

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique
Université de Ghardaïa
Faculté des lettres et des langues
Département de langue française



Mémoire de master
Pour l'obtention du diplôme de
Master de français
Spécialité : Didactique des langues étrangères

Présenté par : Mme. DJELLAL Djennat

Titre

**Le tutorat et le développement des compétences rédactionnelles
en classe de FLE : Cas de 1ère année LMD, département de
langue française, université de Ghardaïa.**

Sous la direction de : M. Amour Said

Soutenu publiquement devant le jury:

M. TOUATI Mahmoud (MAA)	Université de Ghardaïa	Président
M. Amour Said (MCA)	Université de Ghardaïa	Rapporteur
M. AHNANI Farid (MCA)	Université de Ghardaïa	Examineur

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Ce travail est le fruit de nombreuses années d'études. À cet effet je tiens à exprimer ma gratitude, tout d'abord à mes enseignants qui m'ont formée, particulièrement à mon promoteur Mr. AMOUR Said qui m'a guidée, orientée et encadrée pour la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté de juger mon mémoire de fin d'études.

Enfin, j'adresse mes remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce modeste travail

Dédicaces

À ma mère, pour son amour inconditionnel et son soutien indéfectible qui m'ont toujours guidée.

À mes frères et sœurs, pour leur encouragement constant et leur présence rassurante à chaque étape de mon parcours.

À mon mari, pour sa patience, son soutien sans faille qui m'ont inspirée et motivée tout au long de cette aventure.

Enfin, à tous ceux qui me sont chers et qui m'ont aidé de près ou de loin.

Table des matières

Introduction générale.....	1
Chapitre I : Le tutorat dans l'apprentissage des langues	5
1. Initiations au tutorat	6
1.1. Définitions du tutorat.....	6
1.2. L'histoire du tutorat.....	9
2. Le dispositif du tutorat.....	11
2.1. Les différentes formes du tutorat.....	11
2.2. Le dispositif du tutorat proprement dit.....	12
3. Les acteurs du tutorat	13
3.1. Le tuteur	13
3.1.1. Les rôles et les fonctions du tuteur.....	15
3.1.2. Les critères du choix de tuteur	17
3.1.3. L'effet tuteur	21
3.2. Le tuteuré	25
4. Fonctionnement et mise en œuvre du tutorat	25
4.1. Les conditions à mobiliser pour garantir la réussite du tutorat.....	25
5. Analyse critique du tutorat.....	28
5.1. Les avantages du tutorat.....	28
5.2. Les limites de l'introduction officialisée du tutorat à l'université	30
Conclusion.....	31
Chapitre II : l'écrit en FLE	33
1. L'acte d'écrire.....	34
2. La production écrite.....	35
2.1. Définitions	35
2.2. Formes de productions écrites.....	36
2.2.1. La dissertation	36
2.2.2. Le résumé	37
2.2.3. L'essai	37
2.2.4. Le compte rendu	37
2.2.5. Le texte argumentatif	38
3. Le processus rédactionnel.....	38
4. Les modèles du processus rédactionnel	40
4.1. Le modèle linéaire	41
4.2. Les modèles non linéaires	41

4.2.1.	Le modèle de Hayes et Flower (1980)	41
4.2.2.	Les modèles de Beriter et Scardamalia (1987)	43
4.2.3.	Le modèle de Deschènes (1988)	44
4.2.4.	Le modèle de Moirand pour la production écrite en langue étrangère	44
5.	L'écrit à l'université	45
	Conclusion	46
	Chapitre III : enquête (analyse et interprétation des données)	48
1.	Présentation de l'enquête	49
1.1.	La démarche du travail	49
1.2.	Présentation du lieu de l'enquête	50
1.3.	Le questionnaire	50
1.4.	Analyse et interprétation des résultats	50
	Conclusion	65
2.	Description de l'expérimentation	66
2.1.	Présentation de l'expérimentation	66
2.2.	Présentation de l'échantillon	66
2.3.	Méthode de travail	67
2.4.	Déroulement de l'expérimentation	68
2.5.	Étude comparative	69
2.6.	Confrontation des résultats	77
	Conclusion générale	80
	Bibliographie	85
	Annexe	88

Introduction générale

La maîtrise de la rédaction en français langue étrangère et l'efficacité du tutorat sont des facteurs cruciaux qui influencent directement la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiants dans les systèmes d'enseignement supérieur contemporains, particulièrement le système LMD. Ces éléments, essentiels à l'acquisition de compétences académiques et professionnelles, sont au cœur des préoccupations pédagogiques modernes.

« Rédiger est un processus complexe, et l'acquisition de compétences en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée. Écrire un texte ne consiste pas seulement à produire des structures linguistiques correctes et des phrases bien construites, mais également à mettre en œuvre des procédures de résolution de problèmes parfois difficiles à distinguer et à structurer. » (Cuq, Gruca, 2005, p186.)

Cette complexité est exacerbée dans un contexte académique où *« le tutorat, qui constitue l'un des concepts périphériques majeurs dans le système LMD (licence, master, doctorat), est moins valorisé institutionnellement. »* (Berkani, 2017, p161.)

Cette sous-valorisation peut impacter l'efficacité avec laquelle les étudiants maîtrisent la rédaction en FLE, une compétence cruciale pour leur réussite académique et professionnelle. L'étude se focalise sur la façon dont le tutorat améliore le développement de la compétence rédactionnelle en FLE, ce qui influence l'expérience éducative des étudiants.

L'étude aborde deux axes principaux : le tutorat dans l'apprentissage des langues et l'écrit en FLE. Elle se focalise sur la façon dont ces éléments interagissent pour influencer l'expérience éducative des étudiants. L'accent est mis sur les défis inhérents à la maîtrise de la rédaction en FLE, perçue comme une compétence cruciale, mais difficile, et sur l'évaluation de l'efficacité des structures de tutorat existantes.

La motivation derrière ce sujet de recherche est triple : répondre à un besoin d'amélioration des méthodes d'enseignement en FLE, valoriser et optimiser les systèmes de tutorat, et contribuer à l'amélioration globale des performances académiques en l'occurrence l'écrit. Cette étude cherche à identifier des stratégies pédagogiques qui soutiennent efficacement les étudiants dans leurs parcours universitaires et professionnels.

La recherche est guidée par la question centrale : *Le tutorat peut-il contribuer au développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les étudiants de la 1ère année licence de l'université de Ghardaïa ?*

Cette question soulève des sous-questions relatives aux obstacles que rencontrent les étudiants en rédaction académique en FLE et aux manières dont les programmes de tutorat répondent actuellement à ces défis.

Cette étude se concentre sur plusieurs questions spécifiques:

1. Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de la rédaction en FLE ?
2. Comment les programmes de tutorat existants sont-ils perçus et utilisés par les étudiants et le corps professoral ?
3. Quels sont les effets observables des programmes de tutorat sur la performance académique et l'intégration des étudiants ?

Les hypothèses de départ s'annoncent comme suit:

- Le tutorat bien structuré pourrait jouer un rôle déterminant dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE chez les étudiants de première année de licence.
- Une meilleure valorisation institutionnelle du tutorat pourrait entraîner une augmentation significative de la réussite académique et professionnelle des étudiants en FLE.
- Des stratégies pédagogiques innovantes intégrées dans les programmes de tutorat pourraient être cruciales pour surmonter les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de la rédaction académique en FLE.

Cette démarche méthodologique permet d'identifier les facteurs de succès du tutorat, ainsi que les défis à surmonter pour optimiser son efficacité.

L'objectif est de fournir un diagnostic précis et des recommandations pour l'amélioration des compétences en rédaction en FLE en adoptant le tutorat dans les universités algériennes.

Cette recherche vise à proposer des modifications pratiques et théoriques qui pourraient être mises en œuvre pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction dans le contexte universitaire.

Ce travail est structuré en trois chapitres principaux:

Le premier chapitre traite des fondements théoriques du tutorat, examinant son évolution et ses différents apports pour l'enseignement apprentissage des langues.

Le deuxième chapitre se penche sur la pratique de la rédaction dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues, en mettant en lumière les stratégies et les méthodes employées.

Le troisième chapitre présente une analyse détaillée des données recueillies lors de l'enquête, offrant ainsi une perspective pratique et contemporaine sur le sujet.

Ainsi, ce mémoire vise à contribuer à la pédagogie de l'apprentissage des langues en l'occurrence l'écrit par le tutorat, en fournissant des insights pratiques et en proposant des recommandations pour les pratiques futures. Par son exploration approfondie des multiples facettes du tutorat, ce travail aspire à enrichir le dialogue académique sur l'éducation linguistique et à soutenir les efforts pour une intégration plus efficace du tutorat dans les curriculums universitaires.

Chapitre I : Le tutorat dans l'apprentissage des langues

Le premier chapitre se penche sur l'un des piliers fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage modernes : le tutorat. Ce système pédagogique, ancestral et pourtant toujours d'actualité, se caractérise par son adaptabilité et sa capacité à répondre aux besoins individuels des apprenants dans un cadre structuré et soutenu. À travers les âges, le tutorat a évolué pour adopter diverses formes et méthodologies, reflétant ainsi les changements dans les paradigmes éducatifs et les contextes socioculturels. Ce chapitre explore l'étymologie du tutorat, sa définition et ses diverses incarnations à travers l'histoire, avant de plonger dans une analyse détaillée des modalités et de l'efficacité du tutorat dans l'apprentissage des langues aujourd'hui.

Nous débuterons par un retour sur les origines du tutorat, en soulignant comment ce concept s'est matérialisé dans diverses civilisations et à différentes époques, de l'Antiquité à l'époque moderne. Ensuite, nous examinerons les différentes définitions et les fonctions du tutorat, en mettant en lumière la manière dont cette forme d'enseignement favorise l'acquisition des langues. L'accent sera mis sur la relation dynamique entre le tuteur et le tutoré, une interaction qui dépasse la simple transmission de connaissances pour embrasser une approche holistique de l'apprentissage.

Enfin, le chapitre conclura en abordant les implications pratiques du tutorat dans les systèmes éducatifs contemporains, notamment son rôle dans l'intégration des étudiants à l'université et dans le renforcement de leurs compétences linguistiques. En explorant ces différents aspects, nous chercherons à comprendre comment le tutorat, en tant que dispositif pédagogique, continue de jouer un rôle crucial dans la formation des apprenants face aux défis de la mondialisation et de la diversité culturelle.

1. Initiations au tutorat

1.1. Définitions du tutorat

Pour améliorer l'adaptation et l'intégration des étudiants dans l'environnement universitaire, diverses initiatives ont été mises en place à la suite des directives gouvernementales.

Parmi ces initiatives, le tutorat se distingue comme une stratégie essentielle, offrant plusieurs formes d'accompagnement pour aider les étudiants à s'acclimater aux normes académiques et à maîtriser les contenus spécifiques à leur discipline.

Le terme « tutorat » provient du latin, avec des racines étymologiques telles que « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin », soulignant ainsi la vocation de soutien inhérente à cette pratique.

Les définitions du tutorat sont variées, reflétant la richesse et la diversité des approches dans la littérature académique sur le sujet.

Pour commencer, et afin de mettre en lumière les racines du tutorat en tant que méthode d'assistance, Danner, Kempf et Rousval affirment que :

« Le tutorat, terme générique, propose tout à la fois une forme moderne de l'enseignement mutuel qui faisait la part belle à l'enseignement par les pairs et d'une guidance pédagogique consolidant le processus d'apprentissage de la relation d'enseignement-apprentissage. » (Danner, Kempf, Rousvoal, 1999, p247.)

Cela met en avant deux aspects fondamentaux du tutorat. Tout d'abord, les auteurs soulignent que le tutorat est une forme moderne de l'enseignement mutuel, faisant référence à une pratique ancienne où les pairs s'enseignent mutuellement. En d'autres termes, le tutorat n'est pas simplement une invention récente, mais une évolution d'une méthode pédagogique qui remonte à longtemps. Deuxièmement, ils mettent en évidence le rôle de guidance pédagogique du tutorat. Cela signifie que le tuteur n'est pas seulement un enseignant par les pairs, mais également un guide qui consolide le processus d'apprentissage en aidant l'apprenant à naviguer à travers les défis et les obstacles rencontrés dans la relation enseignant-apprenant. En combinant ces deux aspects, le tutorat devient une pratique qui intègre à la fois l'aspect collaboratif de l'enseignement par les pairs et le soutien pédagogique nécessaire pour favoriser un apprentissage efficace.

En outre, Endrizzi voit dans le tutorat une « *une déclinaison particulière de l'accompagnement qui associe une personne débutante et une personne moins novice dans un domaine de compétence donné, sur une période déterminée.* » (Endrizzi, 2010, p16.)

Ainsi, il définit le tutorat comme une méthode d'accompagnement éducative structurée où un individu expérimenté aide un débutant à se développer dans un domaine spécifique sur une durée prédéfinie.

Cette approche est souvent utilisée dans les environnements éducatifs pour renforcer les apprentissages individuels et favoriser une transmission efficace des compétences et des connaissances.

Brixhe, à son tour, souligne que le tutorat est « *une aide sur laquelle s'appuie celui qui n'est pas encore assez solide pour être autonome.* » (BRIXHE, 1998, p8.)

Ainsi, le tutorat est une aide essentielle destinée aux individus pas encore autonomes, en offrant un soutien temporaire jusqu'à ce qu'ils acquièrent la solidité nécessaire pour agir indépendamment. Cette perspective met en avant le rôle du tutorat comme un pilier dans le développement de l'autonomie, impliquant une relation pédagogique adaptative qui prépare le tutoré à une indépendance future.

Étant donné que les deux acteurs principaux dans le cadre du tutorat sont le « tuteur » et le « tutoré », nous pouvons redéfinir le tutorat comme étant un « *moyen d'apprentissage planifié dans lequel un apprenant plus compétent (le tuteur) veut soutenir un de ses pairs apprenant (le tutoré) dans l'acquisition ou le développement de connaissances et de compétences.* » (Annoot, 2001, p383.)

Le tutorat entre pairs est une méthode d'enseignement structurée où un apprenant qui a plus de compétences dans un domaine spécifique aide un autre apprenant à développer ses compétences et ses connaissances. Ce modèle est bénéfique tant pour le tuteur, qui renforce ses propres connaissances en enseignant, que pour le tutoré, qui apprend dans un contexte plus personnalisé et adapté à ses besoins.

Un aspect supplémentaire à considérer est le statut non professionnel du tuteur. En effet, le tutorat est souvent « *une situation pédagogique d'accompagnement individualisé au sein de laquelle chacun apprend, notamment sur la base d'un mécanisme d'identification, alors qu'aucun des acteurs n'est a priori un professionnel de l'enseignement.* » (Lepage, Romainville, 2009, p13.)

En somme, cette citation met l'accent sur une forme d'éducation personnalisée et mutualiste où l'apprentissage est facilité par des interactions personnalisées et empathiques entre les participants, sans que ces derniers aient besoin d'être des éducateurs professionnels.

En effet, il est crucial de noter que lors de notre examen des différentes définitions du tutorat, nous avons eu deux termes distincts « le tutorat entre pairs » et « le tutorat par les pairs ».

Le premier est généralement utilisé dans le contexte de l'enseignement scolaire, tandis que le second est associé à l'enseignement supérieur. Étant donné que notre recherche se focalise sur l'université, nous adopterons le terme « tutorat par les pairs ». Ainsi, le tutorat a été défini de multiples façons, mettant en avant les concepts d'assistance et d'accompagnement.

1.2. L'histoire du tutorat

Initialement, les universités étaient exclusivement accessibles à une élite provenant de couches sociales privilégiées, une situation qui renvoie à la fonction historique des « précepteurs » dans l'Antiquité. L'histoire du tutorat trouve son origine dans ce préceptorat ancien. En effet, les fondements du tutorat remontent à des époques très anciennes, estimées à environ 7000 ans avant J-C. Dans la société chrétienne occidentale, les tuteurs étaient souvent choisis parmi les prêtres ou étaient des tuteurs royaux chargés de l'éducation morale des jeunes issus de l'aristocratie.

Plus tard, Aristote employa le terme « tutorat » pour désigner l'accompagnement dans l'apprentissage du travail. De même, dans la Grèce antique, la formation morale et l'éducation à la vie sociale s'appuyaient sur des principes similaires.

Le concept de tutorat s'est ensuite étendu à Rome où le terme « tutela » désignait l'encadrement des enfants apprenant la rhétorique, la philosophie, la peinture, la littérature, ainsi que le grec et le latin. Ces pratiques s'inscrivaient dans la continuité du préceptorat, les tuteurs étant minutieusement sélectionnés pour contribuer de manière personnalisée à l'éducation des enfants issus de familles fortunées.

Au XIIe siècle, le tutorat a émergé dans des institutions prestigieuses telles qu'Oxford et Cambridge en Angleterre, où il favorisait le développement intellectuel, moral et social.

Les tuteurs y étaient chargés d'élaborer des programmes d'enseignement sur mesure pour les étudiants. Plus tard, au XVIIIe siècle, des pédagogues tels que Lancaster en Angleterre et Pestalozzi en Suisse, s'inspirant des théories éducatives de Comenius, ont initié la création d'écoles destinées aux enfants issus de milieux socialement défavorisés.

À son époque, le maître romain Quintilien mettait en avant l'importance de l'interaction entre les jeunes élèves et leurs aînés. Dans la même veine, une école de rhétorique à Rome, l'Institutio Oratoria, affirmait que « *celui qui vient d'apprendre était le meilleur des enseignants et qu'il était l'un des mieux placés pour rendre l'enseignement plus humain, plus moral, plus pratique, et plus profond.* » (WAGNER, 1990, p22.)

Toutefois, c'est véritablement à partir du moyen âge que le tutorat connaît une expansion significative, période durant laquelle l'Église jouait un rôle central dans l'éducation des enfants et des adolescents. Grâce à l'évolution des méthodes pédagogiques et de formation, le tutorat est devenu une forme majeure d'accompagnement éducatif.

Ce développement s'inscrit dans le mouvement des « nouvelles pédagogies » ainsi que dans la tradition anglo-saxonne, où l'on « *n'enseigne plus à l'enfant, mais avec et par l'enfant* » (Reboul, 1981, p67.)

Cette approche redéfinit le centre de gravité de l'environnement éducatif : l'enseignant, traditionnellement détenteur du savoir et du pouvoir, cède sa place à l'apprenant. Désormais, l'accent est mis sur le rythme d'apprentissage de l'élève, ses besoins individuels et son intégration sociale.

2. Le dispositif du tutorat

2.1. Les différentes formes du tutorat

La diversité des formes de tutorat découle d'une étude approfondie menée par Romainville et Lepage (2009), axée sur les pratiques tutoriales au sein de la communauté francophone en Belgique. Ces chercheurs soulignent que les modalités du tutorat fluctuent en fonction de divers critères tels que les perspectives adoptées, les fonctions assignées, les compétences ciblées et la méthodologie employée.

Par ailleurs, Michaut (2003, p.102) constate que les pratiques tutoriales présentent une grande hétérogénéité, tant au niveau des offres que des objectifs. Ces pratiques visent à pallier des lacunes, que Gerbier et Sauvatre (2003, p.18) ont regroupées en quatre catégories principales : le déficit d'outils et de méthodes de travail, le manque de connaissances et de compétences disciplinaires, la difficulté d'adaptation à la vie universitaire, l'absence de projet personnel et professionnel.

En conséquence, le tutorat peut assumer diverses fonctions telles que « affiliation », « information » et « formation avec un savoir méthodologique ou disciplinaire », correspondant à trois principales catégories proposées par Laterrasse, Alberti et De Léonardis (2002) : « *Le tutorat d'accueil : Cette forme de tutorat se manifeste généralement durant les premières semaines de l'année universitaire.* »¹¹ (Laterrasse, Alberti, 2002, p113.)

Il offre un support administratif et organisationnel pour faciliter l'accueil et l'intégration des nouveaux étudiants, leur fournissant les repères essentiels pour élaborer leur projet éducatif.

Le tutorat d'accompagnement : « *ce tutorat est caractérisé par son caractère « régulier », « soutenu » et ciblé sur « un petit groupe d'étudiants.* » (Laterrasse, Alberti, 2002, p113.)

Il s'appuie sur les relations humaines pour préparer les étudiants aux examens et améliorer leur capacité à étudier efficacement tout au long de l'année académique, en se concentrant sur les contenus des cours, le développement des compétences écrites, l'amélioration de la langue, et la gestion du temps.

Le tutorat méthodologique : complémentaire aux deux précédents, « *tutorat d'adaptation, qui est un soutien méthodologique ayant pour but de faire acquérir aux étudiants les méthodes de travail universitaire ou de répondre à des difficultés d'apprentissage ponctuelles.* » (Laterrasse, Alberti, 2002, p113.)

Il englobe l'étude documentaire, l'analyse de textes scientifiques ou littéraires, et la rédaction académique. Ces formes variées de tutorat sont essentielles pour répondre aux besoins divers des étudiants tout en favorisant leur réussite académique et leur développement personnel.

2.2. Le dispositif du tutorat proprement dit

Pour clarifier et préciser la notion de « tutorat », il convient d'abord de s'intéresser au terme « dispositif ». Le tutorat constitue un dispositif, ou un « réseau », qui organise divers éléments en vue de résoudre un problème pressant.

Selon Linard, le dispositif représente une stratégie ou un ensemble de moyens coordonnés pour atteindre un objectif spécifique : « *organise un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, but et moyens, intention et actions.* » (Linard, 2002, p144.)

Le dispositif décrit ici est une structure logique conçue pour atteindre des objectifs spécifiques. Son efficacité dépend largement de l'engagement de l'utilisateur, qui joue un rôle crucial dans son fonctionnement. Pour assurer son succès, il est essentiel que le dispositif soit flexible et personnalisé, qu'il mette l'accent sur l'apprenant et favorise une co-construction entre l'enseignant et l'élève, tout en reposant sur une participation volontaire.

Face à la diversité des besoins dans l'enseignement supérieur, de nombreuses universités ont mis en place des dispositifs d'accompagnement et de soutien, destinés à l'ensemble des étudiants, et particulièrement à ceux qui sont les plus vulnérables. Parmi ces initiatives, le tutorat se distingue comme la pratique la plus ancienne et la plus répandue.

3. Les acteurs du tutorat

3.1. Le tuteur

Étymologiquement, le terme « tuteur » est dérivé du latin « tutor », qui signifie « défenseur », « protecteur » et « gardien ». Danner, Kempf et Rousval soutiennent que : *« Si en jardinage, le tuteur est une tige, une armature de bois ou de métal fixé dans le sol pour soutenir ou redresser les plantes, en pédagogie, le tuteur est un médiateur entre l'apprenant et l'institution à laquelle ce dernier se doit de s'adapter. »* (Danner, Kempf, Rousvoal, 1999, p247.)

Ce texte illustre que le tutorat transcende la simple maîtrise des connaissances académiques ; il exige aussi un accompagnement adéquat. En effet, il existe de nombreuses opinions divergentes concernant la définition et les fonctions d'un tuteur.

Certaines perspectives mettent en avant l'expertise disciplinaire, envisageant le tuteur comme un étudiant compétent, bien versé dans le sujet, capable de servir de compagnon, d'associé ou de médiateur pour soutenir l'enseignement. D'autres valorisent les qualités relationnelles et humaines. De plus, certains voient le tuteur comme un mentor patient, axé sur le renforcement des apprentissages et agissant en tant que facilitateur.

Ces observations ont été relevées dans des interviews réalisées par Du Marchais avec des tuteurs en 1990, révélant que le rôle principal d'un tuteur est de conduire les étudiants à une compréhension approfondie des matières, de les orienter dans leurs domaines d'études et de favoriser les interactions entre eux.

Annot a également identifié plusieurs approches spécifiques aux tuteurs, citant par exemple diverses méthodes d'investigation qu'ils emploient : « *conseiller, guide, confident, modèle de réussite...* » (Annot, 2001, p287.)

La référence au rôle hétérogène de ces acteurs « *ils sont moins prisonniers des attentes institutionnelles et donc moins rigides, plus créatifs. Ils ont donc une perception moins formelle des apprentissages, ce qui les rend plus aptes à appréhender les difficultés des tutorés.* » (Alberti, Laterrasse, 2002, p111.)

Malgré ces divergences, un point commun émerge : les tuteurs ne sont pas des professionnels, étant donné qu'ils « *[...] ne peuvent pas se prévaloir (ou pas encore) d'être des professionnels de l'enseignement ou de l'accompagnement.* » (Devilliers, Romainville, 2013, p25.)

Ainsi, le tuteur ne saurait se substituer aux enseignants, qui « *[...] ont une approche plus au moins formelle des contenus enseignés.* » (Baudrit, 2000, p126.)

L'accompagnement à long terme, centré sur le développement global et personnel de l'individu. En effet, le rôle du tuteur consiste principalement à guider l'apprenant dans son parcours éducatif ou professionnel, en mettant l'accent sur l'acquisition de connaissances et de compétences sur une période étendue.

À l'inverse, le coach se concentre sur la réalisation d'objectifs spécifiques et mesurables dans un cadre temporel défini, en établissant une relation plus ciblée et intensive avec la personne coachée signifiant « *un développement harmonisé et durable, où l'erreur ou l'échec vécus dans un cadre de sécurité sont considérés comme une étape à franchir sur ce chemin* » (Brzozowski, 2017, p298.)

Le tuteur se distingue nettement de l'enseignant, du formateur et du coach, car il n'est pas nécessairement formé aux méthodes pédagogiques traditionnelles.

Souvent, il peut être un étudiant, un parent, ou un membre d'une association, typiquement sans expérience professionnelle dans l'enseignement. Le rôle principal du tuteur est d'agir en tant que mentor ou guide, offrant un soutien personnalisé pour le développement personnel et professionnel de son tutoré.

Il se consacre entièrement à son protégé, veillant à ses besoins et assurant un environnement propice à son épanouissement.

3.1.1. Les rôles et les fonctions du tuteur

La relation entre tuteurs et tutorés leur assigne diverses responsabilités :

D'abord, il est essentiel de comprendre que le rôle des tuteurs ne consiste pas à imiter les enseignants ou à reproduire leurs méthodes ; leur fonction est fondamentalement différente. Premièrement, « *ils ont pour rôle de guider et d'assister leurs "tutorés", en leur délivrant les clés pour combler leurs "manques" et réussir à l'université.* »²¹ (Gerbier, Sauvaître, 2003, p18.)

Par conséquent, il est essentiel que les tuteurs adoptent une approche originale et adaptée aux besoins de leur public. Ils doivent également réfléchir à la meilleure manière de faciliter la compréhension des principes fondamentaux par le tutoré, afin de lui permettre de développer progressivement ses propres repères.

Il en découle que la responsabilité du tuteur consiste à mettre en œuvre une démarche pédagogique distincte de celle de l'enseignant traditionnel, mettant l'accent sur les relations interpersonnelles et reposant sur deux dimensions principales : une dimension productive, cruciale pour l'accomplissement des tâches requises, et une dimension constructive, qui soutient l'organisation et l'ajustement des actions.

De plus, les tuteurs offrent un soutien essentiel pour l'intégration de leurs tutorés, en partageant leur connaissance des services universitaires, des programmes d'études, et des orientations de carrière, entre autres.

Comme mentionné précédemment dans les définitions, les notions d'aide et d'accompagnement sont prépondérantes dans le domaine du tutorat, et nous réitérons l'importance de ces aspects dans les fonctions du tuteur.

Boultin et Camaraine (2001) identifient trois rôles principaux du tuteur :

Fonction psychologique : Le tuteur renforce la confiance en soi de son tutoré à travers un dialogue constructif, aidant ainsi à développer ses capacités personnelles.

Fonction pédagogique : Le tuteur aide l'étudiant à naviguer dans ses apprentissages en fournissant les outils et les connaissances nécessaires pour comprendre et s'adapter à l'environnement éducatif, tout en soulignant l'importance de l'intégration des besoins individuels au sein du groupe de travail.

Fonction technique : Le tuteur examine et évalue une composante significative des performances des tutorés, offrant un retour constructif pour leur progression.

Pour que la fonction du tuteur soit efficacement remplie, plusieurs conditions sont nécessaires. Premièrement, le tuteur doit être bien informé sur sa mission et pleinement conscient de l'importance de son rôle. Il est essentiel qu'il maîtrise diverses stratégies sociales, cognitives et informationnelles qui sont cruciales pour faciliter l'apprentissage. De plus, il est important que le tuteur soit capable d'identifier ses propres réussites et échecs afin de s'améliorer continuellement.

Il doit aussi être attentif aux difficultés rencontrées par son tutoré, les comprendre et mettre en place des stratégies adaptées pour les surmonter. La réussite de cette mission repose largement sur la volonté et l'engagement du tuteur.

Enfin, l'utilisation adéquate du langage est capitale. Le langage permet au tuteur de guider l'apprenant efficacement et joue un rôle déterminant dans la réussite des objectifs pédagogiques. Il est donc impératif que le tuteur accorde une grande importance à la manière dont il communique pour optimiser son impact éducatif : « *la logique de résolution du tutoré.* »²² (Barnier, 1994, p71.)

Chaque tuteur désireux de remplir cette mission doit adapter son langage pour qu'il soit approprié au niveau des tutorés et réponde à leurs besoins. En effet, les tuteurs doivent jongler avec deux aspects essentiels : le relationnel, en établissant un lien social étroit avec les étudiants, et le cognitif, en exploitant leur expertise pour faciliter l'apprentissage.

Dans leur rôle, les tuteurs fournissent une aide précieuse qui prend plusieurs formes : faciliter l'apprentissage et l'organisation du travail, aider les étudiants à se familiariser avec la langue du pays d'accueil, et les accompagner dans leur adaptation à un nouvel environnement. Cette liste est loin d'être exhaustive, étant donné l'étendue des responsabilités actuelles des tuteurs dans le secteur éducatif.

3.1.2. Les critères du choix de tuteur

Le tutorat, en tant que méthode pédagogique, est soumis à des règles spécifiques de mise en œuvre, dont l'une des plus cruciales est la sélection des tuteurs. Habituellement, des critères tels que l'âge, l'expérience et le niveau de compétence sont pris en compte lors de cette sélection.

De plus, Baudrit cite les travaux de Moust (1993), qui a défini six critères essentiels pour le choix des étudiants tuteurs : « *l'utilisation de savoirs académiques, l'usage de l'autorité, la recherche de la réussite, l'incitation à la coopération, la congruence sociale et la congruence cognitive.* » (Baudrit, 2000, p145.)

Tout d'abord, la congruence cognitive est perçue comme « *la capacité toujours pour les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des tutorés, en des termes compréhensibles par eux ou de faire usage de notions et de concepts qui leur sont familiers.* » (Baudrit, 2000, p145.)

Quant à la congruence sociale, elle « *témoigne d'une volonté, de la part des tuteurs, d'être des étudiants parmi d'autres, à la recherche de relations spontanées, bienveillants à l'égard de leurs pairs.* » (Papi, 2013, p47.)

Dans ce contexte, Papi met également un accent particulier sur la congruence cognitive, affirmant que : « *dans l'enseignement supérieur, l'accompagnement par des étudiants-tuteurs est souvent pensé comme favorable à une meilleure « congruence cognitive.* » (Baudrit, 2000, p51.)

Un tuteur efficace se distingue par « *l'association de compétences académiques (l'expertise) et de qualités personnelles (la congruence sociale). Ce savant mélange dote la personne de qualité très appréciée : la congruence cognitive.* » (Baudrit, 2000, p51.)

La « congruence cognitive » est donc une qualité appréciée parce qu'elle représente un équilibre optimal entre connaissances techniques et compétences interpersonnelles. Cette combinaison permet à une personne de fonctionner de manière efficace et harmonieuse, tant au sein de la communauté académique que dans d'autres sphères sociales.

La sélection des tuteurs prend également en compte l'importance de l'âge. Selon Feldman, Devin-Sheehan et Allen en 1976, la différence d'âge entre tuteurs et tutorés joue un rôle crucial.

Les tuteurs plus âgés, forts d'une expérience universitaire significative, démontrent des compétences académiques solides et offrent une aide précieuse, dispensant conseils, suivi, motivation et accompagnement nécessaires à leurs tutorés. De plus, les tuteurs adultes bénéficient d'une crédibilité accrue et sont pris plus au sérieux, ce qui se traduit par une efficacité dans leur soutien aux étudiants.

Toutefois, bien que la différence d'âge soit un facteur clé dans la qualité de l'encadrement tutoral, elle ne devrait pas être excessive. Allen, en développant sa théorie des rôles, souligne les avantages des « tuteurs-étudiants » en insistant sur l'importance d'une proximité d'âge et de compétences pour faciliter l'apprentissage des tutorés. Un tuteur de la même génération peut plus aisément comprendre et se mettre à la place du tutoré. C'est pourquoi le tutorat intergénérationnel (Cross age tutoring) est souvent privilégié par rapport au tutorat entre pairs d'âge similaire (Same age tutoring), une préférence également partagée par les tutorés qui perçoivent ces tuteurs comme des soutiens scolaires et motivationnels efficaces.

Les universités qui encouragent le tutorat reconnaissent l'importance cruciale des tuteurs étudiants dans le soutien aux apprenants. Elles constatent que ces tuteurs jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement éducatif : « *favorisés par la proximité d'âge, la proximité sociale et culturelle, la proximité du parcours scolaire ou encore la proximité de difficultés dans le tutorat de pairs.* » (Devilliers, Romainville, 2013, p25.)

Dans ces universités, l'action tutorale s'effectue grâce à la participation active de pairs. Ces tuteurs, souvent des étudiants eux-mêmes, ne diffèrent que de quelques années d'âge avec leurs tutorés, ce qui permet une interaction naturelle et efficace entre eux.

Au-delà de l'âge, diverses qualités sont essentielles pour être un bon tuteur. Premièrement, le tuteur ne doit pas dominer les échanges ni intervenir directement dans les tâches, mais plutôt guider le travail avec patience. Il est important qu'il explique, conseille, pose des questions et laisse suffisamment de temps au tutoré pour répondre, tout en évitant de faire le travail à sa place.

De plus, lors du recrutement de tuteurs dans les écoles ou autres institutions, privilégier les « meilleurs éléments » n'est pas toujours la stratégie la plus efficace. Il est souvent plus pertinent de choisir des individus résilients, qui ne se découragent pas face aux défis rencontrés par les tutorés et qui prennent à cœur ces problèmes comme s'ils étaient les leurs.

Un autre aspect crucial dans le choix d'un tuteur est la capacité à communiquer. Un tuteur efficace est celui qui utilise un langage et un vocabulaire accessibles, adaptés au niveau de compréhension de son tutoré, afin de faciliter une communication claire et efficace.

Un tuteur efficace est donc celui qui allie expertise dans sa discipline à des compétences solides en discipline :

« L'assimilation des codes et habitus universitaires, met ainsi en jeu des mécanismes identificatoires à un autre qui paraît beaucoup plus proche que l'enseignant, car le tuteur présente des traits physiques, psychologiques et comportementaux qui l'appartiennent à l'étudiant à aider. » (Alberti, Laterrasse, 2002, pp111-112)

Les observations de ces deux auteurs mettent en lumière l'importance de comprendre les défis propres à l'environnement universitaire et de les communiquer aux étudiants tutorés afin qu'ils puissent les appliquer et ainsi favoriser leur intégration.

Toutefois, au-delà de la connaissance de ces enjeux, les tuteurs doivent également posséder certaines qualités essentielles : ils doivent être en mesure de maîtriser le contenu académique, utiliser un langage approprié, et accorder aux tutorés l'autonomie nécessaire à leur développement. Par-dessus tout, les tuteurs doivent être disposés à s'intéresser véritablement à autrui. Leur rôle est d'encourager et de stimuler le progrès chez les étudiants.

Dans le contexte du choix des tuteurs, une approche particulière, nommée « Pause, Prompt, and Praise » (PPP), mérite une attention spécifique.

Initialement expérimentée en Nouvelle-Zélande en 1981, cette méthode a par la suite été adoptée dans d'autres pays tels que l'Australie et le Royaume-Uni en 1985. Elle vise à optimiser l'efficacité du tutorat.

La première phase, « Pause », requiert que le tuteur patiente avant d'intervenir lorsque l'élève commet une erreur ou hésite. Un délai minimal de cinq secondes est recommandé, permettant ainsi à l'élève de réfléchir et potentiellement de corriger ses propres erreurs. Passé ce temps, le tuteur offre une explication adaptée. Il est souvent difficile pour les enseignants et tuteurs de respecter ce délai, car ils sont généralement impatients d'assister l'élève.

La seconde étape, « Prompt », commence immédiatement après le délai de cinq secondes. Si l'élève ne trouve pas la réponse, le tuteur intervient en fonction de la nature du problème rencontré, en fournissant des indices ou des directives pour aider l'élève à progresser.

Enfin, la troisième phase, « Praise », concerne le renforcement positif. Le tuteur complimente l'élève sur les progrès réalisés ou sur la réponse correctement trouvée grâce aux conseils précédemment donnés. Cette étape est cruciale pour encourager et motiver l'élève, renforçant ainsi son engagement et sa confiance en lui.

En résumé, la méthode PPP est une stratégie tutorale efficace qui se décompose en trois phases essentielles : attendre et observer, intervenir de manière ciblée, et encourager activement l'élève.

3.1.3. L'effet tuteur

Dans le contexte du tutorat, il existe un échange mutuel bénéfique entre le tuteur et le tutoré. Barnier exprime son soutien à cette perspective lorsqu'il souligne que le tutorat : *« permet une plus grande participation des élèves à leurs propres apprentissages [...] Il sollicite conjointement les processus de transmission, d'appropriation et de réinvestissement des connaissances. [...] ses effets bénéfiques peuvent aussi bien concerner les tutorés (ceux qui sont aidés) que les tuteurs. »* (Barnier, 2001, p119)

Le tutorat est traditionnellement envisagé comme un moyen de soutien destiné à favoriser le développement de l'apprenant. Toutefois, ce dispositif bénéficie également au tuteur.

En effet, l'interaction tutorale est un vecteur d'apprentissage influençant profondément tant les études que la vie personnelle du tuteur. Cette section se penche donc sur les gains personnels et professionnels qu'un tuteur peut obtenir grâce à son engagement dans un tel cadre. Ce bénéfice mutuel est désigné sous le terme d'« effet-tuteur ». L'existence de l'effet-tuteur est reconnue depuis longtemps dans la littérature éducative, où il désigne les avantages acquis par un tuteur dans l'exercice de son rôle d'accompagnateur d'un pair moins expérimenté. Il encapsule les compétences acquises par le biais des diverses initiatives d'assistance. Néanmoins, les recherches académiques explorant ce phénomène restent relativement récentes, avec des contributions notables telles que celles de Topping en 1996, de Galbraith et Winterbottom en 2011, ainsi que de De Backer, Van Keer et Valcke en 2012.

Initialement, c'est Comenius (1592-1670) qui a introduit cette notion en exprimant l'idée de « Docemur docendo », concept selon lequel l'enseignant apprend également et tire profit de l'acte d'enseigner. Plus tard, à la fin du XVIII^e siècle, un précurseur britannique de l'enseignement mutuel, le Docteur Bell, a repris et valorisé ce principe : *« les élèves qui remplissent les fonctions des maitres apprennent eux-mêmes. »* (CHARCONNET, 1975, p12.)

Les Américains vont également explorer ce concept et le désigner sous le terme de « *Learning Through Teaching* » (Garthner, Kolher, Riessman, 1973, p20.)

Ils disent qu'au sein du (LTT), « *le jeune est obligé d'étudier la matière à fond avant de l'enseigner à un camarade ; il faut qu'il organise son cours, qu'il observe l'autre élève et parvienne à établir un contact avec lui.* » (Garthner, Kolher, Riessman, 1973, p20.)

Ces auteurs expliquent cela par le rôle que joue le tuteur : « *devient un élève actif, si bien qu'il comble rapidement des lacunes dans celles-ci se trouvent en outre renforcées par une compréhension nouvelle. En somme, il bénéficie de tous les avantages du réapprentissage.* » (Garthner, Kolher, Riessman, 1973, p139.)

Il est possible de conclure que pour qu'un tuteur bénéficie pleinement de son activité, il doit approfondir les contenus qu'il souhaite transmettre, réviser les éléments du programme concerné, et maîtriser les interventions qu'il prévoit de présenter.

Selon Burner (1983), le tuteur ne doit pas être perçu simplement comme un fournisseur de savoirs. Au contraire, il doit enrichir et réinvestir ce qu'il enseigne à son tuteur. Ce processus de réinvestissement explique l'effet-tuteur : le travail de préparation et d'application d'un guidage actif, qui bénéficie au tuteur, surtout s'il va au-delà de la simple direction et cherche à enseigner les méthodes d'apprentissage.

Cette idée renforce la notion souvent exprimée par les anglo-saxons selon laquelle « enseigner, c'est apprendre une seconde fois », un principe fondamental de l'effet-tuteur. Le tuteur progresse à travers l'enseignement qu'il dispense et par les interactions réelles et les échanges qu'il entretient avec ses apprenants.

Expérimentalement, Cloward (1967) a mis en évidence l'effet-tuteur en coordonnant un vaste programme de soutien scolaire à domicile à New York, nommé « Mobilization for youth ». Ce programme visait à combler les lacunes en lecture des enfants portoricains de Manhattan, avec l'aide d'adolescents engagés quatre heures par semaine pendant vingt-cinq semaines. L'étude a montré que non seulement les tutorés bénéficiaient de cet accompagnement, mais que les tuteurs amélioraient également leur niveau en lecture, un progrès deux fois plus marqué que celui d'un groupe-témoin non participant.

Des chercheurs comme Gatti et Blary (2017) et Morand (2015) ont également souligné que le tutorat permet au tuteur d'acquérir des compétences d'aide, de consolider des connaissances académiques et de développer diverses méthodes et stratégies, à condition que le tuteur maîtrise suffisamment la matière enseignée et structure sa démarche, comme l'ont identifié Scruggs, Mastropieri, et Richter (1985).

Les bénéfices de l'effet-tuteur peuvent également se manifester dans les interactions sociales et les comportements, comme le démontre Cohen (1986), ou se traduire par des améliorations au niveau de la confiance en soi et des aspirations, comme le note Haggarty (1971). Ils peuvent aussi inclure des progrès affectifs et socioémotionnels, selon Lippitt et Lohman (1965), et se remarquer dans la trajectoire académique du tuteur, sa prise de parole en public, ses notes et ses examens. Ainsi, l'effet-tuteur peut influencer directement les performances académiques des tuteurs et leur développement cognitif, tout en enrichissant leur connaissance de leur environnement et leurs relations sociales.

Concernant la production de l'effet-tuteur, les experts proposent deux théories principales. La première soutient que les tuteurs bénéficient de cet effet tout au long de leur mission de tutorat.

La seconde, défendue par des chercheurs tels que Strodtbeck, Ronchi et Hansell en 1976, postule un effet-tuteur qui se manifeste rapidement. Par la suite, cet effet a été l'objet de nombreuses études. Les chercheurs ont conclu, à partir d'analyses basées sur des tests répétés, que cet effet tend à se manifester de manière tardive, souvent après la fin du programme de tutorat. Ainsi, il apparaît que les tuteurs doivent patienter avant de voir les bénéfices de leurs efforts se concrétiser.

Les diverses méthodes de production d'un effet-tuteur mentionnées peuvent être immédiatement expliquées par le fait que « *les tuteurs interviennent de plus en plus dans des secteurs différents, auprès des publics variés, pour des missions diverses.* » (Baudrit, 2000, p164.)

Bien que les auteurs aient des opinions divergentes, ils s'accordent tous sur la présence de l'effet tuteur, même si cet effet n'est pas immédiat dans la plupart des expériences.

Ils soulignent ainsi l'importance d'un tuteur qui, en venant en aide à un tutoré et en étant attentif à ses difficultés, garantit que ce dernier bénéficiera de ses interventions.

Finkelstein et Ducros (1989) soulignent que les tuteurs les plus susceptibles de bénéficier de leur propre action sont ceux qui se situent à proximité de la « zone proximale de développement » définie par Vygotsky (1934). Cette zone représente la différence entre ce qu'un apprenant peut réaliser seul et ce qu'il ne peut accomplir même avec l'aide d'un adulte.

Plusieurs facteurs influencent l'émergence de l'effet-tuteur. Le premier est le niveau d'organisation du tutorat ; une organisation élevée augmente la probabilité de cet effet.

Ensuite, les tutorés jouent un rôle crucial, car ils motivent le tuteur à se préparer, à affiner ses connaissances disciplinaires et à améliorer ses méthodes de travail. Le choix des tuteurs est également déterminant pour la manifestation de l'effet-tuteur. Il est donc essentiel de sélectionner des tuteurs capables de comprendre et de résoudre les problèmes des tutorés, tout en étant conscients des bénéfices qu'ils peuvent retirer de leur rôle.

Cette prise de conscience est plus aisée à instaurer si les tuteurs choisis ne sont pas nécessairement les étudiants les plus brillants. Ces derniers, possédant déjà une bonne estime de soi et une aisance à s'exprimer, peuvent ne pas percevoir clairement l'effet-tuteur.

En revanche, il est plus facilement identifiable chez les étudiants aux résultats scolaires moyens, car ceux-ci, évoluant à un niveau proche des tutorés, peuvent facilement reconnaître et comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants. Ils sont alors plus à même de proposer des solutions efficaces et pertinentes. Ce processus contribue à leur propre développement, incarnant ainsi l'effet-tuteur.

En conclusion, malgré son importance, l'effet-tuteur demeure un phénomène complexe et sous-documenté, en partie à cause du manque de données statistiques suffisantes et de la difficulté à définir précisément les profils et caractéristiques des tuteurs.

3.2. Le tutoré

Selon Antoine de la Granderie, philosophe et pédagogue, le dialogue pédagogique est axé sur l'utilisation par les élèves de diverses méthodes destinées à faciliter leur réussite dans les activités d'apprentissage. Ce dialogue met ainsi l'accent sur le rôle crucial de l'activité de l'apprenant au sein des dispositifs éducatifs. Dans le contexte spécifique du tutorat universitaire, ce concept accorde une importance fondamentale à l'étudiant tutoré, en valorisant son engagement et sa participation active dans le processus éducatif : *« l'idée de placer l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage est venue contredire un modèle académique tourné vers la primauté des savoirs universitaires. »* (Annoot, 2012a, p25.)

Dans ce système, le tutoré constitue le pivot central autour duquel s'articule l'ensemble du programme de tutorat.

Pour réussir à élaborer son projet de formation, il est essentiel qu'il manifeste une réelle motivation : *« il doit également tendre vers l'autonomie, être susceptible et capable de se réorienter, d'opérer des choix. Plus tard, il pourra être tuteur manifestant ainsi son engagement dans la vie universitaire. »* (Alberti, Laterrasse, 2002, pp.104-105)

Il est donc pertinent de dire que l'intérêt pour le tutoré réside à la fois dans son désir en tant qu'étudiant de réussir son parcours académique et dans sa capacité future à utiliser son expérience pour aider d'autres personnes en tant que tuteur.

4. Fonctionnement et mise en œuvre du tutorat

4.1. Les conditions à mobiliser pour garantir la réussite du tutorat

Pour que le tutorat atteigne ses objectifs, il est essentiel de ne rien laisser au hasard et de tout orchestrer avec soin. Bien qu'il n'existe pas de formule magique assurant le succès du tutorat, plusieurs éléments clés doivent impérativement être intégrés.

Dès le départ, Stassen a identifié deux conditions essentielles pour l'instauration efficace du tutorat.

Ces conditions sont : « *mieux identifier les étudiants à risque d'échec, et mieux mettre en lumière les processus qui sont à l'œuvre derrière ces déterminations.* » (Stassen, 2012, p135.)

Pourcelot soutiendra ensuite que le tutorat ne peut contribuer à la réussite que si l'on dispose d'un mode d'emploi relativement optimal. Ce dispositif ne sera efficace que si l'on assure une bonne conception, une mise en œuvre réussie et un retour d'expérience adéquat.

Il est également essentiel de choisir une période d'implantation appropriée pour établir un tutorat de qualité : « *le moment où le tutorat est proposé doit être bien pensé ; ni trop tôt pour que les étudiants y voient un intérêt au regard de leurs premières expériences universitaires, ni trop tard pour qu'il reste utile.* » (Borras, 2011, p2.)

Il est crucial de proposer un environnement favorable au tutorat, qui ne restreint pas la liberté ni l'autonomie du tuteur. Cet environnement doit encourager un climat de coopération tout en maintenant un niveau de compétition nécessaire à l'accomplissement des tâches. De plus, il devrait promouvoir la productivité individuelle, l'expression, l'échange et l'interaction entre les participants.

L'environnement idéal pour l'action tutorale est celui qui satisfait trois catégories de besoins : « *besoin de relations positives avec les autres, besoin d'autonomie et besoin de compétence.* » (Brzezińska, Appelt, 2013, p21.)

Le succès du tutorat repose en grande partie sur les qualités et les pratiques du tuteur. Celui-ci doit faire preuve de discernement dans ses méthodes pour éviter que son accompagnement ne devienne contreproductif. Il est crucial qu'il n'exerce pas un contrôle excessif, mais plutôt qu'il affirme constamment son soutien aux apprenants, en les encourageant et en les motivant à progresser par eux-mêmes.

Cette approche souligne l'importance de deux composantes clés dans le tutorat : la participation active de l'apprenant et le guidage approprié par le tuteur.

Ces deux éléments doivent évoluer de manière inversement proportionnelle pour optimiser les résultats.

En d'autres termes, à mesure que l'apprenant gagne en autonomie et en initiative, le tuteur devrait progressivement réduire son intervention, afin de maintenir un équilibre et une flexibilité efficaces dans le processus de tutorat.

Lors de la sélection des tuteurs, l'âge constitue un critère prépondérant. Les tuteurs jeunes, notamment les étudiants, sont souvent privilégiés. Lippitt, en 1976, a exploré cette dynamique en abordant la notion d'« influence constructive ». Elle souligne l'importance d'une différence d'âge idéale permettant au tuteur de faciliter efficacement l'apprentissage de son élève.

Elle dit aussi qu'« *un camarade de 2 à 4 ans plus âgé peut avoir une relation de travail moins distante et morcelée à l'égard de plus jeunes que celle d'un adulte.* » (LIPPITT, 1976, p158.)

Elle a alors analysé ces observations en proposant que : « *les jeunes enfants peuvent bénéficier d'un enseignement individualisé et d'encouragement personnel apportés par des pairs suffisamment âgés pour être des modèles crédibles, mais assez jeunes pour être (en connexion).* » (LIPPITT, 1976, p158.)

Elle s'assure que l'écart d'âge entre les participants au tutorat soit optimal : suffisamment restreint pour favoriser la compréhension mutuelle, mais assez large pour permettre à l'un d'encourager l'ascension de l'autre.

Par ailleurs, cette chercheuse a obtenu ces conclusions suite à son analyse approfondie menée lors de sa supervision du programme pilote de tutorat, intitulé « Michigan Design Detroit Pilot Program ».

D'autres auteurs, notamment Devin-Sheehan et Allen en 1976, ont fait des observations similaires à celles de Lippitt, mais pour des raisons différentes. Ils ont souligné l'importance qu'il y ait un écart d'âge d'au moins deux à trois ans entre tuteurs et tutorés, toutefois, leur justification pour cet écart repose sur un autre motif : une différence d'âge importante amoindrit la possibilité pour le tuteur, de bénéficier de manière académique du tutorat.

Il est important de ne pas sous-estimer l'impact de l'effet tuteur selon leur observation.

Linton (1973) a souligné l'efficacité du tutorat par des élèves plus âgés en impliquant des élèves de huitième année avec des tuteurs de dixième et douzième année. Il en ressort que les bénéfices du tutorat sont accrus lorsque l'écart d'âge entre le tuteur et le tutoré est de quatre ans. Cette conclusion est largement soutenue dans la littérature sur le sujet. De manière générale, il est reconnu que plus les tuteurs sont âgés, plus ils possèdent de compétences dans la matière ou la discipline enseignée.

Il est essentiel de se rappeler que le tutorat ne suit pas une méthode pédagogique unique qui serait efficace dans toutes les situations. Chaque classe présente ses spécificités et chaque groupe d'élèves ses propres caractéristiques. Penser à une approche uniforme du tutorat réduit donc sa pertinence. Il est crucial d'adopter une perspective critique et de savoir s'adapter, en retenant ou en modifiant les approches selon le contexte et les besoins spécifiques.

5. Analyse critique du tutorat

5.1. Les avantages du tutorat

Les avantages du tutorat sont nombreux et bénéfiques tant pour la vie professionnelle que personnelle des participants. Nous explorerons principalement les bénéfices pour le tutoré, tandis que ceux pour le tuteur seront abordés dans une section dédiée.

L'intégration du tutorat en complément de l'enseignement magistral offre plusieurs avantages :

- Stimule une remise en question des pratiques des étudiants et introduit une nouvelle perspective sur l'enseignement.
- Permet aux tutorés de mieux comprendre leurs motivations, identifier leurs atouts et leurs faiblesses.
- Équipe les apprenants pour faire face aux transformations culturelles, économiques et sociales.
- Introduit des techniques de construction de savoir permettant à l'apprenant d'explorer activement son environnement.

- Améliore les compétences, connaissances et aptitudes des apprenants, contribuant ainsi à leur succès.
- Offre une correction instantanée des erreurs et un renforcement des réponses correctes.
- Développe l'empathie et la capacité à comprendre et surmonter les difficultés.
- Encourage l'autonomie des tutorés grâce à la proximité et l'intervention immédiate du tuteur, ainsi que par sa présence rassurante.
- Favorise le progrès cognitif, affectif et social.
- Crée une cohésion de groupe à travers l'interaction entre nouveaux étudiants et anciens.
- Renforce la confiance des étudiants, leur permettant de s'exprimer et de poser des questions librement.
- Facilite la transition des méthodes d'enseignement scolaire aux méthodes universitaires.
- Complète les aspects inaccessibles du cours magistral.
- Révèle des facettes cachées de la formation.
- Prépare les étudiants au métier d'enseignant, éveillant leur intérêt pour cette profession.
- Immersion dans le milieu professionnel avec une sensibilisation précoce à l'environnement éducatif.

Avec les nombreux avantages déjà mentionnés, Barrette met également en lumière d'autres atouts importants : *« il (le tutoré) obtient une rétroaction immédiate et personnalisée. »* (Barrette, 2017, p47.)

Cordary ajoute à son tour qu'*« il peut acquérir et consolider des connaissances disciplinaires ou des stratégies d'apprentissage. »* (Cordary, 2016, p28.)

Une étude menée par Ben-Abid-Zarrouk et Weisser en 2013 a démontré l'importance cruciale du tutorat, révélant qu'il constitue un élément clé de succès pour les étudiants qui en tirent pleinement profit.

Par ailleurs, Weisser a souligné en 2008 que les étudiants bénéficiant de tutorat augmentent en moyenne leurs chances de réussite en première année universitaire de 65 % comparativement à ceux qui n'en bénéficient pas.

Le tutorat offre également des avantages significatifs, améliorant notablement les performances académiques du tuteuré qui « *augmente le temps consacré à des activités d'apprentissage.* » (Annoot, 2001, p384.)

Damon considère également que le tutorat entre pairs présente « *une technique efficace lorsqu'il s'agit de rappeler des règles de fonctionnement, d'échanger des informations ou des savoir-faire.* » (DAMON, 1984, p339.)

Dans son ouvrage de 2017, Brzozowski souligne une multitude d'avantages liés au tutorat. Selon lui, le tutorat favorise l'acquisition d'autonomie et encourage les apprenants à prendre en charge leur propre éducation.

Cela inclut la capacité à systématiser et planifier, à définir des objectifs personnels et professionnels, ainsi qu'à surmonter les obstacles. Le tutorat aide également à développer des compétences pour rechercher et sélectionner des informations de manière indépendante, tout en renforçant l'auto-acceptation et l'estime de soi. De plus, il cultive des attitudes d'ouverture et de bienveillance envers autrui. Il accroît la confiance en soi, encourage à exprimer ses opinions en public, promeut une pensée créative et indépendante, et prépare à accepter la diversité et à adopter des comportements innovants. Enfin, il enseigne le respect, la collaboration en groupe et développe une sensibilité aux situations des autres, responsabilisant ainsi les individus vis-à-vis de la communauté.

5.2. Les limites de l'introduction officialisée du tutorat à l'université

Les principaux défis rencontrés dans le processus d'officialisation du tutorat universitaire sont attribuables à la rigidité administrative des établissements, à l'absence de formation obligatoire pour les tuteurs, à un manque de reconnaissance financière, ainsi qu'à une certaine résistance des décideurs face aux innovations pédagogiques.

Laterrasse, Alberti et De Léonardis (2002) ont souligné que ces obstacles offrent des occasions de réflexion pour améliorer le système de tutorat.

Ces observations proviennent de l'étude menée en 1999 par l'Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation (IREDU) lors de sa deuxième enquête locale, intitulée « Le tutorat en DEUG : effets et limites d'une bonne idée ».

Les axes d'amélioration identifiés se concentrent sur plusieurs aspects :

- L'engagement volontaire et la baisse du taux de participation.
- Les motivations des étudiants performants à participer à ces programmes et les raisons du désintérêt parmi les étudiants les plus en difficulté.
- Les facteurs de vulnérabilité du programme.
- Les conditions qui favorisent l'efficacité du tutorat dans certains contextes et son inefficacité dans d'autres.

Conclusion

En conclusion, ce chapitre a exploré le rôle multidimensionnel du tutorat dans l'apprentissage des langues, révélant à la fois sa profondeur historique et sa pertinence contemporaine. Nous avons vu comment le tutorat, depuis ses origines antiques jusqu'à son intégration dans les systèmes éducatifs modernes, a constamment évolué pour s'adapter aux besoins changeants des apprenants et aux exigences des sociétés.

L'examen des différentes formes et fonctions du tutorat a mis en évidence sa capacité à enrichir l'expérience éducative, à faciliter l'intégration sociale et académique des étudiants, et à personnaliser l'apprentissage dans le contexte universitaire. En effet, le tutorat ne se contente pas de transmettre des connaissances ; il construit également des ponts entre les cultures et prépare les étudiants à devenir des citoyens du monde compétents et conscients.

Les témoignages et les études présentés dans ce chapitre soulignent l'importance de la relation entre le tuteur et le tutoré. Cette dynamique ne se limite pas à l'échange académique ; elle englobe également une dimension mentorale où les compétences sociales, émotionnelles et linguistiques sont développées.

Le tutorat, en tant que pratique pédagogique, s'avère être un outil essentiel pour répondre à des besoins éducatifs spécifiques tout en promouvant l'autonomie et la motivation des apprenants.

À travers les âges, le tutorat a prouvé qu'il était plus qu'une simple aide ponctuelle ; il est une composante essentielle de l'éducation formelle et informelle. Alors que nous avançons dans un monde de plus en plus connecté, l'adaptabilité et la personnalisation offertes par le tutorat seront cruciales pour répondre aux défis linguistiques et culturels de demain. En continuant à explorer et à améliorer les pratiques de tutorat, nous pouvons non seulement améliorer l'apprentissage des langues, mais aussi enrichir la vie académique et personnelle des étudiants à travers le monde.

Chapitre II : l'écrit en FLE

Au cœur de l'apprentissage du français comme langue étrangère, la compétence scripturale occupe une place de choix, essentielle à la maîtrise complète de la langue. Ce deuxième chapitre se propose de détailler et d'analyser les différentes dimensions de l'écriture en FLE, une compétence à la fois complexe et fondamentale. L'acte d'écrire en langue étrangère est non seulement un défi linguistique, mais également une fenêtre ouverte sur la culture et la pensée francophone. Il s'agit d'une activité qui engage plusieurs processus cognitifs et mécaniques, reflétant la capacité de l'apprenant à organiser ses pensées en français et à les exprimer de manière cohérente et structurée.

Dans ce chapitre, nous aborderons la nature multidimensionnelle de l'écriture, en commençant par une exploration des théories fondamentales qui soutiennent l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en contexte de FLE. Nous examinerons les différents types de textes que les apprenants sont amenés à produire, ainsi que les stratégies pédagogiques employées pour développer cette compétence essentielle. De plus, une attention particulière sera accordée aux défis spécifiques rencontrés par les apprenants de FLE dans l'acquisition des compétences rédactionnelles, ainsi qu'aux méthodes évaluatives permettant de mesurer et d'encourager leur progression.

1. L'acte d'écrire

Écrire est une activité consistant à représenter une langue parlée à travers des signes graphiques.

Dans son ouvrage de 1988, Deschenes aborde la complexité du processus d'écriture en soulignant que :

« Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des Phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur. » (Deschenes, 1988, p64.)

Cela révèle que l'écriture est une tâche complexe qui nécessite non seulement une maîtrise technique de la langue, mais aussi une profonde compréhension des processus cognitifs, des interactions sociales, et des contextes culturels.

L'écrit selon JEAN PIERRE ROBERT est « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'orthographe, de la Production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.* » (Robert, 2008, p76.)

Il met en avant l'importance de l'enseignement complet et multidimensionnel de la langue, qui ne se limite pas à la simple acquisition de compétences techniques, mais englobe également le développement de la capacité à utiliser ces compétences de manière créative et contextuelle.

D'après le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde l'écrit est le « *résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou dans le différé.* » (Cuq, 1990, p78.)

Delà, capture l'essence de l'écriture comme une activité langagière complexe et structurée, servant de pont entre l'écrivain et le lecteur, capable de transcender les barrières temporelles et spatiales pour véhiculer des messages et des idées.

2. La production écrite

2.1. Définitions

La rédaction est un processus qui permet aux apprenants d'exprimer leurs idées et préoccupations afin de les partager avec autrui. Elle exige l'application de compétences et d'habiletés, ainsi que l'utilisation de stratégies acquises tout au long du parcours scolaire de l'individu. La production d'un texte constitue une activité exigeante, car elle est perçue comme une situation problématique dans laquelle l'apprenant doit surmonter de multiples défis.

LARTIGUE affirme que

« *La production d'écrits diversifiés correspondant à de "vrais" besoins ou désirs et élaborés dans des situations "authentiques" où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire.* » (Lartigue, 1992, p11.)

L'apprentissage de cette méthode nécessite une organisation structurée, qui inclut la progression thématique, la maîtrise de la grammaire et l'assurance de la cohérence textuelle.

Ce processus comprend plusieurs étapes clés : la génération d'idées, la définition précise du sujet, la rédaction du texte et sa révision ultérieure.

« *La production écrite est une vision moderne de l'écriture qui donne à l'apprenant sa liberté d'expression et qui met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant et aussi sur l'aspect Communicationnel.* » (Bouras, 2013)

On propose une vision de l'écriture qui est dynamique et centrée sur l'étudiant, reconnaissant l'écriture non seulement comme une compétence linguistique, mais aussi comme un outil puissant pour le développement personnel, cognitif et social.

2.2. Formes de productions écrites

2.2.1. La dissertation

La dissertation est une rédaction structurée qui repose sur des arguments soigneusement organisés. Elle est reconnue comme une forme d'argumentation solide et cohérente, qui tire parti des connaissances et des réflexions des apprenants. Selon le Petit Robert de la langue française, la dissertation est un « *Exercice écrit que doivent rédiger les élèves des grandes classes des lycées et ceux des facultés de lettres, sur des sujets littéraires, philosophiques, historiques.* » (www.etudes-litteraires.com)

La dissertation est un exercice structuré de rédaction qui s'articule autour d'un sujet ou d'une question spécifique. Elle se divise en trois parties principales : l'introduction, le développement et la conclusion.

Dans l'introduction, il est crucial de présenter la problématique ainsi que le plan de l'exposé. Le développement, quant à lui, doit se composer de paragraphes cohérents et connectés, où les idées sont non seulement liées entre elles, mais également pertinentes par rapport au sujet traité. Une progression logique des arguments est indispensable pour renforcer la structure de l'argumentation.

La conclusion, pour sa part, doit synthétiser les éléments discutés et récapituler les points clés de l'analyse. Cet ensemble contribue à une exploration approfondie et ordonnée de la question abordée.

2.2.2. Le résumé

Le résumé est un exercice de synthèse fréquemment utilisé lors des examens, car il évalue de manière objective plusieurs compétences essentielles : la compréhension et l'analyse d'un texte, le jugement critique, ainsi que la capacité à organiser et formuler clairement ses idées. Cet exercice est crucial tant dans le milieu académique que professionnel, bien qu'il requière une attention soutenue. En effet, il nécessite de distinguer et reformuler les points clés d'un document pour les communiquer de manière concise et fidèle au texte original.

La rédaction d'un résumé sollicite des compétences fondamentales telles que :

- Une compréhension approfondie du texte original.
- L'extraction des idées principales.
- La distinction entre informations essentielles et secondaires, et leur expression dans un style succinct sans altérer le sens original.
- La production d'un texte bref et clair à lire.

2.2.3. L'essai

Un essai est une œuvre littéraire qui explore un sujet donné à travers une série de réflexions sans prétendre en épuiser le contenu. Ce genre se caractérise par sa flexibilité formelle, permettant à l'auteur de présenter une diversité d'opinions et de confronter différents points de vue. Fondamentalement, l'essai met en avant la perspective personnelle de l'écrivain sur un thème, couvrant une variété de domaines.

« L'essai appartient essentiellement au registre didactique puisqu'il propose un enseignement ou un partage de connaissances en un discours structuré sur un sujet divers. » (www.etudes-litteraires.com)

L'essai est un genre littéraire argumentatif qui utilise des arguments pour formuler et soutenir une opinion sur un sujet donné, avec pour objectif principal de présenter des idées.

2.2.4. Le compte rendu

Le compte rendu est un document didactique qui synthétise les informations clés avec précision. Il vise à fournir au lecteur des détails précis et pertinents, décrivant de manière objective le contenu d'une réunion ou d'une activité spécifique.

Ce type de document doit être clair, succinct, concis et direct, sans inclure de commentaires personnels ou de conclusions subjectives de la part du rédacteur. Il consiste à relever les faits saillants de l'activité concernée.

Le format du compte rendu peut varier, allant d'un rapport succinct à l'analyse d'un document ou le résumé d'une activité particulière. Il est objectif dans le sens où il repose sur des faits concrets, mais il adopte une perspective sélective en ne retenant que les aspects jugés pertinents.

La structure d'un compte rendu comprend généralement trois parties principales :

- Introduction : Cette section présente brièvement le sujet traité et l'objectif poursuivi.
- Développement : Elle détaille les informations importantes telles que le sujet abordé, la date, le lieu, les participants, etc.
- Conclusion : Cette partie récapitule les informations essentielles extraites de l'activité.

Le compte rendu adopte principalement le passé composé pour relater les événements récents et utilise le présent de l'indicatif pour décrire les observations qui demeurent pertinentes.

2.2.5. Le texte argumentatif

Le texte argumentatif est conçu pour aborder un sujet spécifique, en utilisant des arguments et des exemples pertinents afin de soutenir une perspective particulière. Son objectif principal est de persuader le lecteur de la validité d'une idée ou d'un point de vue. Plus précisément, il vise à défendre une thèse, c'est-à-dire une proposition qu'il ne se limite pas à présenter, mais qu'il s'attache à prouver en déployant une série d'arguments convaincants.

3. Le processus rédactionnel

L'écriture représente l'aspect le plus ardu à maîtriser et à évaluer dans l'apprentissage des compétences rédactionnelles. De grands efforts sont requis pour développer ces compétences, particulièrement en français, une langue étrangère qui vient en deuxième position après l'arabe.

En France, cette langue est enseignée dès l'école primaire jusqu'aux études supérieures. Rédiger dans une langue qui n'est pas la première langue de l'apprenant ajoute à la complexité de la tâche. Le processus d'écriture en langue étrangère implique plusieurs étapes essentielles telles que la planification, la rédaction proprement dite, et la révision. Ces étapes permettent à l'écrivain de s'exprimer, de transmettre ses pensées et d'organiser son discours de manière cohérente.

« [...] même les individus très talentueux ont besoin d'une longue période de pratique avant de pouvoir produire des œuvres artistiques notables. De nombreuses années de pratique peuvent aussi être nécessaires pour atteindre une performance en rédaction de textes quel que soit le genre. »⁵³

(John, 1998, p100.)

Ce texte explique que la compétence en écriture n'est pas innée ; elle se développe à travers une pratique régulière. Selon C. Cornaire et P.M. Raymond, l'apprentissage de la rédaction par un élève implique plusieurs étapes clés :

- Pré-écriture : À cette étape initiale, l'élève planifie son texte. Il organise ses idées, élabore des schémas et utilise des abréviations, des chiffres et des symboles pour structurer sa pensée préliminaire.
- Écriture : L'élève transforme ses notes préliminaires en un texte structuré et cohérent. Cette phase consiste à agencer et à formaliser ses idées en une composition ordonnée.
- Réécriture : Enfin, cette phase consiste à relire et à réviser le texte. L'élève examine sa production écrite, effectuant les ajustements nécessaires pour améliorer la clarté et la cohérence du texte.

Ces étapes sont essentielles pour aider les rédacteurs à produire un texte bien structuré et cohérent. Le brouillon joue un rôle crucial dans ce processus rédactionnel. De nombreuses études ont souligné son importance, car il est un outil pédagogique précieux qui reflète et facilite le processus de rédaction.

S. C. Thomas dit que *« pour pouvoir manipuler une langue et la maîtriser dans un objectif rédactionnel précis, il faut d'abord maîtriser le mécanisme de cette langue, néanmoins, sans nier l'importance d'une bonne maîtrise du mécanisme linguistique en langue étrangère. »* (Cartier, 2000, p25.)

Thomas souligne que pour utiliser une langue de manière experte et précise, en particulier dans des contextes académiques ou professionnels, il est essentiel de comprendre et de maîtriser ses structures fondamentales. Toutefois, cette compétence doit être complétée par une pratique continue et une compréhension que l'apprentissage d'une langue, surtout une langue étrangère, est un processus complexe et évolutif.

4. Les modèles du processus rédactionnel

Les chercheurs, les didacticiens et les enseignants s'efforcent de développer des stratégies pour assister les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et à faire face aux défis de la rédaction. Leurs études couvrent divers domaines tels que la linguistique, la didactique, la sémiologie et la psycholinguistique.

L'objectif est de déterminer les ressources et les modèles les plus efficaces pour mieux comprendre et résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants. Ces recherches visent également à établir des méthodes d'enseignement qui soient à la fois efficaces et bénéfiques.

Yves Reuter affirme que « ...ces traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer aider à décrire, à expliquer, à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester. » (Reuter, 2002, p30.)

L'objectif de ces modèles est de structurer les connaissances acquises et de permettre une analyse détaillée des travaux des apprenants. En identifiant leurs forces et leurs faiblesses, ces outils facilitent la mise en place de solutions adaptées pour surmonter les difficultés rencontrées.

Cornaire Claudette et Raymond Mary Patricia nous proposent :

« Trois modèles de production écrite qui sont élaborés pour l'anglais ou le français langue maternelle aussi valable pour le français langue étrangère. D'une manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et des hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite. »⁵⁶ (Cornaire, Raymond, 1999, p25.)

Les modèles peuvent être catégorisés en deux types principaux : les modèles linéaires et les modèles non linéaires.

4.1. Le modèle linéaire

Le modèle élaboré par Rohmer (1965) pour la langue anglaise maternelle stipule que la production d'un texte passe par trois étapes essentielles :

- La planification, ou phase de pré-écriture, consiste à explorer les idées, à élaborer un plan et à organiser ses connaissances afin de rédiger un texte cohérent.
- La mise en texte, ou phase d'écriture, est le moment où le scripteur concrétise sa tâche en élaborant le texte proprement dit.
- La révision, ou réécriture, représente le processus où l'apprenant corrige à la fois les erreurs de forme et de fond, visant ainsi à produire un texte conforme aux critères formels et aux normes linguistiques.

Ce modèle peut être considéré comme unidirectionnel, car une fois que le scripteur avance dans le processus d'écriture, il ne peut pas revenir en arrière. Cela peut poser un défi pour les scripteurs moins expérimentés, qui peuvent être contraints de faire des allers-retours fréquents entre rédaction et révision.

4.2. Les modèles non linéaires

Trois modèles non linéaires sont disponibles.

4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower (1980) est construit sur la base de protocoles verbaux concomitants, où l'apprenant rédige un texte tout en expliquant oralement les démarches suivies pour écrire.

Ce modèle décrit les divers processus impliqués dans l'activité de rédaction, constituant ainsi un système qui *« ne consiste plus en une démarche linéaire, mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présents à divers niveaux, ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus. »* (Cornaire, Raymond, 1999, p25.)

Ce modèle comprend trois composantes principales :

Le contexte de la tâche : Celui-ci englobe tous les facteurs influençant l'écriture, tels que l'environnement physique, le sujet à aborder, l'objectif poursuivi et le public ciblé.

La mémoire à long terme : L'auteur puise dans ses connaissances en lien avec le thème, incluant la maîtrise linguistique et syntaxique.

La planification : L'auteur sélectionne les informations nécessaires à partir de sa mémoire à long terme pour élaborer un plan. Ce plan sert de base à la rédaction du texte, permettant de choisir les expressions linguistiques les plus adaptées. La phase de révision permet ensuite d'intégrer de nouvelles connaissances ou de corriger des erreurs.

De nombreuses études sur l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction soulignent l'importance du processus de révision pour améliorer les écrits des apprenants. En effet, cela les aide à identifier et surmonter les contraintes de l'écriture.

On note que les auteurs expérimentés révisent bien plus que les débutants, en se concentrant sur le sens des phrases et l'organisation des idées.

En revanche, les novices se limitent souvent à des corrections superficielles, telles que les fautes orthographiques ou la grammaire, ce qui rend leur révision moins efficace. Cela explique pourquoi les jeunes auteurs ne révisent pas efficacement leur texte. Les principales raisons incluent :

- Une perception de non-nécessité de relire le texte, car ils connaissent déjà son contenu.
- Une incertitude sur ce qu'il faut réellement réviser lorsqu'on leur demande de le faire.

À cet égard, Hayes et Flower décrivent le processus de révision comme une lecture et une correction du texte. En 1981, ils enrichissent ce modèle en y ajoutant les notions d'« évaluation et révision », précisant que la révision comprend les étapes suivantes :

- **Définition de la tâche :** le rédacteur doit déterminer les moyens à utiliser pour atteindre ses objectifs, y compris les phases de brouillon et de réécriture.
- **Évaluation du texte :** cette étape nécessite une lecture critique pour identifier les erreurs et les manques, et est guidée par la définition de la tâche. Ainsi, le rédacteur peut clairement identifier et résoudre les problèmes dans son texte.

- **Choix de stratégie :** Cette phase peut nécessiter un retour sur les étapes antérieures ou des ajustements dans le texte pour mieux aligner le résultat avec les objectifs visés. Elle inclut également la relecture pour mieux cerner et redéfinir le problème si la solution actuelle ne convient pas.
- **Révision du texte :** Cette étape consiste en une réévaluation minutieuse du texte pour en améliorer la qualité à travers différentes corrections (cohérence, orthographe, syntaxe). Le processus de révision, par des actions telles que l'élimination ou le remplacement de certaines parties, est essentiel pour parvenir à une expression claire et structurée.

Lors de la réalisation d'une tâche écrite, l'apprenant suit un cheminement spécifique. Il révisé à plusieurs reprises ce qu'il a écrit, tant sur le plan de la forme que du contenu. Bien que certains auteurs, comme Brand en 1986, aient critiqué ce modèle, il a néanmoins réussi à offrir une description plus exhaustive et approfondie des étapes du processus d'écriture. En réalité, il permet aux enseignants d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants et de les aider à les surmonter.

4.2.2. Les modèles de Breiter et Scardamalia (1987)

En 1987, Breiter et Scardamalia ont présenté une étude analysant les comportements des enfants et des adultes lors de la rédaction. Leur travail a identifié deux stratégies d'écriture basées sur des locuteurs natifs : la première, nommée « *connaissances-expression*. » (Cornaire, Raymond, 1999, p29.)

Les apprenants débutants écrivent leurs textes sans rechercher de connaissances approfondies sur le sujet. Ils se contentent de leurs connaissances de base et de leurs expériences personnelles, ce qui se traduit par une structure simple et l'utilisation de mots courants. En revanche, les écrivains expérimentés, appelés « *connaissances-transformation* », utilisent efficacement leurs connaissances lors de la rédaction. Ils reconnaissent leurs difficultés et cherchent à les surmonter, tout en ayant des objectifs précis pour que leur message soit bien compris par leurs lecteurs.

Cornaire et M. Raymond (1999) soutiennent que « *ces descriptions, élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujet (enfant et adulte) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs, novice ou habile.* » (Cornaire, Raymond, 1999, p30.)

4.2.3. Le modèle de Deschènes (1988)

Ce modèle « *a pour objectif de faire le lien avec l'activité de la compréhension écrite, que Deschènes considère comme une condition préalable à toute production écrite.* » (Cornaire, Raymond, 1999, p31.)

Selon Cornaire et M. Raymond (1999), ce modèle comprend deux grandes variables :

La variable de l'interlocution, qui englobe :

- Les influences sur l'écriture.
- Les contraintes liées à la tâche à accomplir pour atteindre un objectif.
- L'environnement physique, tel que le lieu où se déroule l'activité ou les outils d'écriture utilisés (stylo, crayon).
- Le texte lui-même, avec pour objectif la rédaction dans un contexte spécifique.
- Les personnes de l'entourage, plus ou moins proches du scripteur, qui agissent en tant que ressources pour aider à cerner le sujet.
- Les sources d'information externes, représentées par les documents utilisés pour produire le texte.

La variable du scripteur, qui comprend :

- La structure des connaissances, regroupant les informations stockées dans la mémoire à long terme, comprenant les connaissances déclaratives sur le plan linguistique et sémantique.
- Les processus psychologiques, décomposés en cinq éléments : la perception-activation, : la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction/édition, la révision.

Ces processus illustrent les différentes étapes de l'activité rédactionnelle selon Deschènes.

4.2.4. Le modèle de Moirand pour la production écrite en langue étrangère

Sophie Moirand a introduit une approche novatrice pour l'enseignement de la rédaction dans une langue seconde (ou étrangère). Selon elle : « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* » (MOIRAND, 1979, p176.)

Pour faciliter la tâche écrite des apprenants, il est essentiel de commencer par renforcer leurs compétences en lecture, favorisant ainsi leur compréhension.

Ensuite, il convient de développer leurs aptitudes en production écrite. Moirand identifie quatre éléments clés dans ce modèle :

« 1-*Le scripteur : son statut social, son rôle, son "histoire"*.

2-*Les relations scripteur/lecteur(s)*.

3-*Les relations scripteur/lecteur(s)/document*.

4-*Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique*. » (Cornaire, Raymond, 1999, p38.)

Ce modèle accorde une grande importance à la dimension sociale et socioculturelle du scripteur en considérant à la fois le scripteur, les documents et le lecteur, ce qui favorise une communication hautement efficace. Ainsi, l'apprenant ne peut jamais faire abstraction de son contexte social et socioculturel.

5. L'écrit à l'université

L'enseignement des langues vise avant tout à habiliter les apprenants à écrire dans des langues étrangères, mais la méthodologie pédagogique s'efforce également de développer leurs compétences d'expression linguistique.

Cependant, atteindre cet objectif est un défi complexe, car les apprenants rencontrent souvent des difficultés significatives lorsqu'ils rédigent divers types de textes faisant partie des programmes de matières.

À l'université, l'écriture revêt une importance prépondérante, étant au cœur même de tout processus d'apprentissage, ce qui souligne son rôle crucial dans la réussite académique.

Les exercices tels que le résumé, le compte rendu ou la fiche de lecture sont des outils essentiels dans le contexte universitaire, occupant une place centrale dans la pratique de l'écriture. Toutefois, ces exercices requièrent une maîtrise préalable de compétences linguistiques telles que la syntaxe, l'orthographe et le lexique, acquises au fil des cours universitaires.

Ainsi, l'université représente l'environnement idéal pour que les étudiants perfectionnent leurs compétences rédactionnelles à travers une variété de tâches d'écriture.

Dans notre quotidien, l'écriture est devenue une nécessité incontournable, soulignant l'importance cruciale de son apprentissage et de sa pratique pour les étudiants universitaires.

Conclusion

L'étude approfondie de l'écrit en FLE nous a permis de constater l'importance cruciale de cette compétence dans le parcours d'apprentissage des langues étrangères. L'écrit, loin de se réduire à une simple transcription de la pensée, constitue une activité complexe qui intègre des aspects linguistiques, cognitifs et culturels. Les différentes méthodologies explorées dans ce chapitre montrent que l'enseignement de l'écrit doit être adaptatif et réceptif aux besoins spécifiques des apprenants, tout en intégrant les avancées pédagogiques et technologiques contemporaines.

Nous avons vu que, pour être efficace, l'apprentissage de l'écriture en FLE doit s'articuler autour de pratiques diversifiées et engageantes qui stimulent à la fois la réflexion et la créativité des apprenants. L'importance de contextualiser les tâches d'écriture, de les rendre significatives et de favoriser une interaction authentique avec la langue française est également ressortie comme un point nodal de notre analyse.

Cependant, les défis demeurent, notamment en ce qui concerne l'harmonisation des niveaux de compétence des apprenants et la gestion des différences individuelles. L'adaptation des techniques d'enseignement pour répondre à ces défis est essentielle et requiert une réflexion continue de la part des enseignants de FLE.

La formation des enseignants doit donc elle aussi évoluer pour intégrer ces compétences, assurant ainsi une transmission efficace et dynamique des savoirs.

À l'avenir, il serait pertinent de poursuivre l'exploration des moyens par lesquels les innovations technologiques, telles que les outils d'écriture assistée par ordinateur et les plateformes collaboratives, peuvent être optimisées pour améliorer l'enseignement de l'écriture en FLE.

De plus, des études futures pourraient se pencher sur l'impact longitudinal de ces approches pédagogiques sur la maîtrise de la langue française par les apprenants.

Ainsi, ce chapitre nous invite à une réflexion continue sur les pratiques actuelles et à un engagement renouvelé envers l'innovation pédagogique dans l'enseignement de l'écrit en FLE, pour mieux préparer les apprenants à répondre aux exigences d'un monde multilingue et interconnecté.

Chapitre III : enquête (analyse et interprétation des données)

Après avoir exploré les bases théoriques de l'influence du tutorat sur le développement des compétences rédactionnelles, ce chapitre pratique se consacre à une étude empirique menée à l'Université de Ghardaïa. L'objectif est de mettre en lumière les perceptions et les expériences des enseignants concernant le rôle du tutorat dans l'amélioration de la rédaction chez les étudiants de première année de licence. À travers l'analyse des données recueillies par un questionnaire soigneusement élaboré, ce chapitre vise à offrir une compréhension approfondie des dynamiques pédagogiques actuelles et de leur efficacité.

La méthodologie employée, centrée sur l'application d'un instrument qualitatif (questionnaire), permet d'évaluer l'impact du tutorat et de comparer les différentes approches pédagogiques en présence. Ce processus est crucial pour évaluer si les hypothèses posées se vérifient dans un cadre pratique. Par ailleurs, une attention particulière est accordée à la diversité des réponses des enseignants, ce qui enrichit notre compréhension des multiples facettes de l'enseignement de la rédaction.

En s'appuyant sur une base solide de données empiriques, ce chapitre offre un aperçu détaillé des pratiques pédagogiques et souligne les perspectives et les défis associés au tutorat dans le contexte universitaire. L'analyse et l'interprétation des résultats visent à éclairer les décideurs pédagogiques et les praticiens sur les meilleures stratégies pour renforcer les compétences rédactionnelles des étudiants, tout en offrant des pistes pour de futures recherches.

Ce chapitre constitue donc une pierre angulaire de cette recherche, cherchant à lier théorie et pratique dans l'optique d'améliorer les méthodologies d'enseignement et d'apporter une contribution significative à la pédagogie du tutorat.

1. Présentation de l'enquête

1.1. La démarche du travail

Pour élaborer notre étude, nous adoptons une approche méthodologique intégrée, structurée de la manière suivante :

Nous concevons un questionnaire destiné aux enseignants universitaires de l'université de Ghardaïa. Ce questionnaire vise à recueillir des informations précises et nécessaires à la réussite de la partie pratique de notre recherche.

L'analyse des résultats a pour objectif de comprendre l'apport du tutorat sur le développement de la compétence rédactionnelle.

1.2. Présentation du lieu de l'enquête

Notre étude a été menée au sein de l'université de Ghardaïa, situé dans la commune de Ghardaïa relevant de la wilaya de Ghardaïa. Fondé en 2004, cette enceinte est l'un des établissements les plus anciens de la région. Elle accueille 5000 étudiants répartis sur 6 facultés.

L'établissement est doté de ressources pédagogiques adéquates, mises à la disposition des enseignants de français pour la conduite de leurs cours.

L'enquête s'est déroulée en avril 2024 visant à évaluer l'apport du tutorat sur le développement des compétences rédactionnelles chez les étudiants de la compréhension de 1^{ère} année licence.

1.3. Le questionnaire

Notre étude est structurée autour d'un questionnaire composé de 10 questions variées, incluant des questions à choix multiples. Ces questions sont conçues pour explorer plusieurs aspects pertinents à notre recherche, à savoir :

- Évaluation de l'importance du tutorat
- Comparaison entre le tutorat et l'enseignement traditionnel
- Adoption et perception du tutorat en ligne

Nous avons diffusé ce questionnaire sous forme électronique à un groupe de 25 enseignants universitaires.

1.4. Analyse et interprétation des résultats

Nous avons distribué notre questionnaire d'enquête à 25 enseignants. Cependant, nous avons uniquement reçu des réponses de 16 d'entre eux, comprenant 8 hommes et 8 femmes enseignant différentes matières.

Sexe	Nombre	Pourcentage
Homme	8	50 %
Femme	8	50 %

Tableau N° 01 : composante du corpus

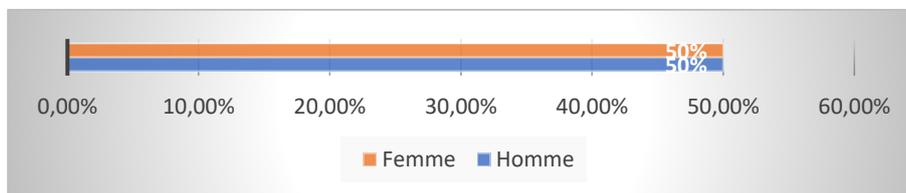


Figure N° 01 : composante du corpus

Matières enseignées	Nombre	Pourcentage
Compréhension et expression de l'écrit	1	6.25 %
Culture et civilisation	1	6.25 %
Didactique de l'interculturel	1	6.25 %
Didactique de l'écrit	1	6.25 %
Français	4	25 %
Grammaire	2	12.5 %
Introduction à la didactique	1	6.25 %
Objets et méthodes de la didactique	1	6.25 %
Renforcement linguistique	1	6.25 %
Sémiotique	1	6.25 %
Linguistique	1	6.25 %
Déontologie	1	6.25 %

Tableau N° 02 : matières enseignées

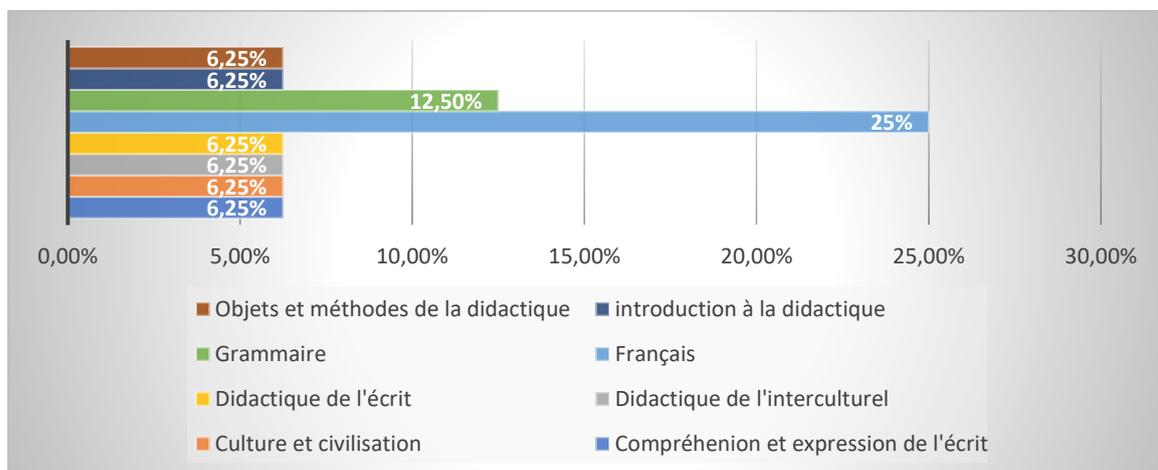


Figure N° 02 : matières enseignées

Interprétation

Le corpus est parfaitement équilibré en termes de genre, avec 50 % de participants hommes et 50 % de participantes femmes. Cela indique une répartition homogène et peut aider à généraliser les résultats de l'étude sans biais de genre.

Les matières enseignées par les participants sont variées, couvrant divers aspects de la langue française et de la didactique. Cette diversité peut apporter une richesse de perspectives dans l'étude du tutorat et le développement des compétences rédactionnelles en FLE.

Français est la matière la plus enseignée parmi les participants, représentant 25 % du total. Ceci souligne que la majorité des participants se concentrent sur l'enseignement de française de manière globale.

Grammaire représente 12.5 %, ce qui est significatif, car la grammaire est un élément clé dans l'apprentissage de la rédaction.

Les autres matières telles que la compréhension et expression de l'écrit, la culture et la civilisation, la didactique de l'interculturel, la didactique de l'écrit, et d'autres, chacune représentant 6.25 %, montrent que les participants enseignent une gamme étendue de disciplines, ce qui pourrait influencer leur approche du tutorat dans le développement des compétences rédactionnelles.

Question 01 : pensez-vous que la compétence rédactionnelle est bien prise en charge par les programmes à l'université ?

- Oui
- Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	9	56 %
Non	7	44 %

Tableau N° 03 : la prise en charge de la compétence rédactionnelle par les programmes à l'université

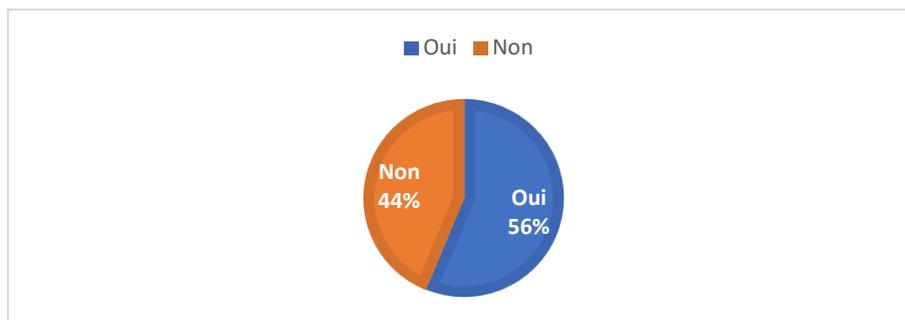


Figure N° 03 : la prise en charge de la compétence rédactionnelle par les programmes à l'université

Interprétation

La majorité des répondants soit 56 % pense que la compétence rédactionnelle est bien prise en charge par les programmes à l'université, avec 9 personnes sur 16 exprimant cette opinion. D'autre part, une proportion substantielle, 44 % (soit 7 personnes sur 16), ne pense pas que les compétences rédactionnelles sont adéquatement couvertes par les programmes universitaires.

Ce clivage indique des variations dans la qualité ou l'approche de l'enseignement rédactionnel entre différentes institutions, ou peut-être des attentes différentes chez les étudiants quant au niveau de compétence rédactionnelle à atteindre durant leurs études universitaires.

Question 02 : comment vous préparez-vous à enseigner la rédaction ?

- Formation pédagogique spécifique
- Ateliers pratiques
- Observation et feedback
- Toutes les méthodes ci-dessus

	Nombre	Pourcentage
Formation pédagogique spécifique	0	00 %
Ateliers pratiques	6	37.5 %
Observation et feedback	2	12.5 %
Toutes les méthodes ci-dessus	8	50 %

Tableau N° 04 : la répartition à l'enseignement de la rédaction

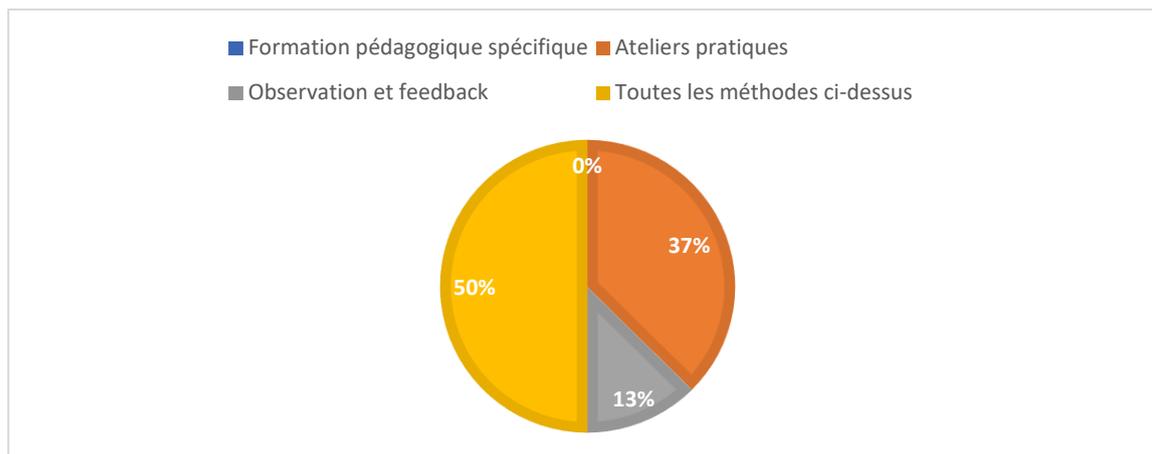


Figure N° 04 : la réparation à l'enseignement de la rédaction

Interprétation

Aucun des enseignants interrogés (0 %) n'a choisi « formation pédagogique spécifique » comme méthode de préparation exclusive à l'enseignement de la rédaction.

Cela suggère que les enseignants ne considèrent pas les formations pédagogiques spécifiques comme suffisantes ou pertinentes pour préparer cet aspect de leur enseignement.

Un total de 6 enseignants soit 37,5 % a indiqué qu'ils se préparent à enseigner la rédaction par le biais d'ateliers pratiques. Cette méthode semble donc populaire, ce qui peut indiquer une préférence pour des approches plus interactives et basées sur la pratique.

Seulement 2 enseignants soit 12,5 % ont sélectionné « observation et feedback » comme leur principale façon de se préparer. Cela reflète une utilisation moins fréquente de cette méthode, due à des contraintes de temps ou à une moindre accessibilité aux opportunités d'observation dans certains contextes.

La majorité des enseignants, 8 sur 16, soit 50 %, ont indiqué qu'ils utilisent une combinaison de toutes les méthodes listées pour se préparer à enseigner la rédaction. Cela montre une mise en valeur d'une approche multidimensionnelle à la préparation, combinant théorie, pratique et évaluation par les pairs.

Ces résultats montrent une tendance vers une préférence pour des méthodes de préparation diversifiées et intégrées, suggérant que les enseignants valorisent une approche holistique pour développer les compétences en enseignement de la rédaction.

Question 03 : quelles difficultés les étudiants rencontrent-ils le plus souvent en rédaction ?

- Problèmes de grammaire
- Manque de vocabulaire
- Difficultés de structuration des idées
- Toutes les réponses

	Nombre	Pourcentage
Problèmes de grammaire	0	00 %
Manque de vocabulaire	2	12.5 %
Difficultés de structuration des idées	4	25 %
Toutes les réponses	10	62.5 %

Tableau N° 05 : les difficultés rencontrées par les étudiants en rédaction

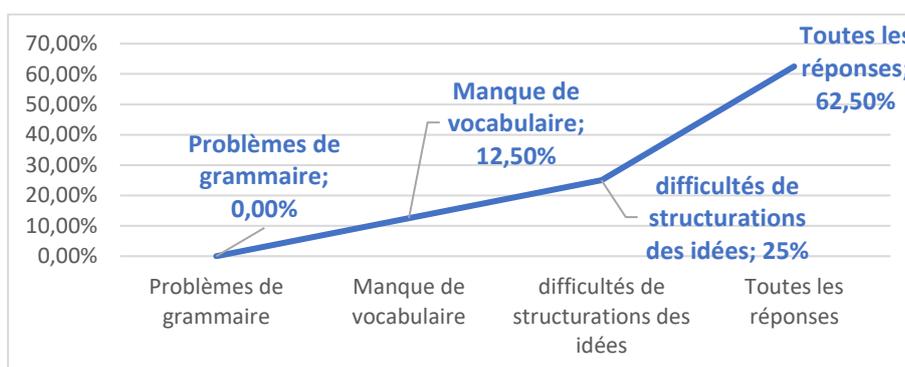


Figure N° 05 : les difficultés rencontrées par les étudiants en rédaction

Interprétation

Aucun des professeurs interrogés n'a signalé avoir des problèmes de grammaire en rédaction. Cela pourrait indiquer que les étudiants se sentent relativement à l'aise avec la grammaire ou que ce n'est pas leur préoccupation en matière de rédaction.

Un petit nombre d'enseignants 2 sur 16, soit 12.5 % ont identifié le manque de vocabulaire comme un obstacle. Cela suggère que, bien que ce soit une difficulté pour certains, ce n'est pas le problème le plus courant ou le plus ressenti par la majorité des étudiants.

« Les difficultés de structuration des idées » a attiré une attention modérée, avec 4 enseignants sur 16, soit 25 %. Cela indique que pour leurs étudiants, organiser logiquement leurs pensées et les présenter de manière cohérente constitue une difficulté notable.

La majorité des enseignants, 10 sur 16, soit 62.5 %, ont choisi cette option, indiquant que leurs étudiants rencontrent une combinaison de tous les problèmes mentionnés plutôt qu'un seul en particulier. Cela montre que pour beaucoup, la rédaction est un défi multifacette incluant à la fois des problèmes de grammaire, de vocabulaire et de structuration des idées.

Question 04 : pratiquez-vous le tutorat pour développer les compétences rédactionnelles de vos étudiants ?

- Oui
- Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	10	62.5 %
Non	6	37.5 %

Tableau N° 06 : la pratique du tutorat pour le développement des compétences rédactionnelles des étudiants

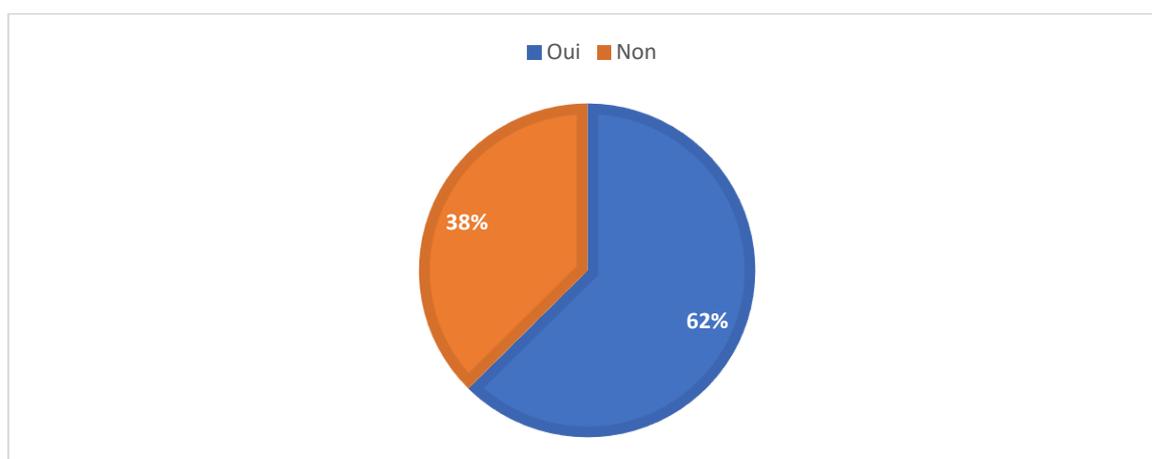


Figure N° 6 : la pratique du tutorat pour le développement des compétences rédactionnelles des étudiants

Interprétation

La majorité des participants soit 62,5 % ont indiqué qu'ils pratiquent le tutorat pour développer les compétences rédactionnelles de leurs étudiants. Ce résultat suggère qu'ils considèrent le tutorat comme un outil efficace pour améliorer la rédaction chez les étudiants.

En revanche, 37,5 % des participants ne pratiquent pas ce type de tutorat. Cela indique diverses raisons : soit ils n'ont pas la nécessité de se concentrer sur les compétences rédactionnelles, soit ils utilisent d'autres méthodes que le tutorat pour développer ces compétences, ou encore ils peuvent manquer de ressources ou de temps pour implémenter cette forme de tutorat.

Ces résultats soulignent l'importance du tutorat dans le développement des compétences rédactionnelles, un élément crucial dans de nombreux domaines académiques.

Question 05 : quelle importance accordez-vous au tutorat pour développer ces compétences ?

- Très importante
- Importante
- Peu importante
- Pas importante

	Nombre	Pourcentage
Très importante	10	62.5 %
Importante	5	31.2 %
Peu importante	1	6.3 %
Pas importante	0	00 %

Tableau N° 07 : importance accordée au tutorat pour des développer les compétences rédactionnelles

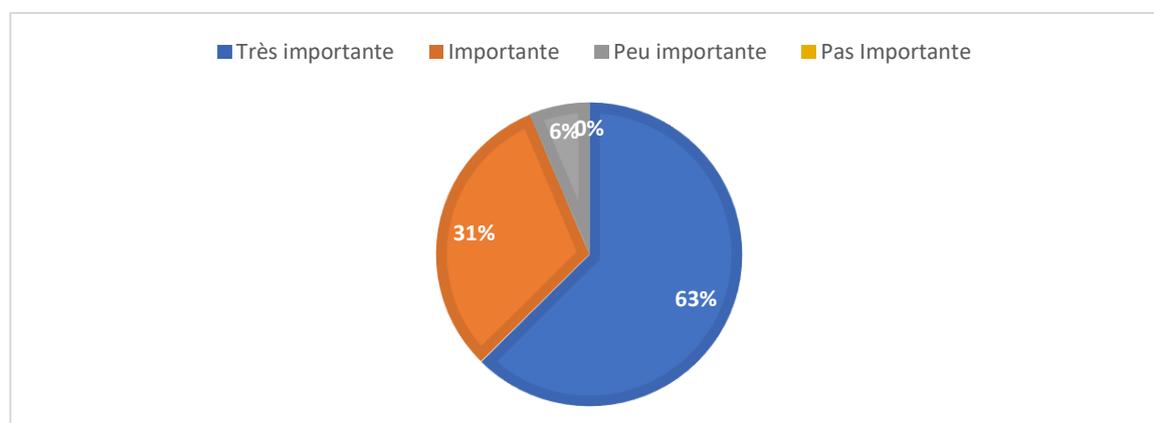


Figure N° 07 : importance accordée au tutorat pour des développer les compétences rédactionnelles

Interprétation

Une grande majorité, soit 10 enseignants sur 16, considèrent que le tutorat est très important pour le développement des compétences rédactionnelles. Ce résultat indique que ces répondants perçoivent le tutorat comme un élément essentiel et probablement efficace dans l'amélioration de cette compétence spécifique.

5 professeurs sur 16 jugent que le tutorat est important, mais avec un degré d'urgence ou de nécessité moins élevé que ceux qui ont répondu « très important ». Cela suggère qu'ils reconnaissent l'utilité du tutorat, mais ne le considèrent pas aussi indispensable que le groupe précédent.

Seulement 1 répondant sur 16 pense que le tutorat est peu important pour le développement des compétences rédactionnelles. Ce participant pourrait croire que d'autres méthodes ou ressources sont plus efficaces ou suffisantes pour le développement de cette compétence.

Aucun des répondants n'a considéré le tutorat comme n'étant pas important. Cela indique un consensus sur le fait que le tutorat détient au moins une certaine valeur pour le développement des compétences rédactionnelles.

La majorité écrasante soit 93.7 % des participants accorde une grande à très grande importance au tutorat pour développer les compétences rédactionnelles. Cela reflète une perception positive du rôle du tutorat dans l'éducation et le développement personnel, particulièrement dans le domaine de la rédaction.

Question 06 : comment évaluez-vous le tutorat comparé à l'enseignement traditionnel pour développer les compétences rédactionnelles ?

- Beaucoup mieux
- Mieux
- Équivalent
- Moins efficace

	Nombre	Pourcentage
Beaucoup mieux	6	37.5 %
Mieux	8	50 %
Équivalent	0	00 %
Moins efficace	2	12.5 %

Tableau N° 08 : évaluation du tutorat comparé à l'enseignement traditionnel pour le développement des compétences rédactionnelles

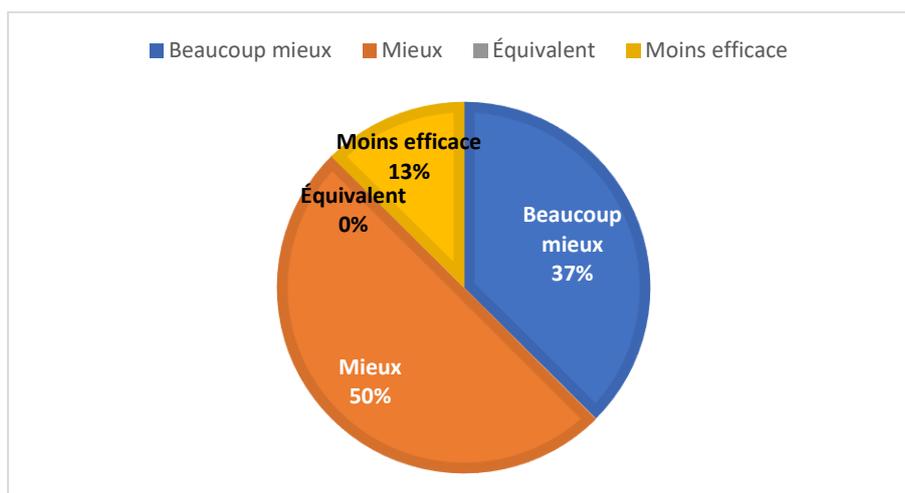


Figure N° 8 : évaluation du tutorat comparé à l'enseignement traditionnel pour le développement des compétences rédactionnelles

Interprétation

Une grande majorité des répondants soit 87.5 % perçoivent le tutorat comme plus efficace que l'enseignement traditionnel pour développer les compétences rédactionnelles. Ce résultat est significatif, car il montre que presque 9 personnes sur 10 trouvent une valeur ajoutée dans le tutorat par rapport à l'approche traditionnelle.

Aucun des répondants n'a considéré le tutorat comme équivalent à l'enseignement traditionnel, ce qui peut indiquer une perception très claire que le tutorat a un impact différent, souvent plus positif, sur l'apprentissage des compétences rédactionnelles.

Une minorité soit 12.5 % trouve le tutorat moins efficace. Cela pourrait indiquer des variations dans l'efficacité du tutorat selon le contexte, les méthodes utilisées, ou les attentes individuelles.

Ces résultats suggèrent que le tutorat est largement considéré comme une méthode supérieure pour améliorer les compétences rédactionnelles. Cela est dû à l'attention personnalisée, aux méthodes adaptatives, et à l'interaction directe offerte par le tutorat.

Question 07 : Quels objectifs de rédaction visez-vous dans le cadre du tutorat ?

- Améliorer la grammaire
- Développer le style et la cohérence
- Enrichir le vocabulaire
- Tous les précédents

	Nombre	Pourcentage
Améliorer la grammaire	0	00 %
Développer le style et la cohérence	4	25 %
Enrichir le vocabulaire	1	6.25 %
Tous les précédents	11	68.75 %

Tableau N° 09 : les difficultés rencontrées de compréhension écrite avec les contes

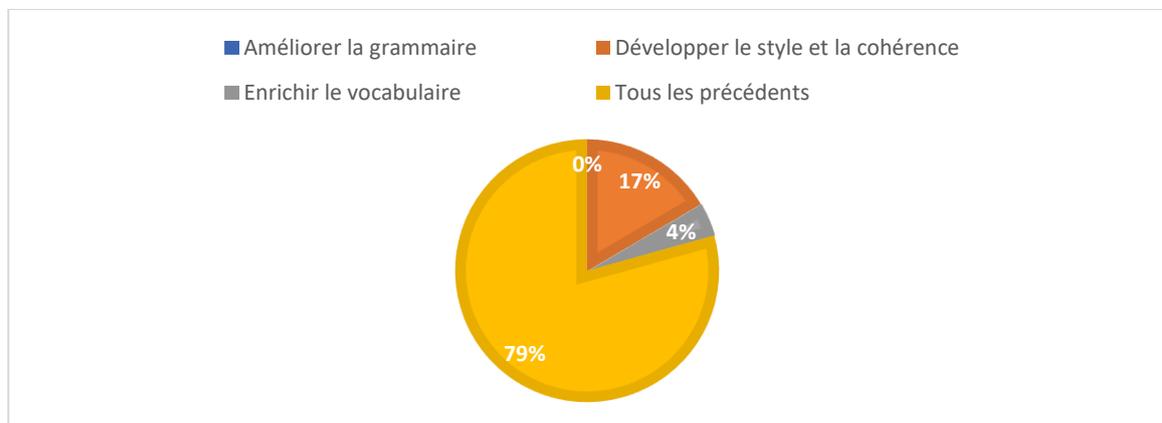


Figure N° 9 : les difficultés rencontrées de compréhension écrite avec les contes

Interprétation

Aucun des participants n'a sélectionné l'amélioration de la grammaire comme un objectif spécifique dans le cadre du tutorat. Cela pourrait indiquer que les participants considèrent peut-être déjà la grammaire de leurs étudiants comme suffisamment bonne, ou que ce n'est pas une priorité dans le cadre des objectifs de rédaction visés par le tutorat.

Un quart des participants a identifié le développement du style et de la cohérence comme un objectif de leur tutorat. Cela suggère que pour ces participants, travailler sur la manière dont les idées sont exprimées et structurées est important.

Très peu de participants (un seul, représentant 6.25 %) ont choisi d'enrichir leur vocabulaire comme un objectif principal. Cela pourrait indiquer que l'enrichissement du vocabulaire n'est pas perçu comme un besoin urgent ou prioritaire parmi les participants.

La majorité des participants (plus de deux tiers) ont choisi l'option « Tous les précédents », indiquant qu'ils voient le tutorat comme une opportunité pour travailler sur plusieurs aspects de la rédaction simultanément. Cela révèle une reconnaissance de l'importance d'une approche holistique à la rédaction, où la grammaire, le style, la cohérence et l'enrichissement du vocabulaire sont tous considérés comme essentiels.

Question 08 : quelle structure de tutorat trouvez-vous la plus efficace ?

- Sessions individuelles
- Sessions de groupe
- Combiné individuel et groupe
- Autres méthodes

	Nombre	Pourcentage
Sessions individuelles	2	12.5 %
Sessions de groupe	5	31.3 %
Combiné individuel et groupe	9	56.3 %
Autres méthodes	0	00 %

Tableau N° 11 : la structure de tutorat la plus efficace

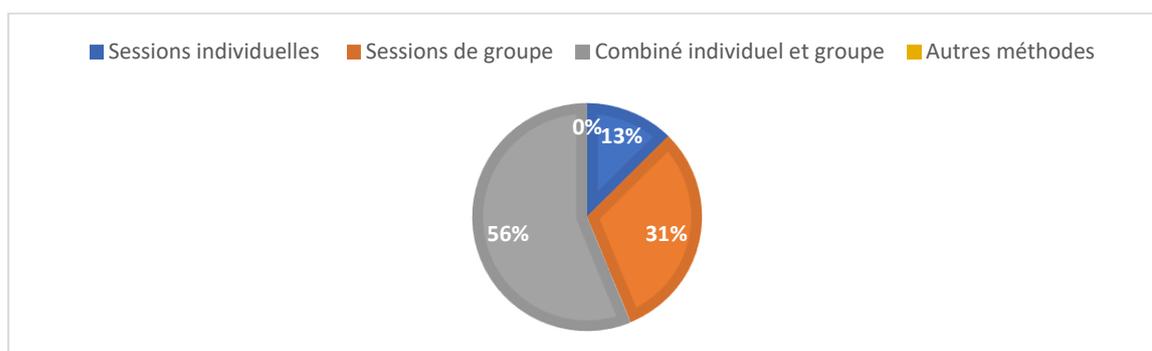


Figure N° 11 : la structure de tutorat la plus efficace

Interprétation

Seuls 2 répondants, représentant 12.5 % des participants, trouvent que les sessions individuelles sont les plus efficaces. Cela peut indiquer que, bien que ces sessions offrent une attention personnalisée, elles ne sont pas perçues comme les plus efficaces par la majorité des répondants.

5 répondants, soit 31.3 %, préfèrent les sessions de groupe. Ces sessions peuvent favoriser l'interaction entre étudiants et permettre des discussions plus diverses, ce qui peut être vu comme bénéfique par une partie significative des participants.

Cette option est la plus plébiscitée, avec 9 réponses affirmatives, représentant 56.3 % du total. Cette préférence peut s'expliquer par la flexibilité et l'efficacité de cette approche, qui combine les avantages des sessions individuelles et de groupe, offrant à la fois personnalisation et interaction sociale.

Aucun des répondants n'a sélectionné cette option, ce qui suggère que les trois structures proposées couvrent bien les préférences des participants concernant les méthodes de tutorat efficaces.

Ainsi, la structure de tutorat combinant les sessions individuelles et de groupe est jugée la plus efficace par plus de la moitié des répondants, ce qui indique une nette préférence pour une approche hybride.

Question 09 : le tutorat en ligne est-il une pratique courante dans votre enseignement ?

- Oui, régulièrement
- Parfois
- Rarement
- Jamais

	Nombre	Pourcentage
Oui, régulièrement	1	6.3 %
Parfois	4	25 %
Rarement	4	25 %
Jamais	7	43.7 %

Tableau N° 12 : la pratique du tutorat en ligne dans l'enseignement

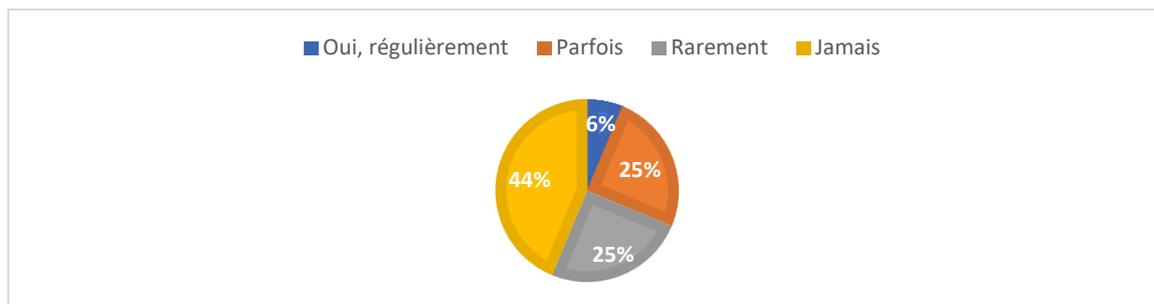


Figure N° 12 : la pratique du tutorat en ligne dans l'enseignement

Interprétation

La plus grande proportion des répondants, presque la moitié, déclarent ne jamais utiliser le tutorat en ligne dans leur enseignement. Cela suggère que le tutorat en ligne n'est pas intégré comme composante régulière dans la plupart des pratiques éducatives des participants à cette enquête.

La moitié des répondants utilisent le tutorat en ligne, mais de manière irrégulière. Ceux qui disent l'utiliser « parfois » ou « rarement » pourraient le faire selon les besoins spécifiques des étudiants ou en fonction des circonstances particulières (comme la disponibilité des ressources technologiques ou les exigences du curriculum).

Seul un très petit nombre de répondants utilise le tutorat en ligne régulièrement. Cela montre que bien que quelques enseignants aient intégré cette méthode dans leur routine pédagogique, elle reste peu répandue.

Question 10 : comment le tutorat en ligne affecte-t-il la motivation des étudiants ?

- Augmente considérablement
- Augmente légèrement
- Ne change pas
- Diminue

	Nombre	Pourcentage
Augmente considérablement	7	43.8 %
Augmente légèrement	2	12.5 %
Ne change pas	5	31.2 %
Diminue	2	12.5 %

Tableau N° 13 : l'influence du tutorat sur la motivation des étudiants

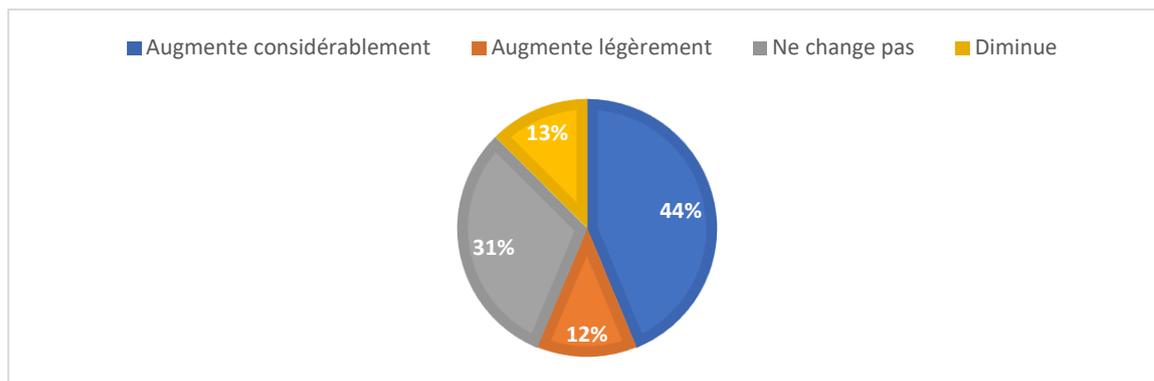


Figure N° 13 : l'influence du tutorat sur la motivation des étudiants

Interprétation

43.8 % des répondants estiment que le tutorat en ligne augmente considérablement la motivation des étudiants. Cela indique qu'une part significative des participants voit un impact très positif du tutorat en ligne sur la motivation des étudiants.

12.5 % des répondants pensent que le tutorat en ligne augmente légèrement la motivation. Ce pourcentage, bien que plus faible, montre qu'il y a toujours une perception positive du tutorat en ligne, même si l'effet n'est pas jugé aussi fort.

31.2 % des participants estiment que le tutorat en ligne ne change pas la motivation des étudiants. Cette proportion non négligeable suggère que pour un certain nombre d'étudiants, le tutorat en ligne n'apporte ni amélioration ni détérioration de leur motivation.

12.5 % des répondants considèrent que le tutorat en ligne diminue la motivation des étudiants. Bien que ce soit la même proportion que ceux qui perçoivent une augmentation légère, cela souligne l'existence d'une perspective négative concernant l'impact du tutorat en ligne. Les aspects négatifs de l'apprentissage en ligne sont l'isolement social et les distractions à domicile.

Bien que les résultats penchent vers une influence positive, ils mettent également en évidence l'importance de considérer les besoins et les réactions individuels des étudiants au tutorat en ligne pour maximiser son efficacité.

Conclusion

Ce chapitre a exploré de manière approfondie l'influence tangible du tutorat sur le développement des compétences rédactionnelles chez les étudiants de première année licence français à l'Université de Ghardaïa.

Nos investigations empiriques, enrichies par la distribution et l'analyse d'un questionnaire ciblé à un corps enseignant diversifié, ont permis de jeter un éclairage précis sur les perceptions et pratiques éducatives entourant cette thématique.

Les résultats obtenus témoignent d'une réceptivité notable à l'intégration du tutorat en tant qu'outil pédagogique, soulignant son efficacité perçue par rapport à l'enseignement traditionnel. La majorité des enseignants consultés reconnaissent le tutorat comme un moyen crucial pour améliorer la compétence rédactionnelle, un atout fondamental dans le parcours académique et professionnel des étudiants.

Cette étude révèle également une variété de méthodes adoptées par les enseignants pour préparer et conduire leurs séances de rédaction, reflétant une tendance vers des approches pédagogiques plus interactives et personnalisées. De plus, les défis rencontrés par les étudiants dans leur apprentissage de la rédaction, tels que les difficultés de structuration des idées et le manque de vocabulaire, sont identifiés et adressés de manière ciblée par ces pratiques tutorales.

Fait intéressant, l'adoption du tutorat en ligne reste modeste, malgré ses potentiels avantages en termes de flexibilité et d'accès.

Cette réticence pourrait être due aux contraintes techniques ou à une préférence pour le contact direct, soulignant ainsi l'importance de poursuivre la recherche sur les modalités d'enseignement qui maximisent à la fois l'efficacité pédagogique et le confort des apprenants.

En somme, ce chapitre a non seulement confirmé certaines de nos hypothèses initiales, mais a aussi ouvert de nouvelles perspectives sur les pratiques pédagogiques en matière de tutorat. Il s'agit d'une base solide pour de futures recherches, visant à optimiser et à diversifier les stratégies d'enseignement des compétences rédactionnelles souvent indispensables à la réussite universitaire.

2. Description de l'expérimentation

2.1. Présentation de l'expérimentation

La réussite de notre expérimentation a été rendue possible grâce à l'engagement exemplaire et à la collaboration des enseignants de français de l'Université de Ghardaïa. Nous avons particulièrement bénéficié du soutien sans faille de l'enseignant responsable de l'expression écrite, dont le rôle clé dans l'accès aux ressources nécessaires a été déterminant. En intégrant activement le tutorat dans son programme et en encourageant vivement la participation des étudiants, il s'est révélé être un partenaire précieux.

L'implication et la réceptivité des étudiants ont également joué un rôle essentiel dans l'évaluation de l'impact du tutorat sur le développement de leurs compétences rédactionnelles. Dans ce cadre collaboratif bien structuré, la mise en œuvre de notre expérimentation s'est déroulée de manière fluide. De plus, ce contexte a offert un cadre idéal pour observer les effets du tutorat sur la compétence rédactionnelle tout en évaluant les changements d'attitudes et d'engagement des élèves, y compris leur progression dans la maîtrise de la rédaction en français.

2.2. Présentation de l'échantillon

Pour assurer la conduite efficace de notre expérience, nous avons sélectionné deux groupes d'étudiants en première année de licence appartenant au département de français et inscrits au module d'expression écrite. Ces étudiants, âgés de 18 à 25 ans, se trouvent à une phase cruciale de leur développement linguistique, où l'introduction de méthodes d'apprentissage innovantes peut être hautement bénéfique.

Afin de mener une analyse comparative rigoureuse, nous avons constitué deux groupes distincts. Le premier, désigné comme le groupe témoin, a suivi le programme d'enseignement traditionnel sans l'ajout du tutorat. Le second groupe, appelé groupe expérimental, a bénéficié de sessions d'apprentissage intégrant le tutorat pour renforcer leur compétence rédactionnelle.

Chaque groupe était composé de 15 étudiants, totalisant ainsi 30 participants pour l'ensemble de l'étude. Cette approche nous a permis de maintenir la cohérence et la

fiabilité des données collectées, tout en assurant une comparaison équitable entre le développement de la compétence rédactionnelle avec et sans l'intégration du tutorat.

2.3. Méthode de travail

Pour valider les hypothèses émises au début de notre étude et parvenir à des conclusions solides, nous avons méticuleusement choisi une méthode de recherche adaptée aux spécificités de notre enquête, surtout pour sa phase pratique. Cette sélection a été minutieuse, tenant compte de la nature particulière de notre sujet d'étude afin d'assurer l'efficacité et la pertinence de notre approche méthodologique.

Nous avons opté pour plusieurs méthodes complémentaires pour mener à bien notre recherche. Tout d'abord, la méthode analytique a été employée pour examiner minutieusement les données collectées lors de l'expérimentation.

Ensuite, la méthode comparative a été utilisée pour établir des comparaisons robustes entre les résultats obtenus dans les deux groupes, à savoir le groupe témoin et le groupe expérimental. Cette approche nous a permis d'évaluer l'efficacité du tutorat en comparant les performances et les progrès des étudiants exposés à cette méthode par rapport à ceux suivant un enseignement plus traditionnel.

Enfin, une interprétation approfondie des résultats obtenus a été entreprise, suivie par la présentation d'analyses et de commentaires détaillés. Cette dernière phase s'est avérée cruciale pour tirer des conclusions définitives de notre recherche et pour formuler des recommandations basées sur les preuves recueillies.

À travers ces différentes méthodes, notre recherche a non seulement cherché à confirmer les hypothèses de départ, mais également à apporter une contribution significative à la littérature existante en fournissant des insights précis et contextualisés.

2.4. Déroulement de l'expérimentation

Description

L'expérimentation s'est étalée sur une durée de 4 semaines, comprenant un pré-test servant d'évaluation diagnostique, suivi d'un post-test à la fin de cette période afin de mesurer le niveau de maîtrise de la compétence rédactionnelle.

Tâche

Les étudiants sont invités à rédiger un énoncé argumentatif soutenant un point de vue personnel.

Déroulement

Pré-test

Le pré-test vise à évaluer les compétences rédactionnelles initiales des étudiants et à cibler les domaines spécifiques nécessitant un renforcement.

Tout d'abord, les étudiants reçoivent une feuille de test comprenant plusieurs sections qui abordent différents aspects de la rédaction, tels que la grammaire, la structure du texte et l'argumentation. Ensuite, l'enseignant leur explique clairement les instructions, en précisant le temps alloué pour le test ainsi que les critères d'évaluation.

Après avoir reçu les instructions, les étudiants rédigent leurs essais sous supervision afin de garantir l'intégrité du test. Le sujet, d'ordre général, est conçu pour évaluer leur capacité à structurer des idées et à utiliser correctement la langue.

Une fois les essais terminés, les copies sont collectées pour être évaluées par l'enseignant. Enfin, les résultats sont analysés pour identifier les points faibles et les points forts des étudiants, ce qui permet de personnaliser les sessions de tutorat à venir.

Les faiblesses identifiées chez les participants

Le pré-test a permis d'identifier plusieurs faiblesses chez les étudiants surtout pour :

Les compétences grammaticales : les pré-tests ont révélé des lacunes en grammaire, qui sont cruciales pour une bonne maîtrise de la rédaction en FLE. Ces déficits peuvent affecter la qualité générale de l'expression écrite.

La cohérence et la cohésion textuelle : certains étudiants ont montré des difficultés à maintenir la cohérence et la cohésion dans leurs textes. Cela implique des problèmes dans l'organisation des idées et dans la construction logique des arguments.

L'utilisation limitée du vocabulaire : une maîtrise limitée du vocabulaire peut restreindre la capacité des étudiants à exprimer leurs pensées et à nuancer leurs arguments, ce qui est particulièrement important dans les écrits académiques et argumentatifs.

Ces points faibles indiquent des domaines spécifiques où le tutorat peut être mis en place pour soutenir et améliorer les compétences linguistiques des étudiants, contribuant ainsi à leur développement académique global.

Post-test

L'objectif est d'évaluer les progrès des étudiants à la suite de la période de tutorat et de déterminer l'efficacité de celui-ci.

Tout d'abord, comme pour le pré-test, les étudiants se voient remettre une feuille de test similaire pour évaluer les mêmes compétences, mais cette fois-ci avec de nouveaux exercices ou sujets.

Ensuite, les instructions sont fournies, mettant en évidence que ce test vise à mesurer les progrès réalisés depuis le pré-test.

Après cela, les étudiants passent le test dans un environnement contrôlé, avec un sujet similaire à celui du pré-test, garantissant ainsi une comparaison fiable.

Les réponses sont collectées et évaluées en utilisant les mêmes critères que ceux du pré-test.

Enfin, les scores du pré-test et du post-test sont comparés pour évaluer l'impact du tutorat sur le développement de la compétence rédactionnelle.

2.5. Étude comparative

En comparant les rédactions des étudiants des deux groupes lors du pré-test et du post-test, on constate des différences significatives dans les résultats obtenus.

L'approche traditionnelle adoptée par le groupe témoin repose sur le travail individuel des étudiants. Cette méthode consiste en une série d'activités visant à consolider leurs compétences linguistiques, ce qui contribue à améliorer leur compétence rédactionnelle.

En revanche, le tutorat mis en place par le groupe expérimental se distingue par sa dimension différenciée. Cette approche vise à impliquer activement les étudiants en utilisant l'accompagnement du tuteur comme un outil clé. Ce cadre interactif est conçu pour susciter l'intérêt des étudiants et encourager leur participation active, favorisant ainsi une meilleure rétention des connaissances et une compréhension plus approfondie de la rédaction.

Bien que les deux approches visent à développer les compétences rédactionnelles, elles se différencient par leur méthode d'application et leur impact sur l'engagement des étudiants. L'approche traditionnelle est plus directe et pourrait être perçue comme plus rigoureuse dans son attention portée à la forme grammaticale. En revanche, le tutorat, en intégrant la différenciation, offre une expérience d'apprentissage plus enrichissante, particulièrement efficace pour les étudiants nécessitant une stimulation plus dynamique pour maintenir leur intérêt et leur motivation.

Engagement

Pour évaluer l'engagement des étudiants, nous pouvons observer plusieurs indicateurs : participation active, attention soutenue, travail en groupe efficace, utilisation correcte de la langue en pratique, réactions aux feedbacks, expressions faciales et langage corporel. Ces signes peuvent nous aider à évaluer le degré d'engagement des étudiants.

Tableau n° 14

Critères	Niveau d'engagement	Groupe témoin	Groupe expérimental
Participation active	Élevé		X
	Moyen	X	
	Faible		
	Élevé		X

Attention soutenue	Moyen		
	Faible	X	
Travail efficace	Élevé		X
	Moyen	X	
	Faible		
Utilisation correcte de la langue	Élevé		X
	Moyen	X	
	Faible		
Réactions aux feedbacks	Élevé		X
	Moyen		
	Faible	X	
Expressions faciales et langage corporel	Élevé		X
	Moyen		
	Faible	X	

Interprétation

Pour ce qui est de la participation active, le groupe expérimental était plus engagé activement par rapport au groupe témoin. Cette participation active pourrait être le résultat de l'adoption du tutorat qui s'est avéré plus interactive ou stimulante.

L'attention soutenue élevée dans le groupe expérimental indique une meilleure capacité à rester concentré pendant la durée du cours, ce qui est crucial pour l'apprentissage efficace de compétences complexes comme la rédaction.

Un travail en groupe efficace dans le groupe expérimental pourrait refléter une meilleure collaboration et communication entre le tuteur et les tutorés, potentiellement favorisées par des techniques pédagogiques favorisant l'interaction et la coopération.

L'utilisation correcte de la langue en pratique est un indicateur direct de la maîtrise de la matière enseignée. Le niveau élevé dans le groupe expérimental suggère une meilleure maîtrise de la langue comparée au groupe témoin.

Des réactions positives aux feedbacks dans le groupe expérimental peuvent indiquer une plus grande ouverture à l'apprentissage et à l'amélioration, ce qui est un aspect fondamental de l'acquisition de compétences linguistiques.

Les expressions faciales et le langage corporel sont des indicateurs subtils, mais importants de l'engagement et du bien-être émotionnel des étudiants. Un niveau élevé dans le groupe expérimental peut refléter une expérience d'apprentissage plus positive et engagée.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que le groupe expérimental est généralement plus engagé et performant dans tous les indicateurs par rapport au groupe témoin. Cela pourrait impliquer que le tutorat appliqué avec ce groupe est plus efficace pour stimuler l'engagement et améliorer l'apprentissage de la rédaction. Ces observations devraient encourager une exploration plus approfondie des pratiques pédagogiques utilisées avec le groupe expérimental pour les appliquer plus largement.

Motivation

La motivation des étudiants peut être observée et mesurée à travers divers indicateurs comportementaux et psychologiques. Voici les critères clés qui montrent que les étudiants sont motivés : initiative personnelle, persistance face aux défis, amélioration continue, participation proactive en classe, expression d'intérêt.

Ces critères peuvent nous aider à identifier les niveaux de motivation chez les étudiants, et à ajuster l'enseignement pour maintenir ou augmenter cette motivation.

Tableau n° 15

Critères	Niveau d'engagement	Groupe témoin	Groupe expérimental
Initiative personnelle	Élevé		X
	Moyen		
	Faible	X	

Persistance face aux défis	Élevé		X
	Moyen		
	Faible	X	
Amélioration continue	Élevé		X
	Moyen		
	Faible	X	
Participation proactive en classe	Élevé		X
	Moyen	X	
	Faible		
Expression d'intérêt	Élevé		X
	Moyen	X	
	Faible		

Interprétation

Quant à l'initiative personnelle, les étudiants du groupe expérimental sont plus enclins à prendre des initiatives par eux-mêmes, ce qui peut indiquer une motivation intrinsèque plus forte comparée à celle des étudiants du groupe témoin.

En ce qui concerne la persistance face aux défis, les étudiants du groupe expérimental semblent mieux capables de maintenir leurs efforts en présence de difficultés, ce qui est un indicateur clé de la résilience et de la motivation à long terme.

L'amélioration continue élevée dans le groupe expérimental suggère une capacité à progresser constamment, ce qui est souvent le résultat d'une motivation durable et d'un engagement profond envers l'apprentissage.

Une participation proactive élevée est liée à un intérêt marqué pour le contenu de l'enseignement et à une volonté de s'impliquer activement dans le processus éducatif. Le groupe expérimental montre ici une meilleure disposition que le groupe témoin.

L'expression d'intérêt élevée chez le groupe expérimental indique un enthousiasme et une curiosité plus marqués pour les sujets abordés, reflétant une motivation plus forte par rapport au groupe témoin.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que le groupe expérimental démontre une motivation plus élevée sur tous les critères par rapport au groupe témoin. Ce constat peut suggérer que le tutorat appliqué au groupe expérimental est plus efficace pour stimuler la motivation.

Taux de réussite

Au cours de la phase dédiée à l'évaluation de l'assimilation de la compétence rédactionnelle en FLE, nous avons observé des résultats qui se sont avérés être différenciés. Cette étape cruciale de notre étude vise à mesurer l'efficacité du tutorat en termes du développement de la compétence rédactionnelle chez les étudiants. Pour ce faire, nous avons minutieusement analysé les performances des étudiants lors des deux phases en l'occurrence le pré-test et le post-test :

L'analyse des données recueillies nous a permis de constater des variations significatives dans les niveaux d'assimilation entre les deux groupes d'étudiants. Ces distinctions étaient manifestes en termes de scores obtenus et dans la capacité des étudiants à rédiger correctement. Ces observations sont essentielles pour comprendre l'impact du tutorat pour ajuster nos stratégies afin d'optimiser l'apprentissage de la rédaction.

Cette évaluation rigoureuse des résultats a non seulement confirmé certaines de nos hypothèses initiales, mais a également ouvert la voie à une analyse plus approfondie des facteurs contribuant à l'efficacité de l'enseignement de l'écrit.

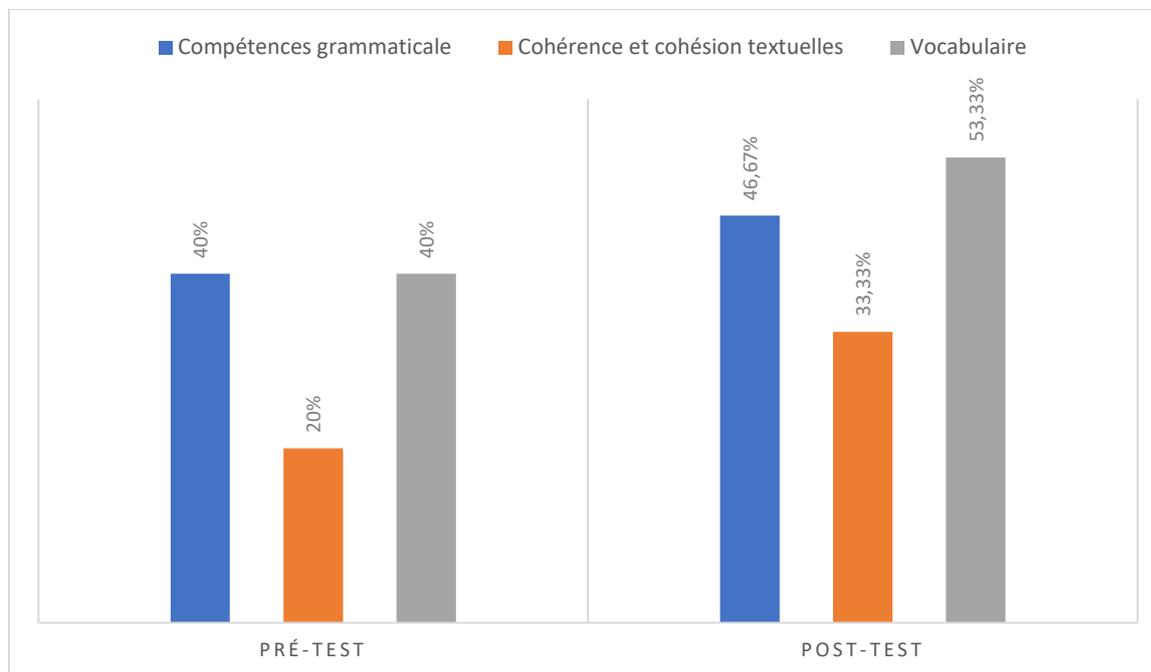
Groupe témoin (sans tutorat)

Tableau n°16

Critères d'évaluation	Pré-test		Post-test	
	Taux de réussite		Taux de réussite	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Compétences grammaticales	6	40 %	7	46.67 %

Cohérence et cohésion textuelles	3	20 %	5	33.33 %
Vocabulaire	6	40 %	8	53.33 %

Figure n° 14: pré-test du groupe témoin



Interprétation

On peut observer une évolution positive dans les performances des étudiants du groupe témoin (sans tutorat) entre le pré-test et le post-test.

En ce qui concerne les compétences grammaticales, le taux de réussite est passé de 40 % à 46.67 %, indiquant une légère amélioration dans la maîtrise de la grammaire.

Pour la cohérence et la cohésion textuelles, on constate une amélioration, avec le taux de réussite augmentant de 20 % à 33.33 %. Cela suggère que les étudiants ont progressé dans leur capacité à organiser et à structurer leurs idées de manière logique et fluide.

En ce qui concerne le vocabulaire, on observe la plus grande amélioration, passant de 40 % à 53.33 %. Cela indique une expansion significative du lexique des étudiants, ce qui est essentiel pour une communication efficace et précise.

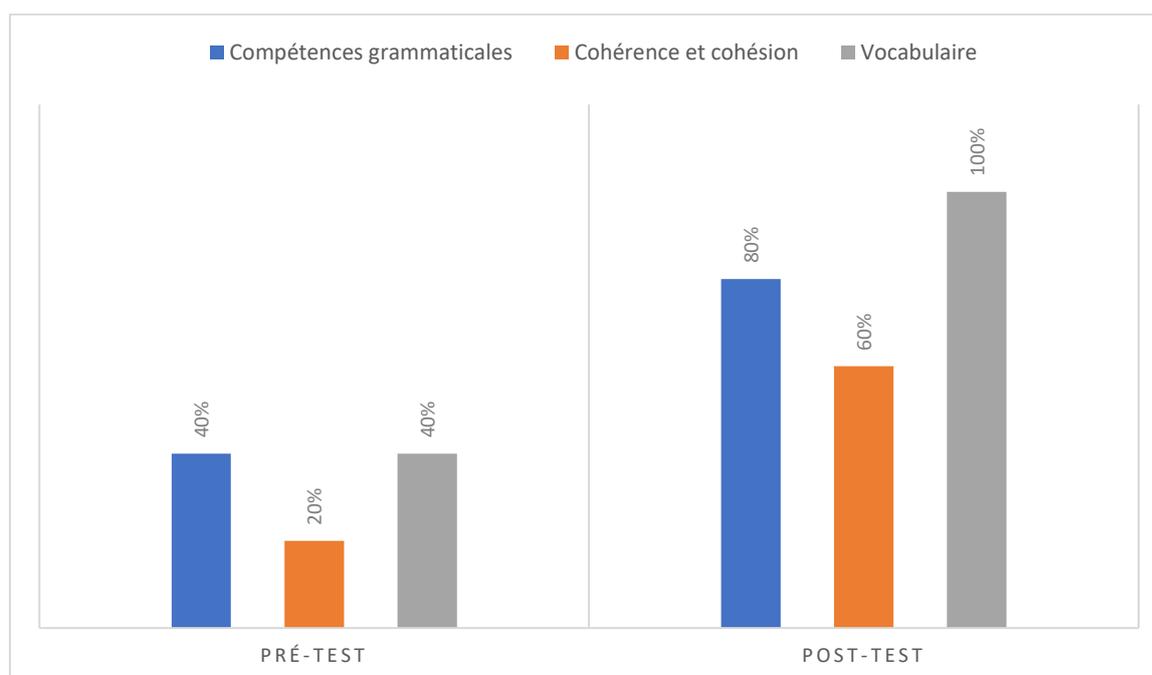
En conclusion, ces résultats suggèrent que, bien que le groupe témoin n'ait pas bénéficié de tutorat, les étudiants ont néanmoins montré des progrès dans plusieurs domaines clés de compétences linguistiques.

Groupe expérimental (avec tutorat)

Tableau n° 17

Critères d'évaluation	Pré-test		Post-test	
	Taux de réussite		Taux de réussite	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Compétences grammaticales	6	40 %	12	80 %
Cohérence et cohésion textuelles	3	20 %	9	60 %
Vocabulaire	6	40 %	15	100 %

Figure n° 15 : post-test du groupe expérimental



Interprétation

L'analyse des résultats du groupe expérimental, qui a bénéficié de tutorat, révèle des améliorations significatives dans toutes les dimensions évaluées.

En ce qui concerne les compétences grammaticales, le taux de réussite est passé de 40 % à 80 %, ce qui indique une augmentation substantielle de la maîtrise de la grammaire chez les étudiants du groupe expérimental grâce au tutorat.

Pour la cohérence et la cohésion textuelles, on observe une amélioration notable, avec le taux de réussite passant de 20 % à 60 %. Cela suggère que le tutorat a été bénéfique pour aider les étudiants à structurer leurs idées de manière plus organisée et à établir des liens logiques entre les différentes parties de leur texte.

Le vocabulaire présente également une amélioration remarquable, avec un taux de réussite passant de 40 % à 100 %. Cela indique que le tutorat a eu un impact significatif sur l'expansion du lexique des étudiants, ce qui est essentiel pour une communication efficace et précise.

En conclusion, les résultats du groupe expérimental démontrent clairement les avantages du tutorat dans le développement des compétences linguistiques. Les progrès observés dans les compétences grammaticales, la cohérence et la cohésion textuelles, ainsi que le vocabulaire, mettent en évidence l'efficacité du tutorat dans l'amélioration globale des performances académiques des étudiants en matière de rédaction. Ces résultats renforcent l'importance du soutien individualisé et de l'encadrement dans l'apprentissage des langues.

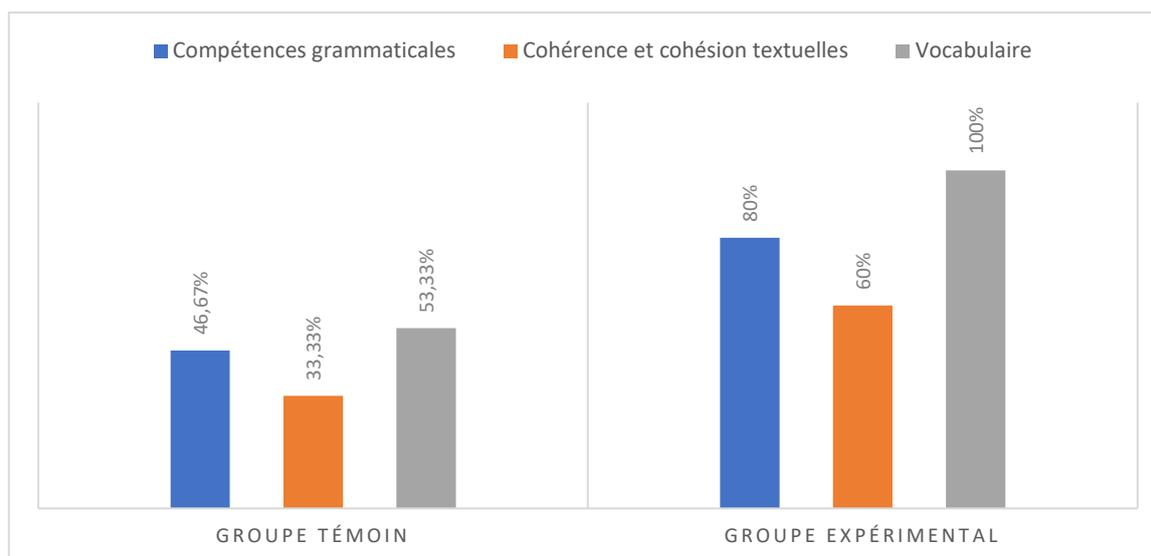
2.6. Confrontation des résultats

En confrontant les résultats des deux groupes, nous pouvons trancher quant à l'impact du tutorat sur l'amélioration sur la compétence rédactionnelle.

Tableau n° 18

	Taux de réussite du post-test	
	Groupe témoin	Groupe expérimental
Compétences grammaticales	46.67 %	80 %
Cohérence et cohésion textuelles	33.33 %	60 %
Vocabulaire	53.33 %	100 %

Figure n° 16 : Taux de réussite du post-test



Interprétation

La comparaison des résultats entre le groupe témoin (sans tutorat) et le groupe expérimental (avec tutorat) permet de tirer des conclusions sur l'impact du tutorat sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

En ce qui concerne les compétences grammaticales, le groupe expérimental affiche un taux de réussite nettement supérieur (80 %) par rapport au groupe témoin (46.67 %). Cette différence substantielle suggère que le tutorat a joué un rôle crucial dans l'amélioration de la maîtrise de la grammaire chez les étudiants du groupe expérimental.

Pour la cohérence et la cohésion textuelles, bien que le groupe expérimental ait également montré une amélioration significative par rapport au groupe témoin, la différence entre les deux groupes est moins marquée. Le groupe expérimental affiche un taux de réussite de 60 %, tandis que le groupe témoin est à 33.33 %. Cela suggère que le tutorat a eu un impact positif, bien que plus modéré, sur la capacité des étudiants à organiser leurs idées de manière logique et à maintenir la cohérence dans leurs écrits.

En ce qui concerne le vocabulaire, le groupe expérimental montre une amélioration remarquable avec un taux de réussite de 100 %, alors que le groupe témoin est à 53.33 %. Cette différence significative indique que le tutorat a été particulièrement efficace pour enrichir le lexique des étudiants du groupe expérimental.

En conclusion, ces résultats mettent en évidence l'impact positif du tutorat sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle des étudiants. Le groupe expérimental, ayant bénéficié du tutorat, a présenté des performances nettement supérieures dans tous les aspects évalués par rapport au groupe témoin. Cela souligne l'importance du soutien individualisé dans le développement des compétences linguistiques et renforce l'argument en faveur de l'intégration du tutorat dans les programmes d'apprentissage des langues.

Conclusion

À travers une expérimentation rigoureuse et méthodique, nous avons observé des améliorations notables dans les domaines de la grammaire, de la cohérence et de la cohésion textuelles, ainsi que du vocabulaire chez le groupe expérimental ayant bénéficié du tutorat, par rapport au groupe témoin.

Ces résultats soulignent l'efficacité du tutorat en tant qu'approche pédagogique différenciée, permettant une interaction plus dynamique entre les étudiants et leurs tuteurs, favorisant ainsi un apprentissage plus engageant et motivant. L'implication active des enseignants et des étudiants, ainsi que la mise en place d'un cadre collaboratif bien structuré, ont été des éléments essentiels de la réussite de cette expérimentation.

En confrontant les résultats des deux groupes, nous constatons clairement que le tutorat a joué un rôle crucial dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des étudiants en français. Les progrès observés dans le groupe expérimental, tant en termes de performances que d'engagement et de motivation, renforcent l'argument en faveur de l'intégration du tutorat dans les programmes d'enseignement des langues.

En définitive, cette étude offre des perspectives précieuses pour les praticiens de l'éducation et les chercheurs intéressés par l'amélioration des compétences rédactionnelles en français. Elle met en lumière l'importance du soutien individualisé et de l'encadrement dans le processus d'apprentissage des langues, et souligne la nécessité d'adopter des approches innovantes et différenciées pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants.

Conclusion générale

Ce mémoire de master a exploré l'impact du tutorat sur les compétences rédactionnelles en français langue étrangère (FLE) chez les étudiants de première année de licence à l'Université de Ghardaïa. Cette étude se positionne au cœur des débats contemporains sur l'efficacité des méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, particulièrement dans le contexte du système LMD où le développement des compétences académiques est crucial pour la réussite étudiante. L'objectif principal était de répondre à la problématique suivante : « Le tutorat peut-il contribuer significativement au développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les étudiants ? »

L'enquête menée a abordé plusieurs questions spécifiques :

- Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de la rédaction en FLE ?
- Comment les programmes de tutorat existants sont-ils perçus et utilisés par les étudiants et le corps professoral ?
- Quels sont les effets observables des programmes de tutorat sur la performance académique et l'intégration des étudiants ?

Les données recueillies ont mis en évidence que les étudiants rencontrent principalement des difficultés liées à la structuration de leurs textes, à l'utilisation adéquate des registres de langue, et à la gestion de la cohérence et de la cohésion textuelle. Le tutorat a été signalé comme un moyen efficace de surmonter ces obstacles, grâce à son approche personnalisée et son soutien continu.

Les réponses obtenues ont démontré que les étudiants et les enseignants perçoivent le tutorat comme un enrichissement notable de l'expérience éducative, offrant une aide plus ciblée et adaptée que les méthodes d'enseignement traditionnelles. Plus précisément, le tutorat a facilité une meilleure compréhension des attentes académiques et a contribué à une plus grande autonomie des étudiants dans la gestion de leur apprentissage.

La perspective affirmant que « le tutorat bien structuré contribue significativement au développement de la compétence rédactionnelle en FLE » a été largement confirmée par les résultats. Cette confirmation soulève des implications importantes pour la conception des programmes d'études en FLE.

Les institutions éducatives devraient envisager d'intégrer des stratégies de tutorat non seulement comme un complément, mais comme une composante essentielle du curriculum, pour renforcer les compétences rédactionnelles des étudiants dès leur première année.

Cette étude présente des limitations liées à sa portée et à sa méthodologie. La généralisation des résultats pourrait être limitée par le choix de l'université et par le nombre d'étudiants impliqués. Pour les recherches futures, il serait pertinent d'élargir l'étude à d'autres institutions et à des groupes plus diversifiés pour tester la robustesse des conclusions. Il serait également intéressant d'examiner les effets à long terme du tutorat sur les compétences rédactionnelles et académiques des étudiants, pour mieux comprendre comment ces compétences évoluent au cours de leur parcours universitaire.

En somme, cette recherche confirme le rôle crucial du tutorat dans l'enseignement du FLE. Elle illustre comment une pédagogie adaptée et personnalisée peut transformer l'expérience éducative des étudiants, en les préparant mieux aux défis académiques et professionnels. Les résultats de cette étude encouragent une réflexion plus profonde sur les méthodes pédagogiques en FLE et suggèrent une révision des politiques éducatives pour intégrer plus efficacement le tutorat dans les curricula. Ainsi, ce travail contribue à enrichir le dialogue académique sur l'éducation linguistique et à soutenir les efforts pour une intégration plus efficace du tutorat dans les curriculums universitaires, en répondant non seulement aux besoins académiques immédiats, mais aussi en préparant les étudiants à devenir des citoyens du monde compétents et conscients.

La conclusion de ce mémoire met en lumière l'impact positif du tutorat sur le développement des compétences rédactionnelles en français langue étrangère (FLE) chez les étudiants de première année à l'Université de Ghardaïa.

La confirmation de l'hypothèse initiale selon laquelle un tutorat bien structuré améliore significativement ces compétences ouvre des perspectives importantes pour l'amélioration des pratiques pédagogiques en FLE. Les implications de ces résultats sont cruciales pour la conception des programmes d'études en FLE, recommandant une intégration du tutorat non seulement comme un complément, mais comme une composante essentielle du curriculum dès la première année universitaire.

Cependant, plusieurs pistes supplémentaires peuvent être envisagées pour enrichir encore plus la portée de ce travail :

Politiques éducatives : Les institutions devraient envisager d'adopter des politiques qui reconnaissent le tutorat comme une partie intégrante des curriculums, assurant ainsi une mise en œuvre plus systématique qui profite à tous les étudiants dès leur entrée à l'université.

Personnalisation de l'enseignement : L'adaptabilité et la personnalisation de l'enseignement sont essentielles. Les résultats de cette étude plaident pour une approche plus flexible et adaptée aux besoins individuels des étudiants, ce qui pourrait significativement améliorer leurs performances académiques.

Recherche continue : pour examiner les effets à long terme du tutorat, il est crucial de poursuivre les recherches dans ce domaine, y compris des études comparatives avec d'autres méthodes pédagogiques.

Évaluation régulière des programmes de tutorat : Une évaluation continue et systématique des programmes de tutorat aiderait à identifier les meilleures pratiques et à ajuster les stratégies en fonction des retours des étudiants et enseignants.

Accessibilité du tutorat : Assurer que les programmes de tutorat soient inclusifs et accessibles à tous les étudiants, quelle que soit leur situation géographique ou socio-économique, est un aspect crucial pour l'équité éducative.

En intégrant ces éléments clé, le rôle crucial du tutorat dans l'enseignement du FLE est non seulement confirmé mais également enrichi par une proposition de voies d'amélioration et d'approfondissement pour la pédagogie en FLE.

Ce travail encourage une réflexion plus profonde sur les méthodes pédagogiques et suggère une révision des politiques éducatives pour intégrer plus efficacement le tutorat dans les curriculums universitaires.

Ainsi, cette recherche contribue à enrichir le dialogue académique sur l'éducation linguistique et soutient les efforts pour une intégration plus efficace du tutorat dans les curriculums universitaires, répondant non seulement aux besoins académiques immédiats des étudiants mais aussi en les préparant à devenir des citoyens du monde compétents et conscients.

Bibliographie

- Alberti, C., & Laterrasse, C. (2002). *Histoire et actualité des dispositifs d'aide à l'Université. Symptômes d'hier et d'aujourd'hui.*
- Annoot, E. (2001). *Le tutorat ou « le temps suspendu ».* *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2).
- Annoot, E. (2012a). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence.* Bruxelles : De Boeck.
- Barnier, G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire.* [Thèse de doctorat, Université de Provence]. Aix-en-Provence.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation.* Le Harmattan
- Barrette, C. (2017). *Guide de réflexion pour optimiser les mesures d'aide par les pairs.* Fédération des cégeps.
- Berkani, D. (2017). *Étude de l'impact des interactions tutorales entre pairs d'étudiants sur le développement des compétences rédactionnelles.* *Didactiques*, 6 (2).
- Baudrit, A. (2000). *Note de synthèse.* *Revue française de pédagogie*, 132(1).
- Brixhe, D. (1998). *Le tutorat à l'université ; réflexions sur les dispositifs d'aide.* Paris : Association des enseignants de psychologie des universités (AEPU), numéro spécial Commission pédagogique.
- Charconnet, M.-G. (1975). *La enseñanza mutua: Descripción funcional de distintos sistemas y de sus aplicaciones.* Paris : UNESCO.
- Cordary, K. B. (2016). *Effects of tutoring model (instructional versus assignment-assisted) on college undergraduate student reports of self-regulated behavior and academic motivational beliefs* [Thèse de doctorat, Capella University]. ProQuest Dissertations et Thesis.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG.
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). *Le tutorat dans les universités françaises.* *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2).
- Devilliers, M., & Romainville, M. (2013). *Le tutorat de transition. Un soutien social adapté pour un enrichissement mutuel des acteurs.*

- Endrizzi, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier d'Actualité de la VST n° 59.
- Gerbier, Y., & Sauvaître, H. (2003). Une classification des tutorats. In *Recherche & Formation N° 43, Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique*.
- Gartner, A., Kohler, M. C., & Riessman, F. Des enfants enseignent aux enfants.
- Lepage, P., & Romainville, M. (2009). *Le tutorat en Communauté française de Belgique : inventaire des pratiques, éléments d'évaluation et recommandations*. Fondation Roi Baudouin.
- Linard, M. (2002). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine cadre organisateur de l'interactivité technique. *Revue STE Sciences et Techniques Éducative*.
- Papi, C. (2013). *Le tutorat de pairs dans l'enseignement supérieur*. Le Harmattan.
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation* (3e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Wagner, L. (1990). Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education. In H.C. Foot, M.J. Morgan, & R.L. Shute (Eds.), *Children helping Children*. John Wiley and Sons LTD.

Sitographie

- www.etudes-litteraires.com

Annexe

Questionnaire destiné aux enseignants universitaires

Nous vous invitons cordialement à participer à notre étude en remplissant ce questionnaire, qui vise à explorer l'influence du tutorat dans le développement des compétences rédactionnelles chez les étudiants de 1^{ère} année licence. Nous vous remercions d'avance pour votre contribution et vous assurons que toutes les informations fournies resteront strictement confidentielles.

Informations générales

- Sexe :.....

- Matière enseignée :.....

Question 01 : pensez-vous que la compétence rédactionnelle est bien prise en charge par les programmes à l'université ?

- Oui
- Non

Question 02 : comment vous préparez vous à enseigner la rédaction ?

- Formation pédagogique spécifique
- Ateliers pratiques
- Observation et feedback
- Toutes les méthodes ci-dessus

Question 03 : quelles difficultés les étudiants rencontrent ils le plus souvent en rédaction ?

- Problèmes de grammaire
- Manque de vocabulaire
- Difficultés de structuration des idées
- Toutes les réponses

Question 04 : pratiquez-vous le tutorat pour développer les compétences rédactionnelles de vos étudiants ?

- Oui
- Non

Question 05 : quelle importance accordez-vous au tutorat pour développer ces compétences ?

- Très importante
- Importante
- Peu importante
- Pas importante

Question 06 : comment évaluez-vous le tutorat comparé à l'enseignement traditionnel pour développer les compétences rédactionnelles ?

- Beaucoup mieux
- Mieux
- Équivalent
- Moins efficace

Question 07 : quels objectifs de rédaction visez-vous dans le cadre du tutorat ?

- Améliorer la grammaire
- Développer le style et la cohérence
- Enrichir le vocabulaire
- Tous les précédents

Question 08 : quelle structure de tutorat trouvez-vous la plus efficace ?

- Sessions individuelles
- Sessions de groupe
- Combiné individuel et groupe
- Autres méthodes

Question 09 : le tutorat en ligne est-il une pratique courante dans votre enseignement ?

- Oui, régulièrement
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Question 10 : comment le tutorat en ligne affecte-t-il la motivation des étudiants ?

- Augmente considérablement
- Augmente légèrement
- Ne change pas
- Diminue

Résumé

Ce travail de recherche examine le rôle crucial du tutorat dans le développement des compétences rédactionnelles en Français Langue Étrangère (FLE) chez les étudiants de première année à l'Université de Ghardaïa. L'étude se concentre sur les défis spécifiques rencontrés par ces étudiants en matière de rédaction académique et évalue l'efficacité des structures de tutorat existantes. En utilisant une approche méthodologique mixte incluant une revue de la littérature et une enquête qualitative réalisée auprès des tuteurs, ce travail cherche à comprendre comment le tutorat peut aider à surmonter les obstacles rencontrés en rédaction académique, et ainsi améliorer la réussite académique et professionnelle des étudiants. Les résultats de l'étude mettent en lumière la nécessité d'optimiser les pratiques de tutorat pour mieux répondre aux besoins des étudiants en FLE, en formulant des recommandations pratiques destinées aux institutions éducatives.

Mots-clés : tutorat, compétences rédactionnelles, rédaction académique, tuteur, tuteuré.

Abstract

This research work examines the crucial role of tutoring in the development of writing skills in French as a Foreign Language (FLE) among first-year students at the University of Ghardaïa. The study focuses on the specific challenges faced by these students in academic writing and evaluates the effectiveness of existing tutoring structures. Using a mixed-methods approach that includes a literature review and a qualitative survey conducted with tutors, this work aims to understand how tutoring can help overcome obstacles in academic writing, thereby improving students' academic and professional success. The study's findings highlight the need to optimize tutoring practices to better meet the needs of FLE students, formulating practical recommendations for educational institutions.

Keywords: tutoring, writing skills, academic writing, tutor, tutee.

ملخص

تدرس هذه البحث دور التدريس الخصوصي الحاسم في تطوير مهارات الكتابة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) لدى طلاب السنة الأولى في جامعة غرداية. تركز الدراسة على التحديات الخاصة التي يواجهها هؤلاء الطلاب في الكتابة الأكاديمية وتقييم فعالية الهياكل الحالية للتدريس الخصوصي. باستخدام نهج منهجي مختلط يشمل مراجعة الأدبيات واستطلاع نوعي تم إجراؤه مع المدرسين الخصوصيين، يهدف هذا العمل إلى فهم كيفية مساعدة التدريس الخصوصي في التغلب على العقبات التي تواجه الكتابة الأكاديمية، وبالتالي تحسين النجاح الأكاديمي والمهني للطلاب. تُبرز نتائج الدراسة الحاجة إلى تحسين ممارسات التدريس الخصوصي لتلبية احتياجات طلاب اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بشكل أفضل، من خلال صياغة توصيات عملية للمؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التدريس الخصوصي، مهارات الكتابة، الكتابة الأكاديمية، المدرس الخصوصي، المتعلم.

