



Faculty of Education
Journal of Education



Sohag Universit

**Utilisation des échafaudages pédagogiques
pour remédier aux erreurs d'emploi des temps
verbaux des futurs-enseignants du FLE à la faculté
de pédagogie – Université de Mansourah**

Prepared by

Dr. Rifqi Ibrahim Mohammed SOLEIMAN

Professeur-adjoint de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Mansourah

Dr. Nadia Ali ElSayed Ibrahim SAID

Maître de conférences de la Didactique du FLE
Faculté de Pédagogie – Université de Kafr ElCheikh

The date of receiving the research: March 18, 2022

The date of acceptance of publication: March 27, 2022

DOI:10.21608/EDUSOHAG.2022.228917

Résumé

La grammaire s'avère l'une des composantes linguistiques les plus indispensables à l'étude de toute langue, que ce soit la langue maternelle ou la langue étrangère, le français en l'occurrence. On doit donc entraîner et encourager les apprenants à la maîtriser, en vue de leur permettre d'atteindre une performance linguistique optimale, sous toutes ses formes, que ce soit au niveau de la compréhension ou de la production. C'est pour cette raison que nous l'enseignons aux futurs-enseignants dans la plupart des facultés de pédagogie en Égypte, tout au long des quatre années de leurs études à la faculté, au département de français.

Étant censés atteindre un bon niveau grammatical au bout de leurs études, notamment vis-à-vis des temps verbaux, les étudiants inscrits en 4^e année au département de français, à la faculté de pédagogie de Mansourah, ne dérogent pas d'ailleurs à cette règle, comme le sont leurs pairs des autres facultés de pédagogie. Cependant, nos observations de la réalité à propos de la performance de nos étudiants démontrent leur faiblesse grammaticale, s'agissant des temps verbaux en particulier ; ce qui nous a rendus soucieux des difficultés rencontrées, par nos apprenants et les erreurs qui s'en suivront, et nous a conduit à chercher à apporter des solutions à ces problèmes, au travers notre recherche actuelle.

La présente étude vise donc à remédier aux erreurs commises par les étudiants de la faculté de pédagogie de Mansourah, à l'égard des temps verbaux, en mettant en œuvre des échafaudages pédagogiques, à travers desquels, nous créons un environnement éducatif, se basant sur les acquis des apprenants et les considérant comme des bases pour un apprentissage réussi. Dans ce contexte pédagogique, l'apprenant coopère avec ses pairs et construit ses connaissances à l'aide de son enseignant en phase initiale, puis il continue progressivement son apprentissage individuellement et en échangeant avec ses pairs, jusqu'à assumer la responsabilité de son apprentissage et devenir autonome.

Pour atteindre cet objectif et remédier aux erreurs concernant les temps verbaux, nous avons, en premier lieu, identifié les erreurs des temps verbaux, les plus pertinentes, des apprenants inscrits en 4^e année à la faculté de pédagogie de Mansourah, échantillon de notre recherche, et avons mis en œuvre des échafaudages pédagogiques afin de les aider à les corriger. Nous avons également préparé un test, visant l'évaluation du

niveau grammatical, des temps verbaux en particulier, de nos apprenants, ainsi que deux unités sélectionnées, par nos soins, du programme, qui leur est enseignées dans le cadre de leurs études universitaires.

Suite à l'application de notre test et à l'enseignement des deux unités reformulées, par la mise en œuvre des échafaudages pédagogiques, nous nous trouvons capables de confirmer notre hypothèse de départ, selon laquelle « *il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes d'étudiants des deux groupes de recherche, expérimental et témoin, au post-test en faveur du groupe expérimental, en ce qui concerne l'utilisation judicieuse des temps verbaux* ». Ce qui met incontestablement en évidence l'efficacité de l'utilisation des échafaudages pédagogiques pour atteindre l'objectif.

Mots-clés : Règles grammaticales- erreurs grammaticales-temps verbaux-échafaudages pédagogiques.

استخدام الدعائم التعليمية لعلاج أخطاء استخدام الأزمنة لدى الطلاب المعلمين للغة الفرنسية بكلية التربية – جامعة المنصورة

د. رقتى ابراهيم محمد سليمان

استاذ مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية جامعة المنصورة

نادية على السيد ابراهيم

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية جامعة كفر الشيخ

ملخص البحث:

تعد القواعد النحوية إحدى أهم المكونات اللغوية لدراسة أي لغة كانت، سواء أكانت اللغة الأم أو اللغات الأجنبية. ومن هنا يجب دراستها والاهتمام بها إذا ما أراد المتعلم أداء لغوياً يتسم بالدقة في كل أشكاله سواء على مستوى الفهم أو الإنتاج اللغوي. ولعل ذلك ما يفسر دراسة الطلاب المعلمين لمقرر القواعد النحوية طيلة سنوات الدراسة الأربع في معظم كليات التربية بجمهورية مصر العربية.

والطلاب المعلمون بقسم اللغة الفرنسية بكلية التربية جامعة المنصورة، لا يخرجون عن هذه القاعدة شأنهم في ذلك شأن أقرانهم بكليات التربية الأخرى، في دراستهم لمقرر القواعد النحوية طوال سنوات الدراسة الأربع، وبالتالي كان من المفترض أن يحظوا بمستوى جيد من الأداء اللغوي في مقرر القواعد النحوية وخاصة تصريف الأزمنة حيث تؤكد ملاحظة واقع أداءهم اللغوي ضعف مستواهم في مجال استخدام القواعد النحوية وخاصة تصريف الأزمنة، ومن هنا كان مجال اهتمام الدراسة الحالية وهدفها.

وتهدف الدراسة الحالية إلى علاج أخطاء تصريف الأزمنة النحوية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية – جامعة المنصورة من خلال استخدام الدعائم التعليمية كاستراتيجية تعتمد على تهيئة بيئة تعليمية تنطلق من خلالها عملية التعليم/التعلم مما يلم به المتعلم وصولاً إلى الجديد الذي ينبغي عليه معرفته. وتعتمد في جزء كبير منها على النشاط التعاوني للمتعلم، الذي يبني معرفته بنفسه وبمساعدة الآخرين الأكثر خبرة، إذ يجري التعلم وبناء

المعرفة من خلال عملية التواصل والتفاعل للمتعلم مع أفراد بيئته وزملائه ومعلمه ثم بشكل فردي.

ولتحقيق هذا الهدف وعلاج أخطاء تصريف الأفعال من خلال الدعائم أو السقالات التعليمية، قام الباحثان بتحديد أهم أخطاء تصريف الأفعال التي يقع فيها الطلاب المعلمون بالفرقة الرابعة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية - جامعة المنصورة، العينة المستهدفة للبحث الحالي، وكذا إعداد اختبار في القواعد النحوية لتعرف مستواهم بالنسبة لتصريف الأفعال، كما قام الباحثان أيضاً باختيار وحدتين من الوحدات المقرر تدريسها على هؤلاء الطلاب وإعادة صياغتهما في ضوء الدعائم التعليمية.

وتوصلت الدراسة، من خلال تطبيق أدواتها (الاختبار) والمعالجة التدريسية المتمثلة في الوحدتين المعاد صياغتهما باستخدام الدعائم أو السقالات التعليمية، إلى تحقق فرض الدراسة الأول المتضمن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة للبحث لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالاستخدام الصحيح لتصريف الأفعال مما يدل على فعالية استخدام الدعائم التعليمية في تحقيق الهدف. كما توصلت النتائج أيضاً إلى أن استخدام الدعائم أو السقالات التعليمية يحظى بفعالية كبيرة في تنمية مستوى الطلاب عينة البحث في الاستخدام الصحيح لتصريف الأفعال في اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: القواعد النحوية - الأخطاء النحوية - الأزمنة - الدعائم التعليمية.

1. Introduction

Face à la mondialisation sous-entendant de multiples rencontres entre des personnes de cultures variées et parlant des langues différentes, il est judicieux d'apprendre la langue de l'autre afin de gérer cette diversité à bon escient.

Dans la classe de langue et afin d'atteindre cet objectif, l'enseignant doit encourager l'enrôlement de l'apprenant et l'inviter à repérer ses erreurs afin de les corriger en les considérant comme un point de départ de son apprentissage.

À l'encontre du système linguistique de l'arabe, le système grammatical français déborde des temps verbaux variés, notamment en temps passés et composés, ayant chacun sa logique et son influence.

Vis-à-vis de cette variété des temps du français, les apprenants arabophones se trouvent désemparés, et ne sont pas en mesure de distinguer les nuances des formes verbales du français. Ils ont également du mal à employer et à manipuler le système verbal du français, même à un niveau avancé, et ont ainsi besoin de développer leur compétence grammaticale. Celle-ci est présentée dans le CECR comme "*la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites*". (Conseil de l'Europe, 2001 : 89)

Face à ce problème, il a fallu rechercher des méthodes, des contextes et des environnements éducatifs différents qui tiennent compte du niveau des apprenants et répondent à leurs besoins en s'appuyant sur ce qu'ils savent déjà pour arriver à ce qu'ils devraient savoir. Les échafaudages pédagogiques pourraient être les plus appropriés pour atteindre cet objectif.

Au sein d'échafaudages pédagogiques, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit veiller à débiter le processus d'appropriation par la comparaison du système de la langue cible aux acquis des apprenants, en l'occurrence aux temps de la langue arabe ou d'autres langues préalablement apprises, l'anglais pour les Égyptiens. Il doit aussi les considérer comme des bases, pour fixer des buts basés sur leurs besoins réels ; c'est ainsi qu'un tel environnement pédagogique encourage les apprenants à s'impliquer et à

s'investir dans les tâches qui leur sont assignées, afin d'atteindre les objectifs avec beaucoup de motivation.

Ainsi, ce contexte aide les apprenants à devenir progressivement autonome et à assumer peu à peu la responsabilité de leur apprentissage. Ces échafaudages changent en fonction de l'évolution des besoins et des niveaux des apprenants, en se fondant sur des évaluations formatives et continues.

2. Sensibilisation à la problématique de la recherche

Bien que les futurs-enseignants du FLE à la Faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah, comme leurs camarades de toutes les autres facultés de pédagogie en Égypte, étudient la grammaire tout au long de leurs quatre années universitaires, et qu'ils soient donc censés être capables de comprendre et utiliser correctement les règles grammaticales de la langue. L'observation minutieuse et attentive du niveau de ces étudiants, futurs-enseignants, confirment qu'il existe une faiblesse claire et nette concernant la compétence grammaticale en français, et notamment les temps verbaux.

Plusieurs études (Suzuki, 2001 ; Fougerouse, 2001 ; López, 2004 ; Smith, 2006 ; Abdel-Rahman, 2007 ; Simard et Jean 2007 ; Mohammed, 2009 ; Taha, 2010 ; et Diaz, 2013) ont été menées et ont bien confirmé l'étendue et la prévalence de ce problème, non seulement parmi les futurs-enseignants du FLE aux facultés de pédagogie en Égypte, mais également dans d'autres et divers pays et au niveau de différents cycles scolaires et universitaires.

De plus, pour s'assurer de l'existence du problème chez les futurs-enseignants du FLE, membres de l'échantillon de la recherche actuelle, les deux chercheurs ont effectué une étude exploratoire de *deux phases* :

- **Dans la première phase**, un *questionnaire* a été élaboré dans le but d'identifier les erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE les plus communes du point de vue des points de vue des étudiants en 4^e année – section de français. Ce questionnaire est composé d'une seule question : **Quelles sont les erreurs d'emploi des temps verbaux que vous commettent ?**

Ce questionnaire a été appliqué à l'ensemble des 127 étudiants en 4^e année - section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah, au début du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020, plus précisément lundi, le 30/9/2019. Le tableau suivant expose les pourcentages des fréquences et les pourcentages

d'erreurs dans l'emploi des temps verbaux du FLE du point de vue des étudiants :

Tableau no. (1)
Fréquences et pourcentages des réponses
du groupe d'étudiants en 4^e année – section du français sur le questionnaire
des erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE (n = 127)

| N° | Erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE | Fréquences des réponses | % des réponses |
|-------|--|-------------------------|----------------|
| A- | <i>Erreurs liées à la conjugaison.</i> | 70 | 55.12 |
| B- | <i>Erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels.</i> | 75 | 59.06 |
| C- | <i>Erreurs liées à la forme interrogative.</i> | 81 | 63.78 |
| D- | <i>Erreurs liées au passage du discours direct au discours indirect.</i> | 74 | 58.27 |
| E- | <i>Erreurs liées à la concordance des temps.</i> | 82 | 64.57 |
| F- | <i>Erreurs liées à la phrase conditionnelle.</i> | 86 | 67.72 |
| G- | <i>Erreurs liées au subjonctif.</i> | 76 | 59.84 |
| Total | | 544 | 61.19 |

Les chiffres du tableau précédent no. (1) indiquent clairement que les pourcentages des réponses d'étudiants en 4^e année de la section du français à la faculté de pédagogie de Mansourah concernant leur fréquence d'erreurs dans l'emploi des temps verbaux variaient entre (55,12 - 67,72)% , et le pourcentage de la note totale s'élève à (61,19 %), ce qui exprime la présence de ces erreurs chez la majorité des membres de l'échantillon de la recherche.

- **La deuxième phase** de notre étude exploratoire porte sur l'application d'un *test grammatical d'emploi des temps verbaux du FLE* abordant les sept erreurs les plus communes, selon les résultats du questionnaire, auprès d'un groupe d'étudiants composé de **quinze** sujets inscrits en 4^e année – section du français pour l'année universitaire 2019/2020. Le tableau suivant expose les résultats issus de cette enquête :

Tableau no. (2)
 Pourcentages des réponses correctes
 du groupe d'étudiants de l'étude exploratoire sur le test grammatical
 d'emploi des temps verbaux du FLE (n = 15)

| N° | Erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE | % des réponses correctes |
|-------|---|--------------------------|
| A- | Erreurs liées à la conjugaison. | 27.78 |
| B- | Erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels. | 23.33 |
| C- | Erreurs liées à la forme interrogative. | 30.00 |
| D- | Erreurs liées au passage du discours direct au discours indirect. | 13.33 |
| E- | Erreurs liées à la concordance des temps. | 28.89 |
| F- | Erreurs liées à la phrase conditionnelle. | 20.00 |
| G- | Erreurs liées au subjonctif. | 26.67 |
| Total | | 24.29 |

Les résultats que montre le tableau ci-dessus no. (2) indiquent clairement que les pourcentages des moyennes des notes des étudiants, membres de l'échantillon, de l'étude exploratoire par rapport aux sept erreurs ainsi que la note totale n'ont pas atteint le seuil de 50%. Les valeurs de ces pourcentages des moyennes des réponses correctes sur le test grammatical d'emploi des temps verbaux du FLE varient entre (13,33 - 30)% et la moyenne totale des étudiants s'élève à **24,29%**. Personne ne nie que toutes ces valeurs sont faibles et non-acceptables, ce qui met en évidence l'existence d'un vrai problème et de réelles lacunes concernant le niveau des étudiants inscrits en 4^e année – section du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah concernant l'emploi des temps verbaux.

3. Problématique de la recherche

Le problème de cette recherche pourrait se résumer dans la faiblesse du niveau des futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah, surtout ceux de la 4^e année, en ce qui concerne l'emploi correct des temps verbaux.

Pour pouvoir surmonter ce problème de recherche, cité ci-dessus, nous devons répondre aux sous-questions suivantes :

- Quelles sont *les erreurs d'emploi des temps verbaux* chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah ?
- Quelle est *l'efficacité des échafaudages pédagogiques* pour remédier aux erreurs d'emploi des temps verbaux chez les futurs-

enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah ?

4. Hypothèses de la recherche

Cette recherche vise à vérifier l'exactitude des deux hypothèses stipulant que/qu' :

- Il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P \leq 0.5$ entre les deux moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test grammatical des temps verbaux du FLE, en faveur du groupe expérimental.
- Les échafaudages pédagogiques ont un effet positive remarquable sur le remède des erreurs grammaticales des temps verbaux chez les étudiants de la 4^e année, futurs-enseignants du FLE, à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.

5. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise les objectifs suivants :

- Déterminer les erreurs d'emploi des temps verbaux chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.
- Améliorer l'emploi des temps verbaux des futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.
- Déterminer l'efficacité de l'utilisation des échafaudages pédagogiques, comme environnement d'enseignement/apprentissage sur l'amélioration des temps verbaux des futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.

6. Échantillon de la recherche

Les futurs-enseignants et plus précisément les étudiants de la 4^e année – section du FLE à la faculté de pédagogie de l'université de Mansourah constituent l'échantillon cible de cette recherche.

Les chercheurs ont sélectionné ces étudiants, car ils sont censés être à la fin de leur chemin d'apprentissage du FLE, pour être par la suite responsables de son enseignement dans les écoles égyptiennes. Ces étudiants inscrits en 4^e année dans la faculté de pédagogie de Mansourah ont suivi des cours du français comptant approximativement **841** heures, tout au long de leurs trois précédentes années universitaires. Selon le CECR, ils sont censés être au niveau **C1** ; pourtant ils ont un niveau très

faible en français selon nos observations et les avis de leurs enseignants, ce qui nous a incités à effectuer notre recherche.

Pour ce faire, deux groupes de recherche (témoin et expérimental) ont été choisis d'une façon aléatoire. Chacun de ces deux groupes est composé de trente étudiants inscrits en 4^e année – section du FLE à la faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah pour l'année universitaire 2019/2020.

7. Méthodologie de la recherche

Cette recherche opte pour un certain nombre de méthodologie comme le suivant :

- Tout d'abord, les deux méthodes descriptive et analytique pour tout ce qui touche au cadrage théorique de la recherche.
- Ensuite, la méthodologie quasi-expérimentale pour tout ce qui se rapporte à la partie expérimentale de la recherche.

8. Délimites de la recherche

Cette recherche se limite à/aux :

- *Sept erreurs* d'emploi des temps verbaux les plus commises selon les étudiants de la 4^e année, futurs-enseignants du FLE, à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah. Ces erreurs sont celles reliées : *à la conjugaison, à l'emploi des pronoms personnels, à la forme interrogative, au passage du discours direct au discours indirect, à la concordance des temps, à la phrase conditionnelle, et enfin au subjonctif.*
- *Deux unités*, reformulées par la mise en œuvre des échafaudages pédagogiques, du cursus de la grammaire étudié par les étudiants de la 4^e année – section du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah pour l'année universitaire 2019/2020.
- *Deux groupes (témoin et expérimental)*, composé chacun de 30 étudiants inscrits en 4^e année de la section du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah, constituant l'échantillon de la recherche.
- *Le premier semestre* de l'année universitaire 2019/2020.

9. Outil et matériel de la recherche

L'outil et le matériel de cette recherche se constituent d' :

- *Un test de grammatical d'emploi des temps verbaux* par les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah.

- Deux *unités*, reformulées par la mise en pratique des échafaudages pédagogiques, du cursus de la grammaire étudié par futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah pour l'année universitaire 2019/2020.

10. Procédures de la recherche

Les procédures de notre recherche peuvent se dérouler comme le suivant :

- Passer en revue *les études antérieures*, théoriques et empiriques, se rattachant aux deux variables de notre recherche, à savoir les temps verbaux et les échafaudages pédagogiques.
- Élaborer un *test grammatical* visant à vérifier le niveau d'emploi *des temps verbaux* chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah.
- Choisir deux *unités du cursus de la grammaire* enseigné aux étudiants de la 4^e année - section du FLE à la faculté de pédagogie – Université de Mansourah et les reformuler par la mise en pratique de l'échafaudage pédagogique.
- Présenter l'outil (*le test*) et le matériel (*les deux unités reformulées*) de la recherche à un comité de jury spécialisé, et les modifier selon leur avis.
- Administrer le *test grammatical des temps verbaux* du FLE, comme pré-application, sur l'échantillon cible de la recherche.
- Enseigner les *deux unités*, choisies et reformulées par la mise en pratique des échafaudages pédagogiques, à l'échantillon cible de la recherche.
- Administrer le *test grammatical des temps verbaux* en FLE, comme post-application, sur l'échantillon cible de la recherche.
- Analyser statistiquement les résultats de la recherche et les interpréter.
- Présenter les recommandations et les suggestions issues des résultats obtenus de la recherche.

11. Terminologie de la recherche

- Les temps verbaux en FLE :

Pour sa part, Wilmet (2007 : 175) définit les temps verbaux comme étant des termes disposés par les langues, exprimant la temporalité et situant l'action dans le temps. Cette temporalité est prononcée par une variété d'expressions, telles que les adjectifs, les adverbes, etc.

Afin de bien repérer les temps verbaux d'une phrase ou d'un texte, outre la forme du verbe, les indicateurs du temps éclaircissent la temporalité de l'action grâce au contexte. On se trouve souvent dans l'obligation de tenir compte des autres éléments de repérage, afin d'élucider la temporalité du texte. (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 516)

Dans notre recherche, nous employons le terme de « *temps verbaux* », pour désigner la temporalité des temps et la forme du verbe.

- L'échafaudage pédagogique :

L'échafaudage est, comme le signale Vygotsky (1978 : 80), cité par Grèce (2018 : 13), " *une structure de soutien temporaire créé par l'enseignant pour aider un élève à accomplir une tâche qu'il ne pouvait pas remplir seul*".

Pour notre recherche, nous adoptons la définition de l'échafaudage pédagogique faite par Wilhelm, Baker et Hackette (2001 : 45) où il est défini comme " *l'environnement créé par l'enseignant, de même que le soutien pédagogique, ainsi que les processus et le langage fournis à l'élève pour l'aider à aborder une tâche et à développer des habiletés pour l'accomplir*".

12. Cadrage théorique de la recherche

Dans cette partie de notre recherche, nous esquissons le cadre théorique qui oriente un peu plus loin son cadrage expérimental. Ce cadre théorique aborde les deux axes (la problématique et le remède) visées par ce travail, à savoir *les temps verbaux* et *l'échafaudage pédagogique*.

12.1. Premier axe de la recherche : les temps verbaux en FLE

Dans les lignes qui suivent, nous commençons par tout ce qui touche aux temps verbaux de la langue française.

12.1.1. Règles d'usage et règles d'emploi

Delbecque (2002 : 105) considère que la grammaire de la langue est composée de l'ensemble des catégories linguistiques d'une langue et des schémas de construction, ancrées dans la mémoire des individus, dans lesquels elles peuvent apparaître. Cette approche permet de dire que tout locuteur a la grammaire de façon potentielle ; elle sous-entend l'ensemble des composantes de la structure linguistique : la lexicologie, la morphologie et la syntaxe ainsi que la phonétique et la phonologie.

Tout comme Germain et Séguin (1998), nous estimons que les domaines de la grammaire comprennent à la fois des règles d'usage et des règles d'emploi. On considère ainsi la grammaire comme étant une

composante de la langue. Tandis que la composante linguistique comporte les aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux d'une langue.

Pour les *règles d'usage*, elles correspondent aux règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue. Ce sont les règles d'usage qui aident l'interlocuteur à produire des énoncés grammaticalement corrects. Alors que les *règles d'emploi* aident l'interlocuteur à mettre en œuvre des énoncés compatibles à l'intention et à la situation de communication. Dans la classe de langue, l'enseignant doit mettre sur un pied d'égalité l'enseignement des règles d'usage et celles d'emploi, afin que l'apprenant soit en mesure de communiquer aussi correctement qu'adéquatement.

12.1.2. Erreurs et fautes en langue étrangère

Ces deux termes sont généralement considérés comme des quasi-synonymes dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; cependant Corder (1980) a distingué les erreurs systématiques (erreurs), émanant de la compétence, et les erreurs non-systématiques (fautes), découlant de la performance.

Dans notre recherche, nous considérons les *erreurs* comme étant l'indice de l'apprentissage et nous ne les distinguons pas des *fautes*. Nous rejoignons ainsi les propos de Perdue (1980 : 94), précisant que l'apprenant commet systématiquement des erreurs tout au long de son appropriation, tant que le processus d'apprentissage est basé sur la vérification des hypothèses. Il déclare également que dans les recherches, transversales ou longitudinales, sur la langue de l'apprenant, les erreurs s'avèrent être le moyen d'accès le plus immédiat au système linguistique de l'apprenant et ainsi la source la plus droite d'hypothèses quant à son fonctionnement.

12.1.3. Rôle de la langue maternelle dans l'appropriation des temps verbaux d'une langue étrangère

Tout d'abord, la langue maternelle s'avère, comme le déclare Bouton (1974 : 244), "*le dénominateur commun de tous les phénomènes de déformation quelle que soit leur manifestation particulière*". Selon lui, au cours de l'apprentissage de deux langues, plus les systèmes des deux langues sont proches, plus le passage de la langue maternelle vers la langue étrangère est accentué. Il n'y a pas de consensus entre les différentes théories suivant l'analyse contrastive sur l'importance accordée à l'impact de la langue maternelle sur la langue cible.

Néanmoins, la plupart des chercheurs insistent sur le rôle primordial de la langue maternelle dans la construction d'un certain nombre « d'outils heuristiques à caractère métalinguistique » (Dabène, 1996 : 397) qui seront transférables ultérieurement dans la pratique quotidienne de la langue étrangère.

Dans une perspective cognitiviste, Demaizière et Narcy-Combes (2005) ont recours à la notion de *nativisation* (Andersen, 1983) pour expliquer l'analyse de la langue et de la culture étrangères selon des critères linguistiques et culturels, préalablement fondés par l'apprenant en partant de sa langue maternelle. "*La nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage)*" (Demaizière et Narcy-Combes, 2005 : 48).

Cependant, dans le cadre de la perspective de la construction de l'interlangue, Cammarota et Giacobbe (1986 : 66) démontrent que la langue maternelle s'avère être "*un cadre linguistique et conceptuel qui permet à l'apprenant de déduire les premières hypothèses de son interlangue*". La langue maternelle de l'apprenant se révèle comme un « système préalable » aux autres systèmes « intermédiaires successifs » assimilés par l'apprenant lors de l'appropriation de la langue cible.

La langue maternelle de l'apprenant est donc d'une importance majeure dans le processus d'apprentissage des langues étrangères ; elle représente un point de repère métalinguistique et culturel à l'apprenant, autrement dit elle est pour lui « une langue de référence ». (Coste, 2001 : 198)

En vue d'explicitier les règles grammaticales d'une langue étrangère, il est recommandé de prendre comme bases, celles de sa langue maternelle, mais également de recourir aux autres langues étrangères étudiées par l'apprenant, car "*l'expérience montre que la langue maternelle constitue toujours pour l'apprenant de langue étrangère un point de repère fondamental*" (Cuq et Gruca, 2002 : 43). Tel est le cas pour les apprenants arabophones : à titre d'exemple, étant donné l'absence de verbe être dans la langue arabe, l'enseignant compare le français à l'anglais (première langue étrangère utilisée en Égypte), car c'est la langue la plus proche de la langue française, par rapport à la langue arabe.

12.1.4. Erreurs grammaticales des temps verbaux dues aux interférences entre les deux systèmes langagiers (arabe/français)

Le système grammatical de l'arabe contient deux aspects verbaux principaux :

- *L'accompli* concernant tous les événements achevés : cet aspect englobe les temps passés.
- *L'inaccompli*, qui implique tous les temps qui expriment les événements non achevés, tels que le présent de l'indicatif et l'impératif. À la différence du français, le verbe arabe au présent est marqué par des préfixes selon le genre : [*yatakalam*] (**il parle**), [*tatakalam*] (**elle parle**).

Le présent pourrait aussi indiquer le passé, si le verbe est précédé par la particule [*lam*]. Exemple : [*lam azhab ila almadrassa ams*] (**Je ne suis pas allé à l'école hier**).

Pour exprimer le futur de l'inaccompli en arabe, on se sert de certains marqueurs de temps qui se présentent avant le verbe au présent, sous forme de particules, [*sa*] pour exprimer le futur proche, [*saoufa*] pour le futur simple, [*lan*] pour exprimer le futur à la forme négative.

Exemples : [*Sayakhrojou ghadan*] pour dire « **il va sortir demain** », et [*saoufa yakhroujou alam alkadim*] qui signifie « **il sortira l'année prochaine** ».

[*Lan ozakir*] veut dire (**Je ne vais pas étudier**).

Comme nous avons démontré à travers les exemples sus-cités, l'absence de limites claires entre temps et modes en arabe est à l'origine de nombreuses difficultés rencontrées par les élèves arabophones désirant apprendre le français.

Le système grammatical de la langue arabe est également doté d'une autre possibilité qui n'existe pas dans celui français : la combinaison du verbe *être* au passé avec le verbe principal de la phrase conjugué à l'inaccompli exprime l'imparfait.

Exemple : [*Kana yakoulou*] pour dire (**il était en train de manger**) (imparfait).

Ajoutant aussi la particule [*kad*] au verbe conjugué à l'accompli donne le sens de plus-que parfait. [*Kan kad akala*], pour dire (**il avait mangé**). Et pour exprimer le futur antérieur, on emploie verbe *être* à l'inaccompli avec le verbe à l'accompli. [*Yakoun kad akala*] qui veut dire (**il aura mangé**).

Afin de créer une dynamique au sein de la classe de langue, et d'aider l'apprenant à l'emploi judicieux des temps verbaux de la langue cible, il faut favoriser la prise de responsabilité à travers la construction, avec la participation de l'apprenant, de différentes activités grammaticales. Dans ce contexte, on explique à l'apprenant que la temporalité de la phrase ne relève pas seulement du temps du verbe, mais également de l'organisation logique des événements : tel est le cas dans les phrases complexes, où on doit respecter la concordance de temps. Là encore, on considère la langue maternelle ou d'autres langues apprises par l'apprenant comme un point de repère pour un apprentissage efficace, en lui donnant confiance en lui et en mettant en pratique ses acquis.

12.1.4.1. Erreurs liées à la conjugaison

Contrairement au système de conjugaison en français, les terminaisons s'ajoutent concomitamment au verbe arabe, sous forme de préfixes et de suffixes. Une autre difficulté de conjugaison rencontrée par les élèves se révèle problématique ; le choix de l'auxiliaire aux temps composés. L'étudiant se trouve donc dans l'embarras lors de l'emploi des temps composés, bien que les deux auxiliaires se trouvent dans le système grammatical de l'arabe. On peut ainsi entendre des phrases erronées spontanément prononcées telles que :

« *J'ai tombé par terre, on a sorti de la maison pour aller au travail, je m'ai lavé les mains, j'ai arrivé à l'école, j'ai rentré à 15h00, ...* »

Verbe *être* en arabe s'emploie généralement au passé en tant que « *copule* » ; et dans ce cas, il vient au début de la proposition. Exemples : « *Kana Karim saïd (Karim était heureux). [Kan Karim fi almadrassa] (Karim était à l'école)* ». Dans ces deux derniers exemples, verbe *être* est obligatoirement suivi d'un complément prédicatif (sujet + attribut adjectival, sujet + attribut prépositionnel).

Or, au présent, verbe « *kana* » (**être en français**) n'est pas énoncé dans la proposition mais implicitement sous-entendu. Exemple : *[Adam saïd. (Adam est heureux)]*.

12.1.4.2. Erreurs liées à l'emploi des pronoms personnels

En ce qui concerne les pronoms personnels, le système arabe les dispose sous forme de *clitiques*, qui, contrairement au système français, se placent après le verbe ; ce qui incite les enseignants à veiller à entraîner leurs apprenants égyptiens à mettre les pronoms personnels dans l'ordre exact, pour réussir à parler correctement. Pour parvenir à cet

objectif, on préfère démarrer le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire par la présentation des règles communes entre les deux systèmes, celui de la langue maternelle et de la langue étrangère, et ce afin de faciliter le processus d'appropriation. On peut, par la suite, greffer davantage de règles sur cette base.

On peut, de la même façon, suivre cette logique dans l'appropriation du vocabulaire, où on commence par présenter, à l'apprenant, des locutions figées et des expressions équivalentes à celles de sa langue maternelle, telles que : « *c'est une tempête dans un verre d'eau, on met sur un pied d'égalité, on tourne la page, on jette un œil sur, pour trancher la question, ... etc.* », expressions existant, avec la même signification dans la langue arabe, puis on en ajoute d'autres progressivement. Il faut, de même, simplifier, autant que faire se peut, la métalangue tout en reformulant les termes techniques en termes de dénominations simples ; au lieu de dire le conditionnel, on tend à dire la forme en-raïs, ... etc. (Ibrahim, 2011).

Cette élucidation doit être basée sur des connaissances linguistiques partagées, mais aussi sur les expériences des enseignants et des apprenants. On doit encourager les apprenants à participer à cette élucidation, en créant avec eux des schémas démontrant les terminologies et les règles grammaticales cibles. Cette découverte des règles de l'apprenant l'aide à se constituer des connaissances métalinguistiques réutilisables. C'est ainsi que le processus de l'enseignement/apprentissage des langues peut créer spontanément des bases où les interférences (transfert négatif) entre la langue maternelle et la langue étrangère se retrouvent minimisées.

Dans cette situation d'apprentissage, l'adaptation de l'enseignant à la langue maternelle et à la culture personnelle de l'apprenant se révèle nécessaire pour qu'il y ait un faisceau de références à sa disposition et pour qu'il puisse relier les nouvelles données aux connaissances antérieures de ses apprenants, d'une manière constructive. La démarche est positive : "*examiner les différences ou les particularités d'une langue en prenant sa propre langue comme référence permet à l'apprenant de consolider les fondations de la langue étrangère qu'il étudie, vu que la situation de départ lui est familière*" (Moraz, 2002 : 79).

Il est certes vrai qu'on puisse communiquer avec les natifs sans respecter la grammaire, à titre d'exemple le genre, la conjugaison et le syntagme nominal (où on juxtapose des items lexicaux dans un ordre

précis, sans les associer par une marque grammaticale explicite : carte séjour pour carte de séjour). Toutefois, dans certains cas, ces formes erronées peuvent générer des difficultés, surtout pour la concordance de temps et l'organisation grammaticale qui peuvent entraîner beaucoup de confusions et de malentendus entre un locuteur étranger et un natif.

La maîtrise du temps verbal correct est donc essentielle pour les apprenants, vu qu'elle exprime une bonne connaissance de différents paramètres composant le système en question (Cappeau et Roubaud, 2005 : 119). Elle est indispensable à la prise de conscience des interlocuteurs, mais également à l'emploi judicieux des temps verbaux et à l'organisation des événements de manière logique au sein d'une histoire. Même s'il est possible de communiquer avec des natifs en ne recourant qu'à une grammaire très réduite, Germain et Séguin (1998 : 141) constatent que "*cette façon de faire n'est pas acceptée dans plusieurs cultures [...]. Par exemple, dans certaines cultures, il arrive que la grammaire soit considérée comme essentielle : tel est le cas des Français, des Japonais, des Chinois et des Russes qui, de façon générale, accordent une grande importance à la correction grammaticale*". Au niveau de l'oral, la situation est spécifique : on remarque des "*phrases inachevées, des morceaux qui manquent parce que le contexte d'échange oral supplée les paroles, parce qu'il y a des intonations et des gestes ; autant de manques syntaxiques, que viendraient compenser les situations d'oral*". (Blanche-Benveniste, 1989 : 15)

Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle indispensable ; il encourage son apprenant à réfléchir sur la langue étrangère et à expliciter ses règles grammaticales, mais aussi à enrichir ses connaissances métalinguistiques. Pour ce faire, l'enseignant d'une langue étrangère "*doit avoir une solide culture linguistique, non seulement pour connaître les formes et les interprétations qu'on peut leur attribuer, mais aussi pour pouvoir évaluer la pertinence des « règles » qui sont avancées dans les manuels*" (Leeman, 2002 : 34). Il doit enseigner la grammaire au cours des activités ludiques pour dédramatiser le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire, que certains apprenants considèrent comme un mal nécessaire, trop souvent présenté sous un aspect ennuyeux, monotone et compliqué. Ce ressentiment est d'autant plus fort quand ils ne maîtrisent pas bien la grammaire de leur langue maternelle. "*La maîtrise de la langue ne peut se conquérir qu'à travers*

une pratique assidue, et le recul réflexif qui la sous-tend ne peut s'acquérir que par un entraînement quotidien" (Léon, 2008 : 103).

L'enseignant doit notamment veiller à donner une rétroaction à ses apprenants quand ils produisent des formes erronées, tout en leur donnant confiance en eux. Ce dialogue grammatical descriptif/explicatif et cette rétroaction aident les apprenants à se construire des connaissances déclaratives et une réflexion métalinguistique qui leur permettent ensuite de participer aux activités de réinvestissements ou de réemplois dans de nouvelles situations de façon automatisée, et de les transformer en connaissances procédurales dans tous les contextes d'enseignement/apprentissage.

12.1.4.3. Erreurs liées à la forme interrogative

Pour interroger en arabe, on fait précéder la phrase à la forme affirmative par le mot d'interrogation, sans inversion du sujet. Exemple : [*mata akalt ?*] (*Quand avez-vous mangé ?*).

12.1.4.4. Erreurs liées au passage du discours direct au discours indirect

Dans le système grammatical de l'arabe, les adverbes de temps et de lieu « *déictique* » ne changent pas en passant du discours direct au discours indirect. Exemple : [*Kal anna zaajatoh sawfa tarhal ghadan*] (*Il a dit que sa femme partira demain*).

12.1.4. 5. Erreurs liées à la concordance des temps

Les temps des propositions principales et subordonnées en arabe ne s'accordent pas de la même façon que dans le système grammatical du français.

Exemple, on dit en arabe : [*Kont aref anaho saoufa yanjah*], qui signifie (*Je savais qu'il réussira*) au lieu de (*Je savais qu'il réussirait*). Et c'est à cause de cette différence de conjugaison des verbes entre le français et l'arabe que les apprenants arabophones tendent à confondre les temps et les modes en français.

12.1.4.6. Erreurs liées à la phrase conditionnelle

Contrairement au système français, pour exprimer le conditionnel en arabe, on conjugue les verbes à l'inaccompli après la particule [*in*] pour formuler une hypothèse douteuse au futur. Exemple : [*In tazhab ela almadrassa tanjah*] pour dire (*Si tu vas à l'école, tu réussis*).

L'adverbe « *iza* » est employé pour exprimer un événement réalisable qui sous-entend la certitude. Exemple : [*Iza tozaker, tanjah*] signifie « *Si (quand) tu travailles, tu réussiras* ».

[*Law* » est employé pour exprimer une hypothèse passée qui n'a pas été réalisée. Exemple : [*Law zakarto la najahto*] qui veut dire (*Si j'avais travaillé, j'aurais réussi*). Cette discordance entre le conditionnel du français et de l'arabe engendre de multiples difficultés en passant de l'arabe au français.

12.1.4.7. Erreurs liées au subjonctif

On utilise la particule [*an*] suivi d'un verbe au présent, pour exprimer le subjonctif en arabe. Exemple : [*Aurido an yosafiro*] pour dire (*Je veux qu'il parte*).

Dans les lignes qui précèdent, nous avons abordé les erreurs les plus courantes afin de les considérer comme bases pour rendre les étudiants plus conscients des obstacles rencontrés lors de l'appropriation du FLE, et de les aider à les dépasser. Cette démarche à la fois, personnalisée et collective, est indispensable, car l'environnement éducatif que nous créons, tout au long de l'amélioration du niveau des étudiants vis-à-vis des temps verbaux du FLE, doit tenir compte de leurs acquis et de leurs erreurs, pour que le processus d'apprentissage soit rentable et motivant, permettant ainsi à l'apprenant d'assumer la responsabilité de son apprentissage, avec beaucoup de motivation et d'autonomie.

12.2. Deuxième axe du cadre théorique de la recherche : les échafaudages pédagogiques

12.2.1. Échafaudage(s) pédagogique(s), conception et avantages

Il est bien évident que tout apprentissage procède toujours de ce qui est connu à ce qui est nouveau. Un bon enseignement en tient compte en favorisant ce genre de progression à l'aide de l'échafaudage pédagogique.

Dans ce contexte, un apprenant, est en train d'acquérir de nouvelles compétences, est comme un charpentier qui construit une maison. Afin de construire la maison correctement et d'une manière sécuritaire, les charpentiers ont besoin d'échafaudages jusqu'à ce qu'ils soient prêts à passer à l'étape suivante de la construction. La construction des apprentissages suit le même principe et part de ce qui est déjà connu et ce que l'on sait déjà faire. Ainsi, le nouveau se construit sur le connu.

Dans l'environnement d'apprentissage, les enseignants fournissent de l'échafaudage conçu pour soutenir la construction des apprentissages chez les apprenants. L'échafaudage pédagogique fournit aux étudiants, les appuis sur mesures dont ils ont besoin pour : participer à

l'apprentissage, compléter une tâche difficile ou apprendre un nouveau concept. L'échafaudage pédagogique encourage, donc, les apprenants à évoluer et à se développer continuellement en les dirigeant vers le niveau juste au-dessus de leur niveau actuel.

L'échafaudage pédagogique est une façon de faire passer progressivement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant et de l'aider à devenir plus autonome. Il est basé sur les idées selon lesquelles les étudiants apprennent de plusieurs manières, construisent de nouvelles connaissances sur la base de leurs expériences et de leurs connaissances antérieures, ont besoin d'être soutenus dans leur apprentissage quand ils n'arrivent pas à réussir seul.

Afin d'offrir le niveau approprié d'échafaudages pédagogiques, les enseignants doivent bien comprendre ce que leurs étudiants peuvent faire de manière autonome. Ainsi, l'échafaudage pédagogique efficace veut dire que l'on commence par la connaissance des forces et des besoins des étudiants, fournit une aide personnalisée et ajustée aux besoins, prend en considération le niveau de frustration de l'étudiant et lui permet de développer sa confiance, et offre de la rétroaction afin que les étudiants comprennent ce qu'ils ont accompli et comment ils peuvent s'améliorer. Au sein de l'échafaudage pédagogique, comme pour le charpentier, on progresse d'une étape de la construction à l'autre à mesure que s'améliore les capacités des apprenants dans un domaine donné, l'échafaudage pédagogique peut être progressivement réduit ou enlevé.

Signalons également que, dans le cas des apprenants présentant des difficultés d'apprentissage, l'importance de l'échafaudage peut varier, mais son emploi peut demeurer nécessaire pendant une période illimitée afin que les apprenants continuent à participer activement à leur apprentissage et à progresser. Au moment de planifier les échafaudages pédagogiques, posons-nous les questions suivantes :

- Qu'est-ce que cet apprenant ou ce groupe d'apprenants, sait déjà et qu'est-ce qu'il sait déjà faire ?
- Que doit-il savoir et que doit-il être en mesure de faire ?
- Quel est l'écart entre les deux ? Quels éléments d'échafaudage aideront les apprenants à surmonter la difficulté posée par cet écart, mais sans leur enlever tout défi d'apprentissage, l'échafaudage.

L'échafaudage pédagogique est contexte éducatif permettant à l'apprenant de faire appel et d'exploiter ses acquis. Dans cet

environnement motivant, l'enseignant, ainsi que les pairs les plus expérimentés, servent de modèle au début du processus d'apprentissage, en mettant en œuvre certaines techniques telles que l'emploi des disques comme étant des rappels visuels ou des directives, l'utilisation d'organiseurs graphiques, de même que les stratégies d'apprentissage. Dans une étape suivante, l'apprenant commence à prendre le relai et d'assumer progressivement la responsabilité de son apprentissage, passant ainsi d'une étape basée sur la pratique guidée, jusqu'à atteindre un niveau d'autonomie lui permettant de gérer seul l'appropriation de ses connaissances.

La technologie peut aussi offrir des formes souples et discrètes d'échafaudages pédagogiques, par exemple la synthèse vocale et la lecture à voix haute du texte numérique pourrait fournir les échafaudages nécessaires pour permettre à l'apprenant présentant des difficultés en lecture d'accéder au contenu à maîtriser dans le contexte d'un projet. Cette technologie pourrait devenir un élément d'échafaudage que certains utiliseront toute leur vie. En revanche, un autre apprenant pourrait n'avoir besoin de la synthèse vocale qu'en attendant de développer ses capacités langagières et ses aptitudes de lecture autonome.

Afin de maximiser la réussite des apprenants, l'utilisation de toutes formes d'échafaudages, y compris la technologie, doit être combinée à un enseignement efficace. L'emploi de l'échafaudage pédagogique est une des façons que les enseignants peuvent employer afin de soutenir la réussite de tous les apprenants.

12.2.2. Les principes de l'échafaudage pédagogique

L'échafaudage pédagogique est une ambiance, diversifiée et évolutive, établie par l'enseignant afin d'aider ses apprenants à accomplir des tâches ou à s'appropriier des compétences. Cet environnement motive les apprenants, car dans ce contexte, on les met au défi, au travers des activités dont le niveau de difficulté est légèrement plus élevé que le niveau des apprenants. Ce qui permet à l'enseignant d'intervenir et de les soutenir pour les aider à effectuer les tâches qu'ils ne sont pas aptes à les accomplir indépendamment de leur enseignant. Ce contexte favorise l'aboutissement à de bons résultats.

Dans cette perspective, nous avons fait appel à la notion de Vygotsky (1978), la zone proximale de développement. Cette zone signifie l'écart entre les contextes où les apprenants sont en mesure

d'accomplir de façon autonome des tâches, et ceux où l'aide et l'appui de leur enseignant ou d'un pair sont nécessaires.

La mise en place de l'échafaudage consiste à tenir compte de la manière de traitement des nouvelles connaissances en vue de leur programmer et aplanir des occasions valorisant des habiletés indispensables à la réalisation des tâches demandées, en favorisant le travail individuel ou en petits groupes. Le niveau de difficulté de ces activités doit être progressif.

Actuellement, la notion de l'échafaudage a davantage évolué pour regrouper d'autres constituants en plus de l'interaction entre enseignant et apprenants, ou entre pairs, tels que, les artefacts, le cadre du processus d'apprentissage, et les ressources matérielles voire technologiques. Une telle structure permet un enseignement/ apprentissage efficace et un soutien réciproque entre pairs.

Les activités d'échafaudage doivent être conçues de façon à ce qu'elles soient progressives et sous-entendre les caractéristiques suivantes :

- présenter un niveau de difficulté bas, au commencement du processus d'enseignement/apprentissage, qui augmente peu à peu en fonction de l'évolution des niveaux des apprenants ;
- passer d'un enseignement concret, explicite, et personnel, au travers des exemples variés et multiples, et basé sur les expériences de l'enseignant, vers un apprentissage abstrait, sociétal et axé sur les expériences, les acquis et les besoins réels de l'apprenant. En vue de réaliser ces objectifs, on pourrait mettre en place des activités significatives qui captivent l'attention des apprenants, telles que : les jeux de rôle, les simulations, les visualisations, etc., leur permettant de structurer les nouvelles informations et les organiser à bon escient dans la mémoire à long terme. On doit également veiller à leur offrir l'occasion de s'exprimer et de réfléchir à haute voix, les encourageant à mettre en place les stratégies métacognitives ;
- formuler les objectif du processus d'enseignement/apprentissage, en partenariat avec les apprenants, afin de les motiver et de prendre leurs préférences et leurs différents styles d'apprentissage en compte. Cette phase peut débuter par une mise en œuvre des activités préliminaires permettant aux apprenants de participer à la conception des connaissances et des habiletés visées, avec pour

- but de les rendre progressivement autonomes et responsables de leurs apprentissages ;
- entraîner les apprenants aux stratégies d'observation, d'autocontrôle et d'auto-évaluation leur permettant de préciser leur perceptibilité et leur disposition vis-à-vis des connaissances apprises ;
 - créer des liens entre les connaissances à apprendre et les acquis des apprenants, en mettant en application des stratégies de questionnement, à travers les discussions et les interactions entre les apprenants et leur enseignants, et de pré-évaluation ayant pour but l'identification des difficultés et des besoins particuliers de chaque apprenant et évaluant leur progrès, et la présentation du soutien adéquat à chacun ;
 - entraîner les apprenants aux habiletés les aidant à progressivement assumer la responsabilité et à prendre des décisions concernant leur apprentissage, en mettant en œuvre des activités de niveau de difficulté variable en fonction des niveaux des apprenants ;
 - encourager les apprenants à s'entre-aider, à collaborer et à animer eux-mêmes les activités, développant ainsi leurs compétences cognitives et leurs habiletés sociales.

12.2.3. Les échafaudages pédagogiques et l'appropriation des temps verbaux du FLE

Dès la parution du CECRL, les enseignants se sont trouvés devant une nouvelle situation où les descripteurs mettent l'accent sur une grammaire du sens et de l'expression, et ce dans le cadre de la perspective actionnelle, qui préconise les tâches orientées vers une pratique sociale. Face à cette situation, les enseignants, perdus et désorientés, reviennent à l'enseignement de la grammaire sous sa forme la plus traditionnelle. Or, *" si nous voulons travailler à une grammaire du sens où la parole ait une dimension d'acte, il nous faut inscrire l'activité des élèves dans des situations de communication. Même si le temps de l'observation et de la conceptualisation se fait nécessairement à partir de corpus, les conclusions que l'on peut en tirer doivent pouvoir être mises à l'épreuve d'une situation de communication qui générera sans doute d'autres questions et besoins. Sans cela, le risque est d'en rester à des connaissances uniquement déclaratives "* (Langovin, 2012 : 20).

Il faut en particulier débiter l'apprentissage des temps verbaux par la création des liens entre les connaissances antérieures de l'apprenant et celles à apprendre sur la langue cible, au moyen des **échafaudages pédagogiques** présentés dans l'ambiance propice au processus d'apprentissage crée et soutenu par l'enseignant.

Dans ce contexte et face à la diversité des styles d'apprentissage de chaque apprenant, " *auxquels contribuent aussi les cultures scolaires, tributaires de paradigmes socioculturels qui demandent à être respectés (et éventuellement valorisés), il nous semble important de souligner l'apport qu'une démarche réflexive peut donner à l'enseignement/apprentissage des grammaires d'une langue. Cela signifie non seulement faire appel à des études en matière d'apprentissage qui ont mis en relief les avantages de l'apprentissage réflexif dans le cadre d'une approche socioconstructiviste mais aussi utiliser à bon escient une pédagogie intégrée langue maternelle/langue étrangère* " (Costanzo, 2013 : 28).

Le rôle de l'enseignant s'avère indispensable à la création d'une ambiance créative, dynamique, coopérative et motivante, permettant de responsabiliser l'apprenant tout en le poussant à coopérer avec ses camarades et en s'impliquant dans des activités de grammaire variées et enrichissantes et en saisissant les opportunités les plus opportunes. Il doit préciser le niveau initial de ses apprenants et leur potentiel puis leur présenter un contenu légèrement au-dessus de leur niveau et leur prodiguer une aide, « **le processus d'échafaudage** », que ce soit un soutien humain ou technologique, leur permettant de s'en servir au besoin pour poursuivre les apprentissages, et afin de les motiver et d'encourager leur engagement dans le travail, jusqu'à ce qu'ils soient capables de s'en passer et de gagner en autonomie et en confiance.

Parmi les techniques proposées par Marie-Gaignard, la création d'une image mentale de la grammaire, tout en transformant les règles de grammaire en conte de fée, se révèle efficace afin d'aider les apprenants à mémoriser, comme dans « *Hugo et les rois* » pour l'apprentissage des accords de participes passés avec les auxiliaires *être* et *avoir* (Marie-Gaignard, 2012 : 28).

Dans ce contexte d'apprentissage, on doit simplifier la métalangue par la reformulation des termes techniques en termes plus simples. L'objectif essentiel est de parler correctement, de sorte que la parole de l'apprenant soit grammaticalement précise et juste, ce qui favorise

l'intégration de l'apprenant auprès des natifs grâce à une meilleure compréhension et donc une attention plus grande de leur part. Pour motiver, responsabiliser et aider les apprenants à employer délibérément les différents temps du français, on pourrait utiliser des activités ludiques, telles que celles proposées par Payet (2016) : « *la bataille verbale* », consistant à introduire un enjeu non linguistique mais amusant, dans le but d'encourager les apprenants à employer correctement de différents verbes, pour raconter ce qui se passe dans des vidéos, par l'utilisation des documents tirés des articles issus de la rubrique « *insolite* » des journaux, car l'emploi des temps, notamment ceux du passé est suffisamment récurrent, aidant ainsi les apprenants à repérer sa logique et son fonctionnement. Pour la production, on leur fournit un support de type photo ou titre de presse insolite en leur demandant de rédiger un article expliquant ce qui s'est passé. Ils sont ensuite motivés pour lire l'article afin de vérifier la justesse de leur production.

Tenant compte de l'importance de la précision et la justesse en communiquant dans la vie courante, Beacco (2010 : 44-46) distingue des formes théoriques d'appropriation des éléments morphosyntaxiques de la langue qui constituent l'ensemble de la connaissance/compétence formelle, à savoir :

- *utilisation non analytique, mais efficace* (dans la communication) par les apprenants d'éléments ou de séquences morphosyntaxiques, comme des réalisations quasi formulaires de certaines fonctions ou des locutions, mais dont ils ne sont pas en mesure d'identifier les éléments constitutifs... ;
- *identification et utilisation plus ou moins efficace et correcte* de segments partiellement analysés, c'est-à-dire dont certains des éléments constitutifs ont été identifiés, dans certaines de leurs variations flexionnelles... (par exemple, emplois de *je, tu, vous*) et qui peuvent donc donner lieu à des généralisations et extensions (par analogies) ;
- *identification et utilisation plus ou moins efficace, correcte et appropriée* à la situation et au genre discursif d'éléments morphosyntaxiques dont les apprenants perçoivent certaines valeurs (valeur sexuelle ou non du genre, pluralité des valeurs du présent : actuel, étendu, permanent, passé, futur, ... etc.), combinés de manière autonome par l'apprenant, c'est-à-dire résultant de sa capacité à produire des énoncés inédits ;

- *utilisation automatisée* d'éléments, énoncés ou phrases qui sont le plus souvent corrects et sémantiquement appropriés aux intentions du locuteur, en correspondance avec les valeurs énonciatives des morphèmes grammaticaux employés.

En vue de rendre l'enseignement/apprentissage de la grammaire le plus efficace possible, il faut pratiquer la langue dans des situations authentiques ; ce qui aide parallèlement les apprenants et l'enseignant, à développer les savoirs formels de l'apprenant, ainsi que ses savoir-faire et savoir-être du français, et permet à l'enseignant de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement basées sur les besoins et les intérêts de ses apprenants en partant de leurs erreurs. La pratique et l'expérience de l'enseignant sont incontournables pour l'orienter vers la détection des erreurs habituellement commises par ses apprenants, afin de les aider à les éviter en attirant leur attention sur le bon usage de la langue. « Il sait où et quand l'apprenant va faillir. Il n'oublie donc pas de mettre l'accent sur ces "points cruciaux", pour lesquels un francophone ne se poserait aucune question : *elle est montée dans l'ascenseur, elle a monté ses valises.* (De Salins, 2001 : 30)

" *À côté de la grammaire de l'écrit, modèle gagnant depuis toujours dans l'enseignement des langues, on commence à parler de « grammaire de l'oral » et à préciser dès le début de l'apprentissage d'une langue que l'oral n'est pas l'oralisation de l'écrit, tout comme l'écrit n'est pas la transcription de l'oral, d'où la nécessité de travailler parallèlement sur les deux grammaires en respectant leur spécificité* " (Costanzo, 2013 : 28).

On doit, ainsi, développer chez les apprenants les savoirs des règles grammaticales, mais également et surtout les savoir-faire, car apprendre les règles de la grammaire, sans les appliquer au cours de situations authentiques, ne conduit pas les apprenants à bien s'exprimer dans la langue étrangère, même s'ils connaissent parfaitement les règles grammaticales de cette langue. En pratiquant la langue à l'oral, l'apprenant d'une langue étrangère devient capable d'explicitier la grammaire incluse dans ses interactions courantes qui, parfois, n'existe pas dans les manuels de grammaire. À ce niveau, le rôle de l'enseignant s'impose dans la classe de langue ; celui-ci doit donner à l'apprenant l'occasion d'apprendre avec le plaisir de découvrir, par lui-même, les règles grammaticales, et ses transformations dans différents contextes.

Ces règles grammaticales sont considérées comme une marque de confiance et d'assurance de l'apprenant. C'est pour cela qu'on doit intégrer la grammaire dans toutes les activités langagières, comme moyen de communication. Par exemple : au lieu d'enseigner les temps passés, l'enseignant demande aux apprenants de raconter une histoire vécue soit par eux, soit par un de leurs proches.

Afin de bien adapter son discours en fonction des normes de la langue cible, les arguments et les conversations entre les apprenants et leur enseignant sont nécessaires. Elles contribuent aussi à corriger les erreurs dues aux sur-généralisations des règles grammaticales. Ces activités sont rentables dans la mesure où ces dialogues, entre enseignant et tel apprenant d'une part et entre étudiants de l'autre, se déroulent dans une ambiance de coopération et de confiance réciproques. En vue d'explicitier les règles grammaticales d'une langue étrangère, il est recommandé de prendre comme point de départ celles de la langue maternelle, mais également de recourir aux autres langues étrangères étudiées par les apprenants, car " *l'expérience montre que la langue maternelle constitue toujours pour l'apprenant de langue étrangère un point de repère fondamental* " (Cuq et Gruca, 2002 : 43). Etant donné l'absence de verbe *être* dans la langue arabe, l'enseignant compare le français à l'anglais (première langue étrangère utilisée en Égypte), car c'est la langue la plus proche de la langue française, par rapport à la langue arabe. On doit aussi simplifier la métalangue par la reformulation des termes techniques en termes plus simples. L'objectif essentiel est de parler correctement, de sorte que l'emploi des temps verbaux de la langue étrangère par l'apprenant soit grammaticalement précis et juste, ce qui favorise l'intégration de l'apprenant auprès des natifs grâce à une meilleure compréhension et donc une attention plus grande de leur part.

Pour un niveau débutant d'une langue étrangère, il est préférable de présenter les activités métalinguistiques dans la langue maternelle, et de donner l'explication en français à un niveau d'apprentissage plus avancé. Pour entraîner les apprenants à pratiquer les règles grammaticales, il faut créer une atmosphère détendue où ils intègrent les savoirs en s'amusant. Parmi ces activités, la préférence va aux jeux de rôles organisés par les étudiants eux-mêmes, où ils décident, avec la participation et le contrôle de l'enseignant, du rôle de chacun.

Ces jeux peuvent être basés sur la description d'un événement (pour leur apprendre les différents temps : le passé composé, l'imparfait,

par exemple), la réalisation d'une recette de cuisine (afin de leur apprendre l'impératif, les articles partitifs, ou les formes impersonnelles avec *il faut*), le déroulement d'une conversation entre un client et un secrétaire (pour leur apprendre le conditionnel présent, et les interrogatives), l'horoscope (pour enseigner le futur). Il est manifeste que ce type d'activités s'avère fructueux.

On pourrait également entraîner les apprenants à l'utilisation juste des temps du français, en mettant en œuvre des chansons les contenant telles que « *Trois petits chats* ». Cette technique se révèle efficace particulièrement auprès des enfants, mais on peut également les utiliser avec des apprenants d'une langue étrangère. Parmi les méthodes mises en œuvre pour les aider à maîtriser la concordance des temps, on trouve de même l'activité de « *Deux anecdotes amusantes* », au cours de laquelle, les apprenants écrivent puis racontent deux histoires qui leur sont arrivées. L'une est vraie, l'autre ne l'est pas. Les autres apprenants sont ensuite invités à deviner laquelle est un mensonge. On peut aussi leur demander de s'autoévaluer, voire ouvrir le débat sur la subtilité de l'emploi des temps. Ces activités aident à donner un sens aux temps du français auprès des apprenants étrangers, à comprendre plus facilement les raisons pour lesquelles on emploie tel ou tel temps (Payet, 2016 : 38-39).

Dans la classe de langue étrangère, afin d'aider l'apprenant à se créer une représentation métalinguistique organisée de la grammaire, l'enseignant doit lui présenter simultanément des connaissances déclaratives et procédurales, pour lui permettre de repérer les règles grammaticales tout en pratiquant la langue dans des situations communicatives quotidiennes. Il doit encourager ses apprenants à constituer des sous-groupes, au sein desquels ils créent des activités orales ludiques, en se familiarisant ainsi avec la langue dans une atmosphère détendue. Durant ces activités orales, la grammaire joue un rôle indispensable à l'organisation des idées de façon logique (l'utilisation des temps convenables, des formules grammaticales pour l'ouverture, la clôture et l'enchaînement des phrases). Afin de garder la continuité des apprentissages, l'enseignant est amené à fournir ses élèves des sites internet à travers lesquels ils peuvent aller plus loin et ainsi échanger avec des personnes de cultures différentes, en l'occurrence des francophones, tels que INTERLINGUA, ou l'application HELLO TALK. Cette variété de soutiens pédagogiques permet le choix judicieux des

élèves de leur continu d'apprentissage en fonction de leurs besoins, intérêts et préférences ...

Dans ce sens, les encouragements de l'enseignant auprès de ses étudiants doivent porter sur leurs capacités à créer, individuellement ou en groupe, des schémas de règles grammaticales extraites de situations concrètes, à travers les activités proposées et le soutien fourni, qui les aident à se constituer des représentations ou des répertoires grammaticaux. Cuq et Gruca (2002 : 72) définissent les répertoires grammaticaux comme : "*l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques*". Ces représentations leur sont plus significatives, quand elles sont basées sur leurs propres besoins et intérêts. Cette pratique favorise le développement de l'autonomie, car elle s'inscrit dans la mémoire à long terme et perdure ultérieurement lors de situations réelles.

L'enseignant doit inciter son apprenant à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage favorisant l'appropriation des formes et structures grammaticales, tout en prenant en compte plusieurs facteurs : langues acquises antérieurement par l'apprenant, but de l'apprentissage, objectifs personnels, motivations, différences individuelles, habitudes d'apprentissages déjà acquises avec le souci que l'apprenant puisse s'auto -contrôler et mener à bien son apprentissage, car les progrès dans les compétences de production se mesurent à "*la fluidité et à la précision de la parole, à la capacité de correction linguistique et au degré d'élaboration syntaxique éventuel*" (Courtyllon, 2004 : 27).

12.2.3. Les échafaudages pédagogiques et l'autonomie des apprenants

Les échafaudages pédagogiques sous-entendent la responsabilisation progressive des apprenants en installant chez eux des mécanismes d'auto-formation. Ce processus est basé sur quelques démarches qui doivent être adoptées par les apprenants. La première d'entre elles, c'est de savoir se fixer des objectifs pour son travail. L'enseignant doit assumer son rôle d'acteur actif, en explicitant, en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, les objectifs principaux et spécifiques de ses cours. Ces objectifs, en tant que points de repère, servent à tracer le chemin visé. Ils doivent également sélectionner les stratégies les plus adéquates à la réalisation des tâches demandées afin d'atteindre le but escompté.

L'auto-évaluation est une étape incontournable pour un apprentissage réussi. L'apprenant doit s'entraîner à développer ses capacités d'auto-évaluation, en vue d'être créateur et gestionnaire de son apprentissage tout en bénéficiant des compétences de son enseignant. " Il prend conscience que sa réussite dépend tout d'abord de lui-même ". (Apanovitch, 2002)

Pour sa part, Meyer (2007 : 101) déclare que « les sens se définissent et sont définis à travers l'usage, c'est-à-dire l'agencement des éléments lexicaux et grammaticaux. La grammaire et les sens sont intimement liés car le sens est confirmé par la mise en œuvre de l'entourage textuel, du co-texte ». On doit simultanément développer chez les apprenants les savoirs des règles grammaticales et les savoir-faire, afin d'atteindre les objectifs visés.

13. Cadrage expérimental de la recherche

Après avoir abordé le cadre descriptif et avant de présenter les outils de notre recherche, nous nous intéressons dans cette partie à son cadrage expérimental qui s'appuie sur deux démarches :

- **La première démarche** comportant la *préparation de l'outil de la recherche* qui est **un test** visant l'évaluation **du niveau d'emploi des temps verbaux** des futurs-enseignants du FLE, ainsi que le **matériel de la recherche** qui comporte **deux unités reformulées** par la mise en pratique des échafaudages pédagogiques et visant à aider l'échantillon de notre recherche à s'approprier les temps verbaux du FLE.
- **La deuxième démarche** portant sur l'*administration de l'outil de la recherche* et la *mise en pratique des échafaudages pédagogiques* afin d'atteindre nos objectifs escomptés.

13.1. Élaboration de l'outil et du matériel de la recherche :

Cette partie est destinée à démontrer les démarches poursuivies pour préparer **notre outil de recherche** (le test évaluant l'emploi des temps verbaux du FLE chez l'échantillon de notre recherche), ainsi que **notre matériel de la recherche** (les deux unités reformulées par la mise en œuvre des échafaudages pédagogiques) visant à aider les futurs-enseignants du FLE à s'approprier les temps verbaux en français.

13.1.1. Élaboration du test d'emploi des temps verbaux du FLE :

Les étapes suivantes ont été adoptées afin d'élaborer le test mesurant l'emploi des temps verbaux chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah :

13.1.1.1. Détermination de l'objectif du test d'emploi des temps verbaux du FLE

Préciser l'objectif du test est une étape primordiale pour mesurer le niveau de compétence visée chez les membres de l'échantillon cible. Notre test a pour objectif d'évaluer le niveau d'appropriation des temps verbaux par les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah (avant et après l'utilisation des échafaudages pédagogique).

13.1.1.2. Construction des items du test d'emploi des temps verbaux du FLE et sa notation

Nous avons consulté les recherches didactiques et linguistiques antérieures ainsi que les études empiriques et certains sites internet, afin de préparer les items du test, de sorte à ce qu'ils soient adaptés au niveau effectif des apprenants constituant la population de notre recherche.

Nous avons formulé 21 questions ⁽¹⁾ à raison de trois questions ou items pour chacune des sept erreurs grammaticales recensées et évaluées. Chaque question vaut un point. Si l'étudiant répond correctement, alors il obtient un point mais dans le cas où sa réponse est fausse, il n'aura pas le point. Les questions no. (A) et (C) constituent deux cas spéciaux :

- Pour la question no. (A) concernant « **la conjugaison** », si l'étudiant écrit « sont allé » sans accords, il aura un demi-point, et perd un demi-point pour le manque d'accords. Autrement dit, il obtient un demi-point pour la conjugaison du verbe « aller » au passé composé avec l'auxiliaire « être » et perd un demi-point pour l'erreur des accords.
- Pour la troisième question no. (C) concernant « **la forme interrogative** », si l'étudiant conjugue correctement le verbe en fonction du pronom demandé dans la question, il obtient un point. Pourtant, dans le cas où il répond correctement à une seule partie de la question et incorrectement à l'autre, il n'aura qu'un demi-point.

13.1.1.3. Présentation du test d'emploi des temps verbaux du FLE au jury

Nous avons procédé à la vérification de l'adaptation du test proposé en le soumettant à un jury composé de six spécialistes égyptiens

1- Voir annexe no. (I): Test grammatical d'emploi des temps verbaux chez les futurs-enseignants du FLE à la faculté de pédagogie de Mansourah.

⁽²⁾ en : langue, linguistique et didactique du FLE. Nous avons par la suite abouti à quelques changements en prenant en compte leurs avis.

13.1.1.4. Pré-enquête de la recherche :

Les exigences scientifiques, sur lesquelles notre test repose, émanent des critères docimologiques. Nous sélectionnons les exigences qui nous semblent les plus pertinentes, car celles-ci sont très nombreuses. Ainsi, nous avons effectué une *pré-enquête* dans le but de vérifier :

- la *clarté des consignes* du test d'emploi des temps verbaux pour les membres de l'échantillon de la recherche.
- la *compréhension des questions* du test d'emploi des temps verbaux par les membres de l'échantillon de la recherche.
- le *temps nécessaire* pour répondre aux questions du test.
- la *validité du test* des temps verbaux.
- la *fidélité du test* des temps verbaux.

Pour réaliser ces objectifs, nous avons sélectionné un échantillon-test de notre population, composée de **quinze** étudiants en 4^e année, provenant de la section de français à la faculté de pédagogie, à l'Université de Mansourah.

Nous avons par la suite appliqué la forme initiale du test des temps verbaux à l'échantillon-test choisi. Les résultats obtenus de cette pré-enquête ont confirmé la *clarté des consignes du test* ainsi que *leur compréhension des questions*. À partir des résultats obtenus, nous avons également calculé le *temps nécessaire pour répondre au test* ; la *validité du test* et enfin la *fidélité du test* des temps verbaux du FLE.

13.1.1.4.1. Calcul du temps nécessaire pour répondre au test des temps verbaux

Afin de déterminer le temps nécessaire pour répondre aux questions du test, nous avons calculé la moyenne du temps qu'a mis le premier ainsi que le dernier étudiant. Cette forme de calcul se fait selon l'équation suivante :

2- Voir annexe no. (III): Liste des membres de spécialistes constituant le jury de notre outil (le test) ainsi que de notre matériel de recherche (les deux unités reformulées selon les échafaudages pédagogiques).

Temps nécessaire pour le premier + Temps nécessaire pour

le dernier

Temps moyen =

$$\text{Temps moyen} = \frac{40 + 80}{2} = \frac{120}{2} = \boxed{60 \text{ min.}}$$

Selon l'équation précédente, le temps nécessaire pour répondre aux questions du test est de **60** minutes.

13.1.1.4.2. Calcul de la validité du test des temps verbaux

Afin de vérifier la validité de l'outil de la recherche qui est le test d'emploi des temps verbaux, les deux chercheurs ont recours à la méthode de la consistance interne par le calcul, tout d'abord, des coefficients de corrélation de *Spearman* des items avec les erreurs auxquelles ils appartiennent, et ensuite par le calcul des coefficients de corrélation des sept erreurs avec la note totale du test. Les deux tableaux suivants, no. (2) et no. (3), présentent les résultats de ces deux calculs :

Tableau no. (3)

Coefficients de corrélation de Spearman entre la note de chaque item du test et la note totale de l'erreur qu'il sous-tend (n = 15)

| <i>Erreurs d'emploi des temps verbaux en FLE</i> | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|--------------------|--------------------------|-------------------|--------------------|------------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------|--------------------|
| A. Conjugaison | | | B. Pronoms personnels | | | C. Forme interrogative | | | D. Discours direct / Indirect | | |
| Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (□) | Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (*) | Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (*) | Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (*) |
| 1. | 0.777 | ** | 4. | 0.785 | ** | 7. | 0.606 | * | 10. | 0.760 | ** |
| 2. | 0.582 | * | 5. | 0.849 | ** | 8. | 0.820 | ** | 11. | 0.643 | ** |
| 3. | 0.574* | * | 6. | 0.868 | ** | 9. | 0.803 | ** | 12. | 0.643 | ** |
| E. Concordance des temps | | | F. Phrase conditionnelle | | | G. Subjonctif | | | | | |
| Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (*) | Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (*) | Items | Coeff. de corrél. | Valeur signif. (*) | | | |
| 13. | 0.871 | ** | 16. | 0.829 | ** | 19. | 0.786 | ** | | | |
| 14. | 0.854 | ** | 17. | 0.812 | ** | 20. | 0.878 | ** | | | |
| 15. | 0.871 | ** | 18. | 0.677 | ** | 21. | 0.981 | ** | | | |

Tableau no. (4)

Coefficients de corrélation de Spearman entre les notes des erreurs du test et la note totale (n = 15)

| N° | <i>Erreurs d'emploi des temps verbaux</i> | <i>Consistance interne</i> | |
|----|---|----------------------------|--------------------|
| | | Coeff. de corrélation | Valeur signif. (□) |
| A. | <i>Conjugaison</i> | 0.539 | (*) |
| B. | <i>Pronoms personnels</i> | 0.807 | (**) |
| C. | <i>Forme interrogative</i> | 0.604 | (*) |
| D. | <i>Discours direct / Indirect</i> | 0.585 | (*) |
| E. | <i>Concordance des temps</i> | 0.647 | (**) |
| G. | <i>Phrase conditionnelle</i> | 0.680 | (**) |
| H. | <i>Subjonctif</i> | 0.698 | (**) |

(*)- Cet astérisque indique le niveau de la signification statistique qui peut être: (-) Non Significatif, (*) Significatif à 0.05, (**) Significatif à 0.01, (***) Significatif à 0.001.

(*)- Cet astérisque indique le niveau de la signification statistique qui peut être: (-) Non Significatif, (*) Significatif à 0.05, (**) Significatif à 0.01, (***) Significatif à 0.001.

Les résultats des deux tableaux précédents, no. (3) et no. (4), nous indiquent l'existence d'une forte relation entre les sept erreurs grammaticales constituant le contenu du test d'emploi des temps verbaux du FLE et la note totale de ce même test où tous les coefficients de corrélation sont significatifs au niveau de (0.01) et (0.05). Cela signifie, par conséquent, que notre test grammatical d'emploi des temps verbaux a un degré acceptable de consistance interne et que ses dimensions mesurent ce que le test vise à mesurer.

13.1.1.4.3. Calcul de la fidélité du test des temps verbaux

Après avoir vérifié la validité apparente de la forme initiale de notre test grammatical des temps verbaux du FLE, ce dernier a été appliqué, dans le but d'examiner sa fidélité, par les deux chercheurs à un échantillon-test. Cet échantillon-test est composé de **15** étudiants de la 4^e année – section de français à la faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah pour l'année universitaires 2019/2020. Les membres de de cet échantillon-test sont différents de ceux de l'enquête principale.

Pour réaliser notre but d'examiner la fidélité de notre test, nous avons utilisé la méthode de « **test-retest** » dans laquelle on répète la mesure afin de vérifier la constance des résultats. Ainsi, le test grammatical d'emploi des temps verbaux a été administré, pour la première fois, à la 2^e semaine du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020 et précisément lundi le 07/10/2019. Le même test a été re-administré sur le même échantillon après deux semaines et précisément lundi le 21/10/2019.

Les deux chercheurs ont, ensuite, calculé le coefficient de corrélation entre les notes de cet échantillon-test par rapport aux deux épreuves à travers le calcul du « *coefficient de corrélation de rangs de Spearman* » dont la valeur s'élève à (**0,885**). Cette valeur est significative au niveau de **0,01** et, par conséquent, notre test grammatical d'emploi des temps verbaux du FLE a un degré de fidélité acceptable et il est, ainsi, valide à être appliqué sur l'échantillon principal de la recherche.

13.1.2. Reformulation des deux unités grammaticales selon les échafaudages pédagogiques

Nous avons procédé à la *reformulation* des deux unités mises en œuvre pour développer l'emploi des temps verbaux du FLE chez les membres de notre échantillon de recherche, en utilisant les échafaudages pédagogiques. Ces deux unités sont basées sur des *discussions* enseignant/étudiant et étudiants/étudiants qui renseignent sur les points

communs de la grammaire des deux langues, en particulier leurs temps verbaux ⁽³⁾.

Lors de l'application des deux unités en usage, nous motivons les apprenants et éveillons leur curiosité de façon à ce que chacun d'entre eux puisse y participer.

13.2. Déroulement de l'expérimentation de la recherche :

Cette phase expérimentale consiste à appliquer l'outil (le test) et le matériel de la recherche (les deux unités reformulées) ayant pour but de développer les temps verbaux du FLE. Cette pratique s'est déroulée de la manière suivante :

13.2.1. Application du pré-test des temps verbaux du FLE

Lors de cette étape, nous avons procédé à l'application du test grammatical d'emploi des temps verbaux du FLE aux membres de notre échantillon de recherche, en tant que « pré-test », en vue de préciser le niveau initial des étudiants. Cette expérimentation a été réalisée au cours du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020 et précisément jeudi le 24/10/2019.

13.2.2. Application des unités développant les temps verbaux du FLE

Une fois que nous avons appliqué le pré-test, nous commençons désormais à nous donner à l'application de nos deux unités reformulées. Cette étape qui a commencé samedi le 26/10/2019 et s'est terminée mardi le 03/12/2019 s'avère primordiale pour le développement des temps verbaux du FLE chez nos étudiants, car basée sur l'implication des apprenants dans la pratique. Lors de cette étape, on met en œuvre les échafaudages pédagogiques pour la réalisation des activités proposées. Avant de débiter l'application de chaque unité, nous créons un échange entre les apprenants sur leurs connaissances grammaticales antérieures, notamment les temps verbaux, afin d'intérioriser leurs acquis, pour les considérer comme un point de repère pour un apprentissage réussi. Cette technique de remue-méninges est très motivante et permet aux apprenants de se fixer des objectifs bien clairs et de veiller à s'approprier les temps verbaux en menant toutes les activités à bien en se servant des échafaudages pédagogiques pour atteindre les objectifs escomptés.

Cette phase pragmatique s'est déroulée à raison de deux cours par semaine (les samedis et les mardis) où chaque cours dure deux heures

3- Voir annexe no. (II): Les deux unités grammaticales reformulées selon « les échafaudages pédagogiques ».

pendant six semaines du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020.

13.2.3. Application du post-test des temps verbaux du FLE

Dans une telle situation expérimentale, employant des techniques motivantes, et afin de vérifier l'efficacité de nos deux unités reformulées selon les échafaudages pédagogiques, nous avons procédé, en phase finale, à l'application du test, en tant que « post-test » au cours du premier semestre de l'année universitaire 2019/2020 et précisément samedi le 07/12/2019.

14. Analyse statistique et interprétation des résultats de la recherche :

14.1. Analyse statistique et vérification des hypothèses de la recherche

Après avoir terminé les procédures de l'expérimentation de la recherche, nous procédons au traitement statistique des résultats obtenus de l'application des pré/post-applications du test d'emploi des temps verbaux du FLE dans le but vérifier l'exactitude de nos deux hypothèses de départ au moyen du logiciel statistique « **SPSS – Version 26** ». Les lignes qui suivent présentent cette vérification de nos deux hypothèses de recherche :

14.1.1. Vérification de la première hypothèse de recherche

Pour vérifier notre première hypothèse de recherche stipulant qu'« **Il y a une différence statistiquement significative au niveau de $P \leq 0.5$ entre les deux moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles d'étudiants du groupe expérimental au post-test grammatical des temps verbaux du FLE, en faveur du groupe expérimental** », nous avons utilisé le test « *t* » de la signification des différences entre les groupes non-corrélés. Les résultats de cette utilisation sont montrés dans le tableau suivant :

Tableau no. (5)

« t-test » de la signification de différence entre les moyennes des notes des deux groupes de la recherche : expérimental et témoin au post-test grammatical d'emploi des temps verbaux du FLE

| N° | Erreurs d'emploi des temps verbaux | Groupes | Nombre d'étudiants | Degrés de Liberté | Moyenne | Écart Type | Valeur de "t" | Sig n. |
|-------|------------------------------------|---------|--------------------|-------------------|---------|------------|---------------|--------|
| A. | Conjugaison | Exp. | 30 | 58 | 2.8333 | .37905 | 7.872 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | 1.7167 | .67828 | | |
| B. | Pronoms personnels | Exp. | 30 | 58 | 2.5333 | .58624 | 7.674 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | 1.2000 | .74971 | | |
| C. | Forme interrogative | Exp. | 30 | 58 | 2.5500 | .67403 | 7.953 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | 1.0333 | .79799 | | |
| D. | Discours direct / Indirect | Exp. | 30 | 58 | 1.9667 | .66868 | 8.038 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | .5000 | .74278 | | |
| E. | Concordance des temps | Exp. | 30 | 58 | 1.5000 | .93772 | 4.051 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | .5833 | .81031 | | |
| G. | Phrase conditionnelle | Exp. | 30 | 58 | 1.1333 | .77608 | 6.159 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | .1333 | .43417 | | |
| H. | Subjonctif | Exp. | 30 | 58 | 1.1333 | .93710 | 3.236 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | .4000 | .81368 | | |
| Total | | Exp. | 30 | 58 | 13.6500 | 3.04605 | 10.367 | 0.01 |
| | | Témoin | 30 | | 5.5667 | 2.99348 | | |

Les chiffres du tableau no. (5) démontrent clairement que toutes les valeurs de « *t* » indiquant les différences entre les moyennes des notes d'étudiants du groupe témoin et celles du groupe expérimental sont significatives au niveau de 0,01 après la correction de Bonferroni ⁽⁴⁾. Cette signification des différences est en faveur du groupe expérimental ; ce qui signifie qu'il y a eu une amélioration beaucoup plus importante des niveaux des membres du groupe expérimental que celle du groupe témoin en ce qui concerne *les sept erreurs constituant le contenu du test grammatical des temps verbaux du FLE* et également pour le test en

4- La *correction de Bonferroni* est une méthode utilisée en statistique pour corriger le seuil de significativité lors de comparaisons multiples.

entier. Ces résultats peuvent être représentés graphiquement dans les deux figures suivantes :

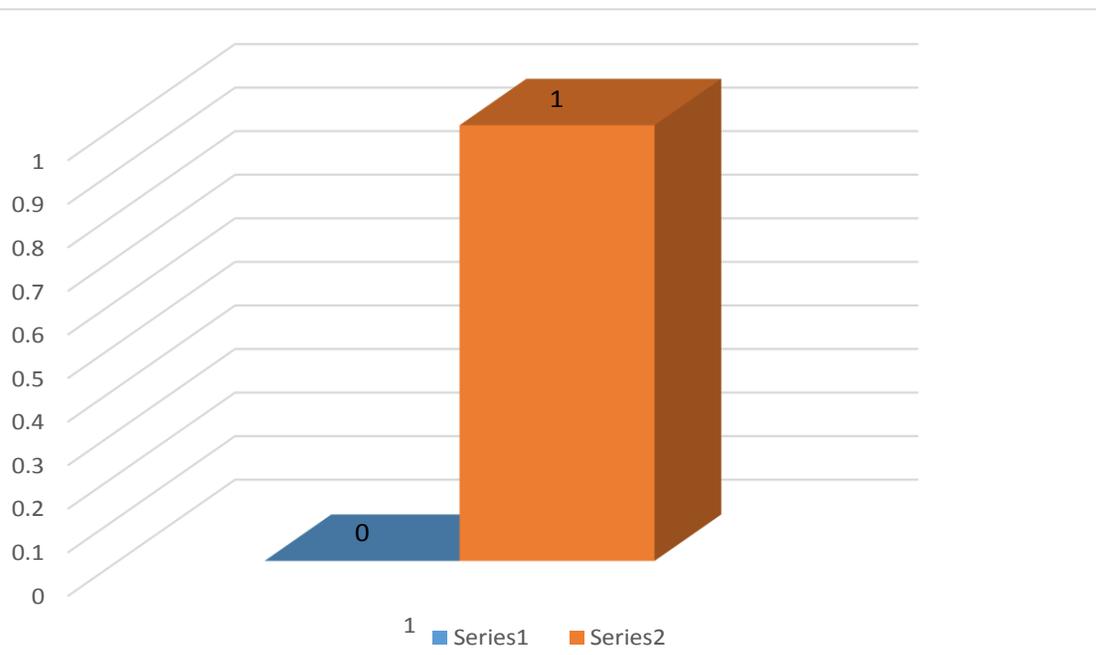


Fig. (1) : Moyennes des valeurs des deux groupes de la recherche (expérimental et témoin) concernant les sept erreurs de la post-application du test grammatical des temps verbaux du FLE

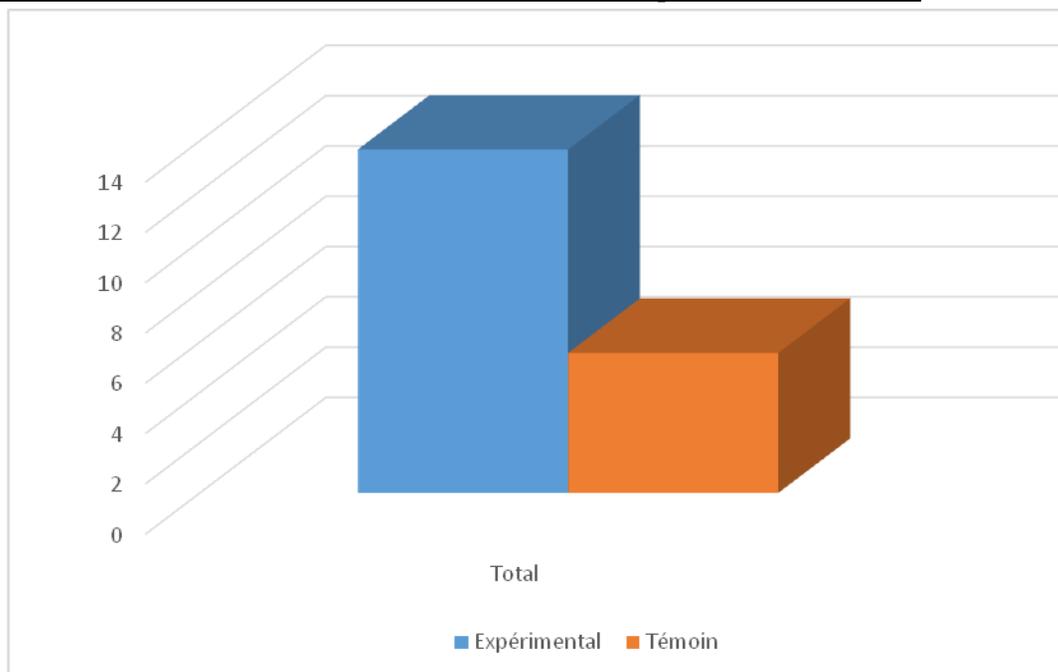


Fig. (2) : Moyennes des valeurs des deux groupes de la recherche (expérimental et témoin) concernant la note totale de la post-application du test grammatical des temps verbaux du FLE

14.1.2. Vérification de la deuxième hypothèse de recherche

En fait, l'obtention des résultats statistiquement significatifs n'annonce pas nécessairement que la variable indépendante (ou *le remède*) a un effet sur la variable dépendante (ou *le problème*). Dans ce contexte, il y a, en effet, une confusion entre la signification statistique et l'importance (ou *la taille de l'effet*) qui désigne à quel degré un phénomène donné est présent dans la population ? (Cohen, 1988: 9).

Ainsi, nous avons décidé la vérification de notre deuxième hypothèse pour vérifier si la signification statistique des échafaudages pédagogiques obtenue par l'application du test « t » a *une taille d'effet* (effect size) sur le remède des erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE chez l'échantillon cible de la recherche.

Pour ce faire, nous voulions vérifier notre deuxième hypothèse de recherche stipulant que « **Les échafaudages pédagogiques ont effet positive remarquable sur le sur le remède des erreurs grammaticales des temps verbaux chez les étudiants de la 4^e année, futurs-enseignants du FLE, à la faculté de pédagogie - Université de Mansourah** ».

Afin de réaliser cette vérification de notre deuxième hypothèse citée ci-dessus, l'équation de (\square^2) a été utilisée pour déterminer la *taille de l'effet* des échafaudages pédagogiques, comme variable indépendante, sur le remède des erreurs des temps verbaux du FLE, comme variable dépendante, chez les étudiants de la quatrième année à la faculté de pédagogie de l'Université de Mansourah constituant l'échantillon cible de notre recherche. Cette *taille d'effet* est calculée par plusieurs méthodes mais la plus répandue est celle du calcul de *l'eta-carré partiel* (η^2) (partial eta squared). Les résultats de ce calcul sont exposés dans le tableau suivant :

Tableau no. (6)
Valeur de « \square^2 » et taille de l'effet des échafaudages pédagogiques sur le remède des erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE chez l'échantillon de la recherche

| N° | Erreurs d'emploi des temps verbaux | Valeur de « t » | Valeur de « \square^2 » | Taille de l'effet |
|-------|------------------------------------|-----------------|---------------------------|-------------------|
| A- | <i>Conjugaison</i> | 7.872 | 0.52 | <i>Grande</i> |
| B- | <i>Pronoms personnels</i> | 7.674 | 0.50 | <i>Grande</i> |
| C- | <i>Forme interrogative</i> | 7.953 | 0.52 | <i>Grande</i> |
| D- | <i>Discours direct / Indirect</i> | 8.038 | 0.53 | <i>Grande</i> |
| E- | <i>Concordance des temps</i> | 4.051 | 0.22 | <i>Grande</i> |
| F- | <i>Phrase conditionnelle</i> | 6.159 | 0.40 | <i>Grande</i> |
| G- | <i>Subjonctif</i> | 3.236 | 0.15 | <i>Grande</i> |
| Total | | 10.367 | 0.65 | <i>Grande</i> |

Les résultats démontrés dans le tableau ci-dessus no. (6) indiquent que toutes les valeurs de (\square^2) sont venues $\geq 0,15$, ce qui signifie qu'il y a une taille d'effets significatifs dus à l'utilisation des échafaudages pédagogiques pour remédier aux erreurs d'emploi des temps verbaux du FLE. Ces résultats nous permettent également de remarquer que la valeur de (\square^2) varie entre (0.15 – 0.53) à l'égard des erreurs et a atteint 0.65 pour le total. Autrement dit, les échafaudages pédagogiques contribuent à la variance totale du remède des erreurs des temps verbaux avec un taux de 65 %.

14.2. Interprétation des résultats de la recherche

Notre recherche a pour but d'aider les étudiants inscrits en 4^e année, à la section de français à la faculté de pédagogie de Mansourah, à développer leur niveau de français, en termes de temps verbaux, en mettant en scène des échafaudages pédagogiques.

Le traitement statistique de nos données de recherche nous permet de mettre concrètement en avant l'efficacité des échafaudages pédagogiques mis en œuvre sur le développement des temps verbaux du FLE chez les membres de l'échantillon de notre recherche. Il montre qu'il y a une différence significative entre les moyennes des notes des deux groupes de la recherche, avant et après l'utilisation des échafaudages pédagogiques, visant l'évolution de nos apprenants vis-à-vis de la compétence grammaticale, et plus particulièrement les temps verbaux. Ces résultats s'accordent avec ceux de Grèce (2018), la seule étude effectuée dans le contexte égyptien, et révèlent l'impact positif de nos traitements de recherche et surtout les échafaudages pédagogiques mis en place pour la réalisation des activités proposées, que ce soit des savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

Durant l'application de notre matériel de recherche, nous avons remarqué que nos apprenants ont effectué beaucoup de progrès, en termes de savoir-faire ; ils ont employé les jeux de rôle et les simulations de situations. Lors de ces activités, les apprenants sont invités à échanger comme dans le quotidien. Concernant les savoir-être, nous les avons encouragés à mettre en œuvre l'auto-évaluation.

Dans ce contexte pédagogique serein, l'enseignant joue un rôle crucial, il guide ses apprenants et participe également aux activités. Il les responsabilise et présente des conseils, des réponses aux interrogations de ses apprenants ; là, on doit continuellement déterminer les niveaux des apprenants, leurs intérêts et leurs besoins, tout en se basant sur des pratiques d'évaluation tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, parmi les stratégies les plus efficaces mises en pratique dans cette intention, on cite les stratégies de pré-évaluation et les stratégies de questionnement. Ces deux stratégies servent à recueillir des renseignements de base sur les apprenants : leurs acquis, leurs intérêts, leurs besoins, leurs progrès, leurs préférences, ... etc.

Cette diversité d'occasions d'apprentissage permet à l'apprenant de sélectionner les activités les plus adaptées à son style d'apprentissage. Dans cette diversité, l'enseignant doit veiller à encourager le travail en groupes hétérogènes pour permettre l'échange d'expériences et la coopération entre les apprenants de sorte qu'ils puissent prendre en considération d'une part le niveau de chaque apprenant et ses intérêts de

l'autre, et accorder par la suite le soutien requis pour chacun, en fonction de ces caractéristiques.

Dans la classe de langue, lors de la mise en œuvre des échafaudages pédagogiques, l'enseignant doit mettre sur un pied d'égalité l'enseignement des règles d'usage (morphologique et syntaxique) et celles d'emploi (la mise en œuvre des énoncés compatibles à l'intention et à la situation de communication) de la grammaire, afin que l'apprenant soit à même de communiquer aussi correctement qu'adéquatement. L'enseignant établit ainsi son programme de développement sur les besoins de ses apprenants, tout en mettant en place des activités significatives. C'est ainsi que l'apprenant devient apte, dans une situation donnée, à dialoguer avec autrui afin de partager ses connaissances, et à se servir de la langue en participant à des actions réelles et renouvelées. Dans de telles situations, les compétences métalinguistiques aident les apprenants à formuler des énoncés ainsi que des phrases correctes.

15. Conclusion de la recherche

La concrétisation de l'apprentissage d'une langue étrangère, dont la grammaire et plus particulièrement les temps verbaux, apparaît dans le talent, l'imitation, mais également dans les expériences essais erreurs. Pour ce faire, l'enseignant doit aider son apprenant à devenir conscient de son apprentissage en lui procurant des échafaudages pédagogiques lui permettant progressivement de se fixer des objectifs, avec sa participation et l'incitant à s'autocontrôler et à s'autoévaluer, tout en lui fournissant un dosage équilibré de la précision et la justesse grammaticale, de l'aisance ou la facilité de communication ; et ce afin de l'aider à accéder à une compétence de communication où s'entrecroisent les structures grammaticales et les tâches communicative. L'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage nécessite que toutes ces composantes soient toujours mises en relation entre elles et qu'elles soient parfaitement intégrées.

16. Recommandations et suggestions de la recherche

Au terme de cette recherche, et à la lumière des résultats obtenus, qui montrent l'efficacité des deux unités mises en application pour aider les apprenants à s'approprier les temps verbaux, par la mise en œuvre des échafaudages pédagogiques, vis-vis des étudiants de la 4^e année de la faculté de pédagogie de Mansourah, nous pourrions formuler les recommandations et suggestions suivantes :

1. L'enseignement des règles grammaticales doit être basé sur les acquis des apprenants, que ce soit la grammaire de leur langue maternelle ou d'autres langues étrangères préalablement apprises, pour les considérer comme un point de repère pour un apprentissage plus efficace.
2. La mise en pratique des échafaudages pédagogiques s'avère efficace pour l'acquisition et la pratique des temps verbaux.
3. Les activités mises en place doivent être basées sur les besoins réels et les intérêts des apprenants pour les rendre enclins à l'apprentissage.
4. Les activités et les exercices appliqués doivent être complémentaires ; ce qui signifie qu'ils doivent développer la justesse et la précision des règles grammaticales, mais aussi et en particulier l'emploi judicieux et spontané de la langue cible dans des situations de la vie courante.
5. Le rôle de l'apprenant dans la classe de langue est primordial ; il est acteur actif de son apprentissage, et responsable de sa réussite.
6. L'enseignant doit équiper son apprenant des techniques adéquates pour le soutenir et l'aider à s'en servir à bon escient dans l'appropriation des temps verbaux, et s'en passer progressivement en gagnant en confiance et en autonomie.
7. L'authenticité des activités utilisées a donné l'occasion aux apprenants de pratiquer le français dans un contexte quasiment réel.
8. Les enseignants doivent inciter leurs apprenants à se fixer des objectifs et à s'autoévaluer, et ce afin de créer une atmosphère de créativité et de convivialité.

Bibliographie de la recherche

- Abdel-Rahman, A.-F. (2007). Emploi des stratégies métacognitives pour remédier au problème de l'accord dans l'écriture en français auprès des étudiants des études supérieures à la faculté de pédagogie de Tanta. *Revue de la faculté de pédagogie - Université de Kafr ElCheikh*. 5, 01-41.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum / Cambridge: Harvard University Press.
- Apanovitch, E. (2002). Apprenants démotivés : quel remède ? *Le français dans le monde*. 322, 41- 43.
- Arcand, R. et Bourbeau, N. (1995). *La communication efficace. De l'intention aux moyens d'expression*. Québec : Anjou, Cec.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Bérard, É. ; Canier, Y. et Lavenne, Ch. (1996 / 1997). *Tempo 1*. Paris : Éditions Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (1989). Les outils de l'analyse syntaxique et les données du français parlé, *Grammaire et français langue étrangère. Actes du colloque organisé par l'A.N.E.F.L.E et le Centre Universitaire d'Études Françaises*. Grenoble.
- Blanc-Ravotto, M. (2005). *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses Édition Marketing.
- Boucher, C. (1989). *Archipel 1, Guide pratique pour la classe*. Paris : Éditions Didier.
- Bouton, Ch. (1974). *L'acquisition d'une langue étrangère - Aspects théoriques et pratiques, conséquences pédagogiques essentielles*. Coll. « Initiation à la linguistique. Série B, Problèmes et méthodes, 4 ». Paris : Klincksieck.
- Boyer, H. ; Butzbach, M. et Pendanx, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Cammarota, M.-A. et Giacobbe, J. (1986). L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones. *Langages, revue trimestrielle*. 84, 65-78.

- Canelas-Trevisi, S. (2009). La grammaire enseignée en classe, le sens des objets et des manipulations. Bruxelles : Berne.
- Cappeau, P. et Roubaud, M.-N. (2005). Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves. Paris : Bordas/SEJER.
- Chiss, J.-L. ; Filliolet, J. et Maingueneau, D. (2001). Introduction à la linguistique française, tome I : Notions fondamentales, phonétique, lexicale. Coll. « Les Fondamentaux ». Paris : Hachette Livre.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Edition). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
- Corder, P. S. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*. 57, 9-15.
- Costanzo, E. (2013). La notion de la grammaire. *Le français dans le monde*. 389, 28/29.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues (191-202) ? Dans : V. Castellotti (Ed.). D'une langue à d'autres : pratiques et représentations. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Courtillon, J. (2004). Penser le déroulement des cours, Organiser les activités pour apprendre. *Le français dans le monde*. 331, 25-33.
- Courtillon, J. ; Blinder, É. ; Carioca, A. ; Guyot-Clément, Ch. et Argaud, M. (1988). Archipel 3, Français langue étrangère, livre du professeur. Paris : Éditions Didier.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. *Études de Linguistique Appliquée*. 104, 393-401.
- De Salins, G.-D. (2001). Place des apprenants et place des savoir-faire enseignants dans les grammaires de français langue étrangère. *Langue française*. 131, 23-37.
- Delbecq, N. (2002). Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage. coll. « Champs linguistiques ». Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Delbecq, N. (2002). Linguistique cognitive, Comprendre comment fonctionne le langage. Belgique : De Boeck.
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Apprentissage des*

langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC). 8, 45-64. DOI : 10.4000/alsic.326

- Diaz, E. (2013). L'enseignement de la grammaire dans un manuel actuel de français langue étrangère, le cas d'ÉCHO A2. Mémoire de Magistère. Espagne : Niversidad Veracruzana - Facultad De Idiomas.
- Fougereuse, M.-Ch. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Revue de Didactologie des langues-cultures*. 122, 165-178.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). Le point sur la grammaire. Paris : CLE International.
- Grèce, R. (2018). L'efficacité d'intégration des stratégies des groupes flexibles et des échafaudages pédagogiques en vue de développer les compétences de la communication orale en FLE chez les élèves du cycle préparatoire. Thèse de magistère. Faculté de pédagogie - Université d'Hélouân.
- Ibrahim, N. (2011). Programme proposé pour développer l'expression orale du Français, par l'utilisation de quelques stratégies cognitives et métacognitives, chez les étudiants de 4^e année de la Faculté de Pédagogie en Égypte. Thèse de Doctorat. Université de Caen - Normandie (France).
- Langovin, S. (2012). La grammaire et le vocabulaire à l'épreuve des situations de communication. *Le français dans le monde*. 380, 20/21.
- Leeman, D. (2002). La construction du sens par la grammaire. *Cahiers de L'ILSL*. 13, 17-36.
- Léon, R. (2008). Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, Pourquoi ? Comment ? Paris : Hachette Livre.
- López, J. (2004). La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE (215-258). Dans : Javier S. López (Coord.). Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE. Granada, Método Ed.
- Marie-Gaignard, A. (2012). Transformer la grammaire en conte de fée. *Le français dans le monde*. 384, 28/29.
- Meyer, B. (2007). Les pratiques de communication. De l'enseignement supérieur à la vie professionnelle. Coll. « Coursus ». Paris : Armand Colin.
- Mohammed. A.-N. (2009). L'effet d'un modèle d'apprentissage à distance via Internet sur l'enseignement des éléments grammaticaux contenus dans la méthode « Nouvelles Espaces 2 » utilisée à la section

- de français au Fayoum. *Revue de la lecture et de la connaissance*. 88(1), 01-45.
- Moraz, M. (2002). Traduction anglais-français et temporalité : quelle représentation transmettre ? Essai d'extrapolation vers une représentation didactique. *Cahiers de L'ILSL*. 13, 51-83.
 - Payet, A. (2016). Comment enseigner les temps du passé ? *Le français dans le monde*. 404, 38-39.
 - Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages*. 57, 87-94.
 - Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2004) (3^e éd.). Grammaire méthodique du français. Paris : PUF.
 - Simard, D. et Jean, G. (2007). Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe de L2 : usage et perceptions (1-13). Colloque international sur la recherche en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. France : Paris.
 - Smith, A. (2006). Les méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical. *Filología y Lingüística*. 32(1), 261-270.
 - Suzuki, É (2001). La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. *Revue de Didactologie des langues-cultures*. 122, 143-151.
 - Taha, H. (2010). Apprendre la grammaire du texte dans une approche coopérative (perspectives psycholinguistiques pour l'apprentissage du FLE). Kafr ElCheikh : Elelm-Eliman.
 - Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development (79-91). In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind and society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Wilhelm, J.; Baker, T. & Dube-Hackett, J. (2001). *Strategic Reading: Guiding Students to Lifelong Literacy*, 6-12. Portsmouth (NH), Boynton/Cook Publishers-Heinemann.
 - Wilmet, M (2007) (4^e éd). Grammaire critique du français. Bruxelles : De Boeck.