par le tutoré a diminué de 20 en test intermédiaire à 18 en test final. Le nombre de relations logiques mobilisées par le non tutoré a diminué de 12 en test initial à 11 en test intermédiaire. Le nombre de relations logiques demeure inférieur dans les tests écrits par

les apprentis- scripteurs n'ayant pas bénéficié de l'aide tutorale pour la révision des rappels différés, contrairement aux étudiants tutorés qui se sont référés, entre autres, aux aides tutorales pour rédiger les tests intermédiaire et final.

4- 4- 1- Le degré de pertinence des relations logiques employées dans les tests relatifs au thème de la commercialisation de drogue écrits par les étudiants- scripteurs moins experts du groupe expérimental et du groupe témoin

L'analyse des ajouts de relations logiques nous mène vers une confirmation d'une hypothèse que nous avons déjà annoncée selon laquelle le test intermédiaire écrit par l'étudiant tutoré est plus riche que celui du test initial en matière de relations logiques pertinentes. Le nombre de relations logiques pertinentes augmente après le tutorat dans le test intermédiaire écrit par l'apprenti- scripteur du groupe expérimental. Par contre, dans le test final du même apprenti- scripteur, le nombre de relations logiques pertinentes diminue par rapport au nombre constaté en test intermédiaire. En effet, nous avons relevé 11 relations logiques pertinentes en test initial écrit par le tutoré, 17 en test intermédiaire et 16 en test final. L'hypothèse selon laquelle le nombre de relations logiques pertinentes augmente après les questionnaires (groupe témoin) soit dans le test intermédiaire soit dans le test final, parce que pour réaliser ces tests, le sujet- scripteur puise dans toutes les connaissances qu'il a pu acquérir jusqu'à présent y compris celles acquises à travers les questionnaires, est confirmée partiellement. Le nombre de relations logiques pertinentes diminue en test intermédiaire écrit par le non tutoré et n'augmente qu'en test final. En effet, nous avons relevé 10 relations logiques pertinentes en test initial écrit par le non tutoré, 09 en test intermédiaire et 14 en test final. Les tests des étudiants tutorés et non tutorés contiennent plus de relations logiques pertinentes que non pertinentes. Ces données constatées mènent à donner une explication beaucoup plus détaillée lorsque nous avons compris que l'apprenant en situation de production écrite après tutorat fait des relations logiques beaucoup plus pertinentes que dans une situation de production écrite où le scripteur est non tutoré. En schématisant ces valeurs, nous constatons que dans tous les cas, les écrits réalisés après le tutorat sont beaucoup plus pertinents en matière de relations logiques que les écrits qui ont eu lieu avant la session tutorale.

4- 5- Le nombre des éléments de la composition du récit de fait divers dans les tests

Les éléments de la composition du récit de fait divers constituent les caractéristiques de ce type d'écrit et qui se définissent par la présentation générale de l'article, le déroulement des actions, la clôture et le para- texte. La présentation générale de l'article se réalise grâce à l'emploi du passé composé, l'allusion à la fin, le résumé des événements et le résumé des événements depuis un point de vue temporel ultérieur aux faits. Le déroulement des actions se réalise grâce à l'emploi du passé simple, de la narration de faits successifs, du passé composé, de l'imparfait et l'introduction de discours relatés. La clôture en récit de fait divers se réalise à travers l'emploi du présent, du passé composé, de l'examen des conséquences, de la présentation des dégâts et de l'état des victimes ainsi que le jugement, l'évaluation, et l'impression de celui qui écrit. Quant au para- texte, il est fait du titre, de l'auteur et de la date de parution de l'article. Après analyse des composantes du récit de fait divers dans les tests relatifs au premier thème de faits divers qui ont été proposés à lire comme textes d'aide à la rédaction, nous avons relevé que les composantes du récit de fait divers sont pratiquement qualifiées de la manière suivante : nous constatons que dans les tests écrits par l'étudiant ayant bénéficié de l'aide tutorale, le nombre des composantes du récit de fait divers augmente d'un test à l'autre. Nous avons relevé 07 éléments de la composition du récit de fait divers en test initial, 08 en test intermédiaire et 10 en test final écrits par l'étudiant tutoré. Par contre, le nombre des composantes du récit de fait divers dans les tests écrits par l'étudiant non tutoré a diminué d'un test à l'autre. Nous avons relevé 09 éléments de la composition du récit de fait divers en test initial, 08 en test intermédiaire et 06 en test final écrits par l'étudiant n'ayant pas bénéficié de l'aide tutorale. Ces données confirment notre hypothèse selon laquelle l'étudiant ayant bénéficié de l'aide tutorale produit mieux en test intermédiaire puis en test final par rapport à celui n'ayant pas bénéficié de l'aide tutorale.

4- 5- 1- Le degré de pertinence de la composition du récit de fait divers dans les tests

Après analyse des composantes du récit de fait divers dans les tests relatifs au premier thème de faits divers qui ont été proposés à lire comme textes d'aide à la rédaction, les composantes du récit de fait divers sont pratiquement qualifiées de la manière suivante. Nous constatons que le degré de pertinence des éléments de la composition du récit de fait divers a augmenté de 02 en test initial à 06 en test intermédiaire puis à 09 en test final écrits par l'étudiant ayant bénéficié de l'aide tutorale. Néanmoins, le degré de pertinence des mêmes éléments diminue

dans les tests rédigés par l'étudiant n'ayant pas bénéficié de l'aide tutorale. Ce dernier a mobilisé 06 éléments pertinents de la composition du récit de fait divers en test initial, 04 en test intermédiaire et 03 en test final. Par contre, en test initial, l'étudiant non tutoré a mobilisé 06 éléments pertinents de la composition du récit de fait divers, au moment où l'étudiant tutoré en a mobilisé 02. Ces données confirment notre hypothèse selon laquelle l'étudiant ayant bénéficié de l'aide tutorale écrit mieux en tests intermédiaire et final par rapport à celui n'ayant pas bénéficié de l'aide tutorale dans la mesure où l'étudiant tutoré mobilise plus d'éléments pertinents de la composition du récit de fait divers au moment où le non tutoré mobilise moins d'éléments pertinents de la composition du récit de fait divers dans les mêmes écrits. Aussi, le nombre d'éléments non pertinents de la composition du récit de fait divers est inférieur à celui des éléments pertinents dans les tests écrits par les deux apprentis- scripteurs, tutoré et non tutoré, sauf en test initial écrit par l'étudiant tutoré où le nombre de ces mêmes éléments non pertinents est au nombre de 05 par rapport à deux éléments pertinents. En test intermédiaire écrit par l'étudiant non tutoré le nombre des éléments non pertinents est égal à celui des éléments pertinents de la composition du récit de fait divers et est au nombre de 04. C'est le cas aussi du test final écrit par l'étudiant non tutoré où nous avons relevé 03 éléments pertinents et 03 autres éléments non pertinents de la composition du récit de fait divers.

Remarque importante : Au lieu de demander aux étudiants de construire leurs propres projets rédactionnels plutôt que de reproduire un récit de fait divers, nous avons interrogé l'enseignante chargée d'assurer la matière méthodologie de travail universitaire sur la qualité des récits de faits divers intégrés dans les reportages réalisés par les étudiants ayant bénéficié de l'aide tutorale dans le cadre de notre expérimentation. L'enseignante nous a confirmé que 06 étudiants tutorés sur 08 ont réussi leurs propres projets de rédaction de récits de faits divers et que les étudiants moins avancés mais tutorés ont réussi mieux leurs rédactions de récits de faits divers par rapport à ceux moins avancés n'ayant pas été tutorés. Nous rappelons que la tâche de rédaction de récits de faits divers constitue un mini projet qui s'insère dans un projet global qu'est la réalisation d'un reportage dans le cadre de mini recherches engagées en méthodologie de travail universitaire. Aussi, à la fin de l'expérimentation nous avons interrogé les étudiants tutorés sur leur rapport à l'écrit (lecture et écriture) après leur expérience tutorale. 04 étudiants ont affirmé qu'ils se sont inscrits à l'institut français, 02 étudiants ont affirmé qu'ils se sont

inscrits aux ateliers d'écriture et 02 autres ont confirmé que, depuis l'expérience tutorale, ils lisent plus en français qu'en arabe.

Conclusion

Enseigner c'est préparer l'apprenant à la vie de citoyenneté en l'aidant et en lui apprenant à être autonome. Mais l'apprenant est déjà citoyen au sein de la classe. Sa citoyenneté est exprimée par ses relations à l'autre qui est soit l'enseignant soit l'apprenant comme lui. De l'apprentissage de ce dernier, s'il est expert en classe de FLE, l'apprenant peut être responsable. Cependant, la formation des apprenants- tuteurs algériens doit consister à :

- Apprendre aux étudiants- tuteurs à aider les étudiants en difficulté d'apprentissage grâce à un tutorat solidaire.
- Encourager les étudiants bénévoles de master de français à accompagner individuellement ou collectivement des étudiants en difficulté d'apprentissage inscrits en première, deuxième et troisième années de licence de français afin de les aider à améliorer leur compétence rédactionnelle.

Cette expérience de projet social permet aux étudiants- tuteurs de vivre une expérience humaine enrichissante, développer leur capacité d'écoute et de communication, comprendre l'importance de la pédagogie et progresser dans leur futur projet professionnel.

Références bibliographiques

- Adam, J.- M. 1999. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Arenilla, L. et al. (Dir.). 2000. *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Barré- De Miniac, Ch. 1996. *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Barré- De Miniac, Ch. 2000. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques*. Lille : Presses universitaires de Septentrion.
- Blanc, N. et Brouillet, D. 2005. *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Editions in Press.
- Dubied, A. et Lits, M. 1999. *Le fait divers*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubied, A. 2004. *Les dits et les scènes du fait divers*. Genève- Paris : Librairie DROZ.

Golder, C. et Gaonac'h, D. 2004. *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.

Marin, B. et Legros, D. 2008. *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*. Paris : De Boeck.