

**Expérimentation de l'approche de l'Échafaudage
pédagogique pour l'enseignement de trois notions stylistiques à
travers un texte littéraire en classe de FLE à l'université
Experimentation of the Scaffolding Approach for Teaching Three
Stylistic Notions Through a Literary Text in a University FLE Class**

Housseem Eddine Ali Oumamar*
Laboratoire des Stratégies
d'Enseignement de la Littérature : une
Notion en Mouvement (SELNoM)
Université Batna 2 (Algérie)
housseem.oumamar@univ-batna2.dz

Fatima Zohra Khadraoui
Université Batna 2 (Algérie)
f.khadraoui@univ-batna2.dz
Shyraz Aggoun
Université Batna 2 (Algérie)
shyraz.aggoun@univ-batna2.dz

Date d'envoi : 06/03/2025	Date d'acceptation:27/05/2025
----------------------------------	--------------------------------------

Résumé:

Cet article rend compte d'une expérimentation menée à l'université de Sétif 2 en Algérie, visant à évaluer l'efficacité de l'échafaudage pédagogique dans l'enseignement de trois concepts stylistiques : la personnification, l'hyperbole et la typologie textuelle, à travers un texte littéraire romantique du début du XIXe siècle. Cette approche constitue un compromis entre un enseignement unilatéral et une méthode centrée sur l'apprenant. Elle préserve la place de l'enseignant tout en recentrant l'apprentissage sur l'étudiant. L'accompagnement progressif aide les étudiants à assimiler des notions perçues comme complexes, telles que les différentes notions de stylistique. L'exercice a été choisi pour suppléer l'échafaudage pédagogique, servant de post-test pour évaluer les acquisitions. L'étude a impliqué deux classes de première année : une classe témoin suivant un enseignement magistral et une classe expérimentale bénéficiant de l'échafaudage pédagogique. Les résultats sont à l'avantage de la classe expérimentale, montrant ainsi l'intérêt de cette méthode pour l'enseignement des concepts stylistiques.

Mots clés :

Échafaudage pédagogique, stylistique, enseignement du FLE, approche didactique.

Abstract:

This article reports on an experiment at the University of Setif 2 in Algeria to assess the effectiveness of the Scaffolding approach in teaching three stylistic concepts: personification, hyperbole, and textual typology, through a romantic literary text from the 19th century. This approach balances unilateral teaching and a learner-centered method. It maintains the teacher's role while refocusing learning on the student. Progressive support helps students grasp complex concepts, such as various notions of stylistics. The exercise supplements scaffolding, serving as a post-test to assess acquisitions. The study involved two first-year classes: a control group following a lecture-based approach and an experimental group using scaffolding. The results favor the experimental class, highlighting the relevance of this method for teaching stylistic concept

Keywords:

Scaffolding, stylistics, FLE teaching, didactic approach.

*L'auteur correspondant: Housseem Eddien Ali Oumamar

Introduction:

L'enseignement à l'université est généralement magistral et unilatéral. Cela peut se justifier par le fait que l'enseignant se doit d'inculquer un maximum de notions en un temps restreint, car souvent, il ne dispose que d'une séance par semaine pour le faire. En revanche, cette approche peut être inadaptée à l'enseignement de concepts abstraits, comme ceux appartenant au domaine de la stylistique, qui doivent parfois être concrétisés et contextualisés à travers des supports textuels ou oraux pour que l'apprenant puisse en cerner la fonction. Cela passe par une approche qui privilégie la construction du savoir à travers l'expérimentation et l'appropriation. De plus, il convient de souligner qu'apprendre les différentes notions de stylistique dans de bonnes conditions, en particulier en classe de langue étrangère, permet à l'étudiant de comprendre certains éléments linguistiques qui, au premier abord, peuvent paraître ambigus, car l'auteur a voulu y apposer exprès certains effets de style pour diverses raisons : accentuer le message, ajouter une profondeur ou simplement embellir le signifiant.

De plus, certaines figures de style, comme la métaphore ou l'ironie, peuvent avoir pour fonction de délivrer un message implicite, souvent en rapport avec les codes culturels de l'auteur qui les élabore. Ainsi, le fait de les déchiffrer peut dissiper certains malentendus et instaurer une interaction interculturelle plus saine. On retrouve également certains éléments de stylistique dans les interactions orales, comme l'hyperbole, l'humour ou les différentes intonations. Par conséquent, l'apprentissage de la langue passe par l'étude de certaines notions de stylistique essentielles au déchiffrement de certaines déclinaisons de celle-ci, que ce soit dans les textes écrits, tels que les textes littéraires ou dans le langage oral du quotidien.

En revanche, adopter une approche totalement centrée sur l'étudiant pour l'apprentissage de la stylistique représenterait un changement radical pour certains enseignants habitués à dispenser un enseignement entièrement magistral. Nous nous sommes demandé donc, quelle serait l'approche qui, à la fois, préserve le rôle important de l'enseignant et place l'étudiant au centre de l'apprentissage ? Pour répondre à cette question, l'approche de l'Echafaudage pédagogique nous a semblé constituer un compromis idéal, car elle permet à l'enseignant de jouer un rôle d'accompagnateur tout au long de la séance tout en plaçant l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage.

En effet, les différentes stratégies et principes promus par l'approche de l'Echafaudage pédagogique, dont les mécanismes régissant seront détaillés ultérieurement, permettent à l'enseignant d'intervenir pendant la séance afin d'offrir à l'apprenant une aide progressive, qui s'atténue au fur et à mesure que celui-ci devient autonome grâce au savoir assimilé au cours de l'activité. C'est de là que provient la métaphore de « l'échafaudage », qui, en construction, représente une structure retirée dès que la construction qu'elle soutient devient suffisamment solide pour se maintenir seule.

Pour démontrer l'efficacité de cette méthode, deux classes de première année ont été impliquées : une classe témoin suivant un enseignement purement magistral et une classe expérimentale bénéficiant de l'approche de l'échafaudage pédagogique. Une description et une comparaison des résultats seront réalisées, suivies d'une analyse de ces derniers. Afin de renforcer cette méthode, nous avons utilisé l'exercice comme outil pour fixer et construire les savoirs. L'importance et le rôle de cet outil seront développés et soulignés. L'exercice en question a également servi de post-test pour évaluer les deux méthodes d'enseignement.

Pour justifier l'emploi de l'Echafaudage pédagogique, nous aborderons les principes et les stratégies qui structure cette approche et dont on s'est inspiré pour modeler le déroulement de la séance expérimentale.

Nous allons également aborder la problématique liée à l'enseignement de la stylistique en classe de FLE, car les caractéristiques linguistiques et sociologiques d'un étudiant dont le français n'est pas la langue maternelle, et qui baigne dans une culture qui lui est propre, obligent à prendre quelques dispositions afin que ce dernier puisse aborder la stylistique dans les meilleures conditions.

1- Problématique liée à l'enseignement de la stylistique en classe de FLE :

L'enseignement de la stylistique en classe de FLE (Français Langue Étrangère) soulève des défis spécifiques liés à la maîtrise linguistique et culturelle des apprenants. Contrairement aux locuteurs natifs, les étudiants en FLE doivent surmonter des obstacles lexicaux, syntaxiques et culturels pour accéder aux nuances stylistiques d'un texte. Cette section explore les particularités de l'enseignement de la stylistique en FLE, en mettant en lumière les difficultés rencontrées par les apprenants et les stratégies pédagogiques adaptées pour faciliter leur compréhension des figures de style et des effets littéraires. L'enjeu est de taille : permettre aux étudiants de dépasser une lecture superficielle pour accéder à une analyse approfondie et interculturelle des textes.

1-1 Caractéristiques d'une classe de FLE : Plusieurs considérations amènent à distinguer la didactique de la stylistique en FLE (Français Langue Étrangère) et la didactique de la stylistique en FLM (Français Langue Maternelle). Les étudiants français, étant familiers avec la langue française dès leur plus jeune âge, éprouvent plus de facilité à interagir avec certains effets du texte, tels que l'ironie, malgré le fait qu'ils ne comprennent pas nécessairement le mécanisme qui la sous-tend. Des carences au niveau de la syntaxe, du vocabulaire ou de la connotation inhérente à certains mots peuvent rendre difficile la compréhension de texte par les apprenants de FLE. L'étude du vocabulaire devra donc précéder toute analyse stylistique pour faciliter à l'apprenant la compréhension des mots et de leurs déclinaisons polysémiques, qui sont souvent à l'origine des effets de style dans un texte¹.

Par ailleurs, il a été démontré qu'il existe plusieurs lectures d'un même texte, car chaque lecteur est différent et projette sa propre vision sur le texte qu'il lit. De ce fait, un même texte devient paradoxalement singulier d'un lecteur à l'autre. Les sèmes du texte sont actualisés en fonction des connaissances lexicales et encyclopédiques dont dispose le lecteur. Le texte est donc entremêlé de vides, car celui qui l'a créé comptait sur le lecteur pour combler ces blancs, ce qui démontre qu'un texte est un mécanisme paresseux qui évolue et se transforme selon le sens apposé régulièrement par le destinataire².

Le déchiffrement des connotations peut être un frein pour les apprenants en FLE, car ceux-ci ont de grandes chances de méconnaître les différents rouages culturels de la société française. L'analyse stylistique doit donc se pencher sur l'étude de certains thèmes ou personnages qui peuvent être implicitement compréhensibles dans le texte. Ils peuvent, par exemple, se méprendre sur l'interprétation d'un phénomène social introduit par une fantaisie émise par l'auteur à l'égard des femmes. La stylistique peut être une manière d'aborder les sujets liés à l'interculturel en classe de FLE. L'ironie ou la métaphore sont des phénomènes stylistiques idéales à étudier, car elles sont très difficiles à décortiquer par les apprenants, et donc leur étude doit être surplombée par le traitement des différents réseaux de connotations et de messages culturels qui les soutiennent³.

1-2 Enseigner la littérature : oui, mais à quel public d'apprenants ? : Ne pas prendre en considération le niveau des apprenants avant une étude stylistique peut être un facteur discriminant, car ce n'est pas un hasard si les textes littéraires des manuels des premiers niveaux sont moins complexes et moins élaborés que ceux des manuels ultérieurs. Alors que les méthodes audio-orales étaient en vogue, on préconisait l'introduction de la littérature dès la première année sous la forme de textes littéraires à mémoriser. Poèmes, chansons, scènes de pièces de théâtre et passages de prose soigneusement sélectionnés doivent d'abord être appris, puis décomposés dans des séquences de questions-réponses et d'autres manipulations structurelles, et enfin réassemblés par la récitation en tant qu'unités d'expression artistique. Pour la seconde année, on appelait à expliquer le texte en combinant la maîtrise de la langue écrite, la connaissance des textes lus et l'usage de la méthode critique. Cette méthode apparaît dépassée aujourd'hui. Selon les nouvelles recommandations, cette approche semble quelque peu dépassée aujourd'hui, mais met l'accent sur l'importance de mettre en place une progression en fonction du curseur de difficulté, qui varie en fonction de la difficulté de chaque texte littéraire.

Par ailleurs, prendre en considération l'âge des apprenants est important, car c'est un facteur discriminant. En effet, la compréhension plurielle d'un texte littéraire requiert une certaine maturité intellectuelle. Si l'on prend comme exemple le système français, on constate que la littérature n'est pas introduite dans les manuels qu'avant les dernières années du collège. Il paraît donc naturel qu'une étude de texte poussée, abordant notamment les aspects stylistiques, ne soit pas proposée à de jeunes apprenants en FLE. À ce stade, une étude thématique basée sur des textes de littérature de jeunesse paraît plus appropriée.

Enfin, l'enseignement doit prendre en compte les objectifs que l'apprenant souhaite atteindre au terme de son apprentissage de la langue. Si l'étude de la littérature peut représenter un avantage pour un étudiant se spécialisant dans une langue étrangère, dont l'objectif est d'explorer toutes les facettes de cette langue, ce n'est pas le cas pour un cadre d'entreprise qui apprend une langue à des fins spécifiques. Ce dernier vise uniquement les compétences qui l'aideront à utiliser cette langue dans un contexte purement professionnel et se détournera des autres savoirs que cette langue pourrait offrir. La littérature n'a donc pas sa place dans une formation de français sur objectifs spécifiques (FOS), mais se trouve en revanche privilégiée et adéquate dans une formation littéraire⁴.

1-3 Compétence visée : Le dernier critère s'insère dans une démarche purement didactique. L'enseignant devra choisir un texte en fonction des compétences qu'il voudra transmettre à ses apprenants par l'intermédiaire de ce dernier. Un texte littéraire peut être un moyen pour véhiculer différentes aptitudes, qu'elles soient linguistiques ou culturelles. En ce qui concerne la compétence stylistique, le choix d'un texte contenant des figures de style plus accessibles comme la comparaison ou l'oxymore pour des étudiants de première année sera plus approprié qu'un texte contenant des figures de style plus complexes comme la métaphore filée ou l'ironie⁵.

Les quatre critères que nous venons de voir peuvent s'appliquer à l'enseignement de diverses compétences, mais le premier critère de l'étrangeté linguistique sied davantage à l'analyse stylistique. En effet, si ce critère est respecté, il permet d'aboutir à des textes

présentant un ensemble de spécificités stylistiques telles que le décalage entre sens littéral et sens figuré, le non-dit, la polyphonie, ou encore les formes de l'humour et de l'ironie.

1-4 Choix du texte : La sélection d'un texte dépend de quatre critères principaux :

a) L'étrangeté linguistique : Les spécificités linguistiques du texte littéraire évoluent à travers le temps, et des expressions et tournures qui paraissaient évidentes et compréhensibles, car présentes dans le langage courant, deviennent difficilement cernables par les lecteurs d'époques postérieures, car le vocabulaire évolue et, de ce fait, des pans entiers du lexique deviennent désuets. L'enseignant peut choisir un texte non contemporain, mais il sera obligé de faire, en préambule et avant d'aborder en profondeur le texte littéraire, une clarification concernant les mots et expressions qui pourraient représenter une difficulté au niveau de la compréhension.

Ainsi, les textes du vingtième siècle, et plus précisément les textes théâtraux, sont à privilégier, car ces derniers puisent leur lexique dans le langage courant, et le lecteur est donc moins déconcerté par des tournures plus complexes que l'on trouve dans des pièces de théâtre antérieures, dont les textes sont plus littérairement complexes et en décalage avec le langage du quotidien

b) L'étrangeté référentielle : Un texte contient un ensemble de thèmes dont le lecteur est plus ou moins familier selon le genre de livre qu'il a l'habitude de lire, de l'époque privilégiée d'où sont issus les textes qu'il lit et surtout des expériences quotidiennes qu'il a vécues. Plus le texte contient des thèmes étrangers à sa perception, plus il sera en difficulté pour en déchiffrer le sens, et c'est d'autant plus problématique en ce qui concerne les textes plus anciens qui se drapent, au fil du temps, d'un écrin de plus en plus opaque à la compréhension et à l'inférence. De ce fait, un roman comme celui de Muriel Barbery, *L'Élégance du hérisson*, qui traite du mépris de classe à la fin du XX^e siècle, sera plus impactant que le roman *La Princesse de Montpensier* de Madame de Lafayette, dont l'histoire se déroule durant les guerres de religion. Toutefois, des écrits d'autres époques peuvent également avoir encore une portée s'ils traitent de sujets universels, comme c'est le cas de la difficulté de trouver un emploi dans un monde en plein bouleversement, un thème que l'on retrouve dans le roman *Au Bonheur des Dames* d'Émile Zola. Proposer des textes très longs à des étudiants de première année peut poser quelques problèmes. Ils risquent de buter sur des mots difficiles et de ne pas comprendre des pans entiers de paragraphes. Pour y remédier, des textes courts sont à privilégier, mais dans ce cas, l'enseignant devra veiller à proposer une contextualisation aux textes qu'il propose d'une manière à ce que ses apprenants comprennent l'intention véritable de l'auteur. À partir d'un certain niveau, il sera possible de privilégier des textes intégraux étalés sur plusieurs séances, de sorte que les étudiants auront plus de temps pour bien cerner les différents aspects thématiques et stylistiques de l'œuvre en question. Les œuvres intégrales proposées peuvent ne pas être nécessairement très longues. En effet, le volume que peuvent représenter des poèmes, des textes théâtraux ou même des nouvelles éviterait aux étudiants d'être rapidement lassés par de longs romans étalés sur tout un semestre. On constate également que plus le texte est long, plus les deux premiers critères que sont l'étrangeté référentielle et linguistique se manifestent d'une manière plus amplifiée, au vu de l'effort que devra fournir l'étudiant pour déchiffrer le texte en question, effort qui sera proportionné à la longueur du texte⁶.

2- L'Echafaudage pédagogique : Cette section aborde l'échafaudage pédagogique, une méthode d'enseignement qui vise à soutenir les apprenants dans l'accomplissement de tâches complexes en leur fournissant une aide temporaire et structurée. Nous explorerons sa

définition, ses origines théoriques, ses principes clés et les stratégies pratiques pour sa mise en œuvre. Enfin, nous verrons comment cette approche peut être adaptée à l'enseignement du FLE pour favoriser l'autonomie et la progression des apprenants.

2-1 Définition : On s'accorde aujourd'hui pour définir l'approche de l'Echafaudage pédagogique ou *Scaffolding* comme étant une méthode d'accompagnement des apprenants dans leur apprentissage, afin qu'ils puissent réaliser des activités qu'ils ont du mal à accomplir seuls, en leur fournissant une aide structurée et temporaire visant à les amener progressivement vers l'autonomie.

On trouve les racines de cette approche dans la théorie socioculturelle de Lev Vygotsky, notamment dans ses travaux sur la zone proximale de développement (ZPD), qui stipule qu'avant d'être individuel, l'apprentissage est avant tout un processus social. L'échafaudage pédagogique ne remet pas en cause l'approche par compétences, qui place l'apprenant au centre de l'apprentissage. Au contraire, cette approche instaure les conditions idéales permettant à l'apprenant de construire son propre savoir et d'atteindre ses objectifs. L'enseignant reste un guide qui s'adapte aux difficultés rencontrées par les apprenants, sans leur donner directement la solution, en mettant en œuvre les stratégies nécessaires leur permettant de trouver les réponses par eux-mêmes.

2-2 Discussions sur les définitions et critiques du concept de l'Echafaudage

pédagogique : Longtemps, les chercheurs ne trouvaient pas de terrain d'entente pour définir exactement la méthode de l'échafaudage pédagogique. Malgré le consensus établi aujourd'hui sur la manière d'identifier ce terme, plusieurs interprétations avaient émergé dans le passé, rendant problématique l'application de cette méthode sur le terrain, car le terme qui la sous-tend avait engrangé plusieurs significations, ce qui rendait difficile la compréhension de cette méthode par les enseignants.

Puntambekar et Hübscher alertaient sur le fait que le terme d'échafaudage avait pris le sens générique de « soutien » et qu'en définitive cela le coupait de ses origines théoriques issues des travaux de Vygotsky concernant la zone proximale de développement (ZPD) et remettait en cause la notion d'interaction guidée⁷.

2-3 La métaphore de l'échafaudage : Certes on trouve les fondements théoriques de l'échafaudage pédagogique dans les travaux de Vygotsky mais le terme en lui-même a été inventé pour la première fois par Wood, Bruner et Ross pour signifier le rôle des adultes et des pairs dans l'accompagnement des apprenant au cours de leur accomplissement des tâches. À la base, l'échafaudage est une structure temporaire installée pour soutenir une construction en cours, et dont l'utilité s'atténue au fur et à mesure de l'avancement de la construction, puis est retirée définitivement lors de l'achèvement de celle-ci. Transposée au domaine de l'apprentissage, cette métaphore illustre l'aide temporaire apporté à l'apprenant quand celui-ci ne peut effectuer l'activité tout seul.

En effet, dans ses travaux, Vugotsky, considère que l'apprentissage est au départ intermental (se produisant entre les individus) avant de devenir intramental (internalisé par l'individu). De cette manière l'Echafaudage pédagogique devient un processus interactif où l'enseignant et l'élève collaborent ensemble afin de pouvoir réaliser les objectifs fixés au départ.

2-4 Principes clés de l'échafaudage pédagogique : Pour assurer son efficacité et son adaptabilité dans divers contextes pédagogiques l'échafaudage pédagogique se base sur

plusieurs principes qui permettent de façonner l'apprentissage en favorisant l'accompagnement et l'autonomie progressive des apprenants⁸.

a) Soutien temporaire : Le concept de soutien temporaire est crucial dans l'approche de l'échafaudage pédagogique. L'objectif étant de fournir une aide progressive aux apprenants qui s'estompe à fur et mesure de l'avancement des compétences jusqu'à aboutir à une autonomie complète de l'apprenant. Le principe, c'est qu'à la fin de l'apprentissage, l'apprenant puisse acquérir les savoirs et savoir-faire qui lui permettent de résoudre lui-même les différentes tâches sans recourir à une aide extérieure.

Bénéfices : Cette approche rend les apprenants plus confiants en eux-mêmes en limitant, progressivement, leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant.

Défi : L'enseignant doit trouver l'équilibre en ne retirant pas son accompagnement ni trop tôt ni trop tard, au risque soit de décourager l'apprenant, soit de le rendre trop dépendant.

b) Individualisation : Le niveau des compétences et les besoins pédagogiques varient d'un apprenant à l'autre. La personnalisation fait partie des caractéristiques principales de l'échafaudage pédagogique, qui s'articule autour de l'intervention personnalisée de l'enseignant. Cela implique une adaptabilité de l'enseignement vis-à-vis des forces, des faiblesses et du niveau de progression de chaque apprenant.

Bénéfices : En garantissant un soutien personnalisé, les chances de réussite sont plus grandes, car les lacunes sont mieux ciblées et, de ce fait, mieux traitées.

c) Progressivité : L'approche de l'échafaudage pédagogique favorise la décomposition des tâches complexes en plus petites unités, permettant à l'apprenant une compréhension détaillée en plus d'une compréhension globale. Chaque étape est élaborée de sorte qu'elle soit suffisamment simple pour la compréhension de l'apprenant, afin de permettre à l'enseignant de passer d'une étape à l'autre de manière fluide et pratique. La charge cognitive est moins importante grâce à cette décomposition en séquences, qui permet une compréhension plus détaillée et moins laborieuse.

Bénéfices : Cette approche met en place une progression allant de l'activité la moins complexe à celle qui est la plus difficile. De cette manière, l'apprenant dispose de suffisamment de temps pour assimiler les différents savoirs qui jalonnent cette progression.

d) Collaboration active : La participation active de l'apprenant fait partie des principes principaux de l'approche de l'échafaudage pédagogique. Loin de se baser sur une transmission passive du savoir, l'échafaudage pédagogique encourage une interaction active entre l'enseignant et l'apprenant. L'apprenant, durant ce processus, est amené à formuler des hypothèses, poser des questions et participer à la résolution de problèmes.

Bénéfices : Ce principe renforce la confiance et l'engagement de l'apprenant, stimule sa motivation et favorise une bonne mémorisation des savoirs.

Défi : Certains apprenants peuvent éprouver des difficultés à participer. Un encouragement constant et une valorisation des compétences peuvent améliorer cette situation.

2-5 Stratégies pratiques de l'échafaudage pédagogique : Tremblay décrit avec précision les stratégies qui concrétisent, sur le terrain, les principes de l'échafaudage pédagogique, dont voici une énumération⁹ :

a) Intention pédagogique : Les stratégies derrière l'approche de l'échafaudage pédagogique doivent toujours être motivées par des objectifs pédagogiques spécifiques. Différentes intentions doivent être mises en place pour permettre à l'apprenant de transitionner vers une plus grande autonomie en lui offrant les outils nécessaires pour y parvenir :

- **Soutenir la transition vers l'indépendance** : L'objectif est de préparer progressivement l'apprenant à accomplir des tâches de plus en plus complexes. Cela passe par un soutien progressif qui s'estompe au fur et à mesure que l'apprenant progresse.

- **Fournir des outils cognitifs** : Par le biais de stratégies telles que le *modeling* ou le questionnement, l'enseignant amène ses apprenants à se doter d'outils cognitifs (stratégies mentales, compétences de réflexion) qui leur permettront d'effectuer différentes tâches dans le futur.

- **Encourager le développement métacognitif** : Les enseignants encouragent les apprenants à avoir une réflexion sur leur propre processus d'apprentissage. Cela peut se faire en leur posant des questions comme : "Comment sais-tu que cela fonctionne ?" ou "Quelles autres solutions pourrais-tu tester ?".

b) Modeling (modélisation) : Le *modeling* ou modélisation est une des stratégies principales du *Scaffolding*. L'enseignant effectue une démonstration, qui peut être verbale ou pratique, et l'apprenant devra à son tour reproduire la même chose.

- **Objectifs du modeling** : Présenter un prototype comportemental à l'apprenant, dont il devra s'inspirer et suivre les contours pour obtenir à son tour des réponses systématiques aux différents problèmes.

En montrant le processus à l'œuvre dans une situation particulière, la compréhension de l'apprenant sera d'autant plus renforcée.

Par exemple, lors de la rédaction d'un commentaire, l'enseignant peut montrer à l'apprenant un modèle de commentaire d'un texte littéraire. L'enseignant décomposera ce dernier en trois parties : l'introduction, le développement et la conclusion, et présentera les spécificités de chaque phase en se basant sur le prototype en question. L'apprenant saisira mieux le processus qui entre en jeu dans la rédaction du commentaire et appliquera à son tour les principes acquis lors de la rédaction d'un nouveau commentaire.

c) Questionnement : Le questionnement fait partie des stratégies de l'échafaudage pédagogique. L'enseignant pose différentes questions dans le but de maintenir l'attention de l'apprenant et de l'orienter vers la compréhension de la leçon en éveillant sa curiosité et son envie de résoudre les problèmes soulevés.

Objectifs :

- **Stimuler la réflexion critique** : En interrogeant ses apprenants, l'enseignant favorise leur esprit critique et les pousse à élaborer leur propre réflexion au sujet d'une problématique donnée.

- **Promouvoir l'interaction sociale** : Les questions encouragent le débat entre les apprenants. En effet, l'écoute des réponses des autres camarades peut éveiller l'échange et la contradiction.

- **Les étapes de l'intervention** : La mise en œuvre des stratégies de l'échafaudage pédagogique passe par plusieurs étapes qui s'inspirent du processus de l'estompage :

- **Le support initial** : L'enseignant recourt au *modeling* ou au questionnement intensif pour offrir aux apprenants un support substantiel afin de les guider dans leur apprentissage.

- **Fading (estompage)** : L'enseignant réduit progressivement son apport vis-à-vis de l'accomplissement de la tâche au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans son apprentissage.

- **Autonomie de l'élève** : L'apprenant commence à occuper davantage de responsabilités grâce aux outils et stratégies qu'il a acquis au fur et à mesure de son apprentissage. Cela lui permet d'accomplir des tâches de plus en plus complexes et de devenir plus autonome.

Ces différentes stratégies sont mises en application dans le cadre de notre expérimentation dont le déroulement sera détaillé ultérieurement.

3- L'Exercice : Cette section explore le concept d'exercice dans le contexte de l'enseignement des langues. Nous définirons d'abord ce qu'est un exercice, en distinguant son rôle d'autres activités comme l'exécution ou la résolution de problèmes. Ensuite, nous

examinerons son rôle dans l'apprentissage, notamment dans la transformation des connaissances déclaratives en compétences pratiques. Enfin, nous analyserons les processus cognitifs mobilisés par les apprenants lors de la réalisation d'un exercice, en mettant en lumière comment ces activités favorisent l'automatisation et la mémorisation des savoirs.

3-1 Définition : Le terme "exercice" prend son origine du latin *exercitium*, qui signifie "exercice pratique". On peut définir l'exercice en matière de didactique des langues comme une tâche spécifique avec un objectif précis déterminé par une méthodologie, façonnée de manière à faire assimiler à l'apprenant soit un savoir, soit un savoir-faire, ou encore à s'assurer que les connaissances ont bien été assimilées. L'exercice peut être de nature discursive, phonétique, lexicale ou grammaticale. En d'autres termes, c'est une activité langagière qui permet de s'exercer dans une discipline donnée. On a recours le plus souvent à l'exercice dans le milieu scolaire¹⁰.

L'apprentissage par l'action caractérise l'exercice. L'exercice fait partie de la sous-catégorie des tâches de résolution de problème. Un problème est une tâche à laquelle l'apprenant ne peut répondre directement car il ne dispose pas des informations nécessaires pour le faire. Pour y arriver, il doit tergiverser, formuler des hypothèses, faire un rapprochement avec un problème précédent auquel il a déjà apporté une réponse, etc. Le problème exige de l'apprenant le raisonnement et l'interférence avec des savoirs antérieurs. En revanche, l'exercice est une tâche de résolution de problème qui ne sollicite de l'apprenant que les informations nécessaires dont il vient d'avoir connaissance durant le cours, sans pour autant que les connaissances acquises ne soient imprégnées d'automatisme ou facilitent à excès la réalisation des exercices qui découlent des cours. Autrement dit, il est essentiel de ne pas confondre exécution et exercice.

Au cours de l'exécution d'une tâche, l'apprenant dispose des informations suffisantes pour résoudre une tâche automatiquement, sans passer par un quelconque raisonnement ou interférence.

Contrairement à l'exercice, une exécution ne représente pas une situation d'apprentissage : le sujet maîtrise déjà le savoir-faire. Un exemple d'exécution est celui de remplir un tableau Excel de données et d'en faire, in fine, des opérations arithmétiques ; cette activité ne sollicite pas un raisonnement pour comprendre les données saisies. Donc, l'exercice se situe entre le problème et l'exécution : certes, il fait appel à des connaissances récentes acquises durant le cours et non antérieures, comme c'est le cas du problème, mais la résolution n'est pas pour autant automatisée comme dans le cas de l'exécution, car l'exercice appelle un minimum de raisonnement et d'adaptation à la connaissance récemment acquise¹¹.

3-2 Le rôle de l'exercice : L'exercice est une évaluation formative qui permet à l'élève d'explorer le processus par lequel il faut passer pour résoudre la tâche. Ce processus regroupe les critères d'élucidation que l'élève est amené à suivre pour permettre la résolution du problème. Cette démarche permet à l'élève de répondre à la question : "Qu'est-ce qu'il faut que je fasse pour réussir la tâche demandée ?" Cette évaluation permet enfin à l'enseignant de procéder à une remédiation portant sur les différentes lacunes rencontrées par l'élève au cours du processus d'élucidation de la tâche, et permet également à l'élève d'adapter son apprentissage selon les critères formulés¹².

L'exercice permet de transformer une connaissance d'une forme déclarative et inerte en une forme pratique et procédurale. Ainsi, dans le contexte scolaire, l'exercice est proposé au terme d'une leçon d'explication notionnelle "de quoi il s'agit ?" ou d'une leçon procédurale "comment faire ?". La résolution répétée d'exercices peut aboutir à l'automatisation complète de la tâche et donc à l'acheminement vers l'exécution ; il s'agit donc d'exercices d'entraînement. L'exercice, étant destiné à l'automatisation et à la procéduralisation, ne peut être utilisé pour d'autres apprentissages dont les objectifs visés sont différents et plus complexes. Ainsi, l'exercice peut être utile ou inutile selon les objectifs visés par les différents apprentissages. Le recours régulier à l'exercice en milieu scolaire n'est pas surprenant, car c'est un support qui se prête bien à l'apprentissage de règles basiques et rudimentaires utiles à un apprentissage plus complexe.

Une langue est composée d'un certain nombre de règles qui la structurent et que le locuteur, qu'il soit allophone ou allochtone, se doit d'acquérir afin de pouvoir la maîtriser. Le recours à des exercices permet l'acquisition de ces structures. L'exercice amène à une systématisation des pratiques en classe en lien avec une discipline particulière. En effet, la nature répétitive de l'exercice finit par créer une habitude chez l'apprenant. L'exercice s'érige comme un outil consacré à l'acquisition de principes langagiers ciblés, tels que la grammaire, le lexique, la syntaxe, etc. Ainsi, l'assimilation des structures est favorisée par la nature certes banale mais répétitive, structurée et mécanique de l'exercice. L'exercice reste un moyen didactique important dans le domaine de l'apprentissage, à condition de l'associer simplement à l'apprentissage de la langue et non d'en faire un but en soi.

En outre, l'exercice pousse les apprenants à mobiliser leur savoir-faire pour résoudre des situations problèmes complexes.¹³

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, l'exercice permet d'activer automatiquement des connaissances et compétences à la fois sociales, linguistiques et socioculturelles.

3-3 Les processus cognitifs en jeu dans la réalisation d'un exercice : Pendant l'exercice, l'apprenant mobilise les mécanismes cognitifs suivants :

a) La procéduralisation : C'est le fait de transformer une information de forme déclarative en une forme procédurale. Cela se manifeste par un nombre d'actions que l'apprenant sait décrire mais qu'il ne sait pas encore appliquer. L'exercice permettra donc de mettre en application cette suite d'actions et d'opérations

b) L'automatisation de la procédure : C'est le fait de convertir une information non automatisée en une information automatisée. En revanche, dans ce cas précis, il s'agit d'opérations que l'apprenant sait faire mais pas encore d'une manière aisée (il fait des erreurs, applique lentement). Grâce à l'exercice, il va surpasser cette lenteur tout en ne faisant pas d'erreurs.

c) La compréhension (de la tâche) : C'est la capacité de générer une image mentale de la tâche, c'est-à-dire la représentation de l'environnement, de l'objectif et de la manière de faire pour atteindre celui-ci.

d) La récupération : C'est la capacité de solliciter des connaissances déjà acquises et mémorisées.

Confronté à un exercice (composé d'images, de texte, d'outils, de schémas), l'apprenant essaie de comprendre à la fois l'objectif à atteindre et le processus par lequel il doit passer pour réaliser cet objectif. Il est conscient que ce qui va lui permettre d'atteindre son but est disponible dans sa mémoire (par exemple, il vient d'acquérir les connaissances en cours) ou dans l'exercice lui-même (par exemple, l'élucidation est donnée sous forme d'objectif ou sous

forme de démarche d'atteinte de l'objectif). En prenant comme point de départ ces sources, qu'elles soient internes (sa mémoire) ou externes (par exemple, le cours qu'il peut consulter), il va essayer de mettre en application la procédure d'atteinte de l'objectif. Une application plus rapide et plus aisée de la procédure dépend de la répétition régulière des mêmes types d'exercices. De plus, cette répétition permettra le recours à l'information de manière plus adéquate (quand il faut) et efficace (comment il faut).

4-Méthodologie : On a décidé de tester la méthode de l'Echafaudage pédagogique pour évaluer son efficacité. À cet égard, deux classes de première année de l'université de Sétif 2 ont été aléatoirement sélectionnées. Puis, pour s'assurer que les niveaux des deux classes soient à peu près similaires, on leur a soumis un test à faire pour évaluer leur niveau de compétence générale. Le test en question regroupe des questions sur des domaines divers comme la grammaire, la stylistique ou la littérature. Après correction, la classe témoin a obtenu une moyenne de six alors que la classe expérimentale a obtenu sept. Deux résultats qui nous ont démontré un équilibre de niveau entre les deux classes et nous ont également confortés dans notre choix afin de poursuivre l'expérimentation.

La classe témoin suit une méthode d'enseignement traditionnelle qui se rapproche du modèle transmissif. À l'inverse, la classe expérimentale a bénéficié de l'approche de l'échafaudage pédagogique.

4-1 L'objectif visé à travers le cours (classe témoin et expérimentale) : Que ce soit pour la classe témoin ou la classe expérimentale, l'objectif est qu'à l'issue de la séance, les étudiants des deux classes aient acquis trois notions sur la stylistique, à savoir : l'hyperbole, la personnification et la typologie textuelle.

On rencontre souvent ces trois notions dans les textes littéraires, en particulier ceux issus du courant romantique français du début du dix-neuvième siècle. Étant donné que ceux-ci sont fréquemment enseignés dans les classes de langue par le biais de modules littéraires, cette expérimentation nous a paru être une occasion utile pour enseigner ces trois notions à travers l'approche de l'Echafaudage pédagogique. L'objectif était de voir comment leur présence dans un texte donné participe à l'élaboration du sens de celui-ci. En effet, savoir les reconnaître et les repérer permet une compréhension plus ample de la visée de l'auteur.

À la fin de la séance, les participants, qu'ils appartiennent au groupe expérimental ou au groupe témoin, ont été invités à identifier les trois notions principales présentes dans le texte et à remettre leurs réponses pour évaluation.

Ce qui suit présente les avantages liés à l'identification de chacune de ces notions pour la compréhension du texte :

a) L'hyperbole : Reconnaître une hyperbole permet de faire la distinction entre ce qui est amplifié et ce qui est réaliste. Cette différenciation aide à mieux comprendre l'émotion ou l'intensité que l'auteur veut transmettre à travers son texte.

b) La personnification : Identifier une personnification aide à mieux comprendre l'emploi de concepts ou d'idées abstraites ainsi que les intentions cachées derrière leur utilisation. Elle donne plus de puissance visuelle à des concepts souvent abstraits et imperceptibles aux sens. Repérer une personnification peut aider à identifier les thèmes principaux du texte (conflit homme-nature, lutte de classes, mélancolie).

c) Typologie textuelle : Repérer la typologie textuelle permet d'identifier les objectifs globaux du texte et de mieux comprendre l'organisation de celui-ci. Cela aide à adopter un mode de lecture spécifique en fonction de la typologie existante.

4-2 Choix du texte : Ce qui suit représente le texte extrait de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, lequel a servi de support pour l'enseignement des différentes notions de stylistiques ciblées :

Les cris, les rires, le trépignement de ces mille pieds faisaient un grand bruit et une grande clameur. De temps en temps, cette clameur redoublait, le courant qui poussait toute cette foule vers les grands escaliers rebroussait, se troublait, tourbillonnait. C'était une bourrade d'un archer ou le cheval d'un sergent de la prévôté qui ruait pour rétablir l'ordre [...] une muraille qui semble retenir son souffle derrière laquelle il se passe quelque chose¹⁴.

Nous avons choisi cet extrait car il fait partie du courant romantique, un mouvement qui privilégie largement l'utilisation de figures de style. Ces dernières permettent à l'auteur d'exprimer ses différents sentiments. Cet extrait offre aux étudiants une occasion de découvrir le style d'écriture de l'époque et de mieux appréhender ce genre de texte lors de leurs prochaines lectures d'auteurs appartenant à ce courant.

Tout d'abord L'hyperbole est présente dès l'entame de l'extrait : le « trépignement de ces mille pieds » cette figure de style intensifie l'ampleur de la foule et du tumulte.

Ensuite La personnification du courant et de la muraille ajoute de la vivacité aux éléments décrits. La narration n'en est que plus renforcée, car même les éléments inanimés sont dotés de facultés humaines, ce qui renforce la fluidité du récit.

Enfin, concernant la typologie, même si l'on trouve dans le texte des éléments descriptifs, celui-ci reste néanmoins narratif, car les actions s'y succèdent ponctuées parfois de descriptions. Cet extrait nous a donc paru idéal pour aborder la typologie textuelle car on y trouve des traits de différentes typologies et notre objectif a été par conséquent de guider l'apprenant à identifier la typologie prédominante tout en abordant la possibilité de chevauchement de différentes typologies dans un même texte.

4-3 Déroulement de la séance de la classe expérimentale : Nous avons commencé par distribuer des photocopiés contenant un extrait de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1831), sous lequel des questions et des définitions avaient été ajoutées. Nous y reviendrons ultérieurement pour justifier leur présence et leur fonction. Ensuite, une lecture analytique a été demandée aux étudiants, à l'issue de laquelle nous leur avons posé différentes questions sur la thématique du texte, telles que : « De quoi parle le texte ? », « Quel est le lieu où se déroule l'action ? », ou encore « Identifiez l'intrigue ». Après avoir dissipé différentes interrogations concernant la compréhension du texte, nous avons commencé à appliquer pas à pas les différents préceptes de l'approche de l'Échafaudage pédagogique, dont voici une énumération :

a) Modélisation : Après avoir terminé d'aborder le texte, nous avons commencé l'explication théorique des différentes notions stylistiques en question, à savoir la personnification, l'hyperbole et les différentes typologies textuelles. Suivant le principe du *modeling*, cette démarche visait à effectuer une démonstration en présentant les différentes caractéristiques de chaque notion dans le but que les étudiants puissent ensuite, par eux-mêmes, repérer ces dernières dans le texte.

Les étudiants pouvaient également trouver à leur disposition les définitions des notions en question au sein du photocopié, directement en dessous du texte. Ces définitions faisaient fonction de rappel au cas où notre démonstration orale pouvait s'estomper dans leur mémoire au fur et à mesure de l'avancement de la séance.

Cette mention des différentes notions au sein des photocopiés avait également pour rôle d'amener progressivement les étudiants vers l'autonomie. En effet, en revenant plusieurs fois aux définitions afin de repérer les différentes notions dans le texte, ils renforçaient le savoir acquis durant notre présentation orale des différentes notions et leur permettait également de participer activement à l'assimilation des différentes notions.

b) Questionnement et consignes : Des questions ont été insérées sous les définitions afin de les aider à accomplir l'exercice demandé, à savoir celui de repérer la personnification, l'hyperbole et d'identifier la typologie majoritaire dans le texte. Ces questions ne représentent pas les consignes de l'exercice en lui-même, mais elles aident indirectement à la résolution de celui-ci. En d'autres termes, elles font office d'indicateurs, car en répondant à chacune d'elles, l'étudiant se rapproche peu à peu de la résolution de la tâche demandée.

En plus des questions posées, nous leur avons demandé de recourir au dictionnaire pour rechercher les définitions des mots susceptibles de poser des difficultés potentielles de compréhension. Cette consigne visait à les amener progressivement vers l'autonomie. De cette manière, l'étudiant participe à l'élaboration de ses compétences et devient, par conséquent, un élément actif de son apprentissage. Ce qui suit présente les questions et consignes à suivre présentes sous le texte :

La personnification

- Faites appel au dictionnaire pour définir les mots ambigus.
- Quel est l'élément non humain ou abstrait dans le texte est décrit comme ayant une caractéristique humaine ?
- Quelle est dans le texte la caractéristique humaine qui induit la personnification ?

L'hyperbole

- Recours au dictionnaire (mots difficiles).
- Quels sont les mots ou les phrases qui amplifient délibérément une idée pour en renforcer l'impact émotionnel ou visuel ?
- Quel est le type de ces mots ?

Type du texte

- Quelle est la principale intention de l'auteur dans ce texte ?
- Le texte présente-t-il une séquence d'événements ou suit-il une structure descriptive ?

c) Individualisation : Comme mentionné précédemment, l'individualisation ou la personnalisation constitue un des principes majeurs de l'échafaudage pédagogique. Nous avons donc demandé aux étudiants, après la lecture analytique du texte et l'explication des différentes notions, de ne pas hésiter à nous solliciter individuellement au cas où ils éprouveraient encore des difficultés à cerner le texte ou les différentes notions de stylistique.

Au cours de la séance, plusieurs étudiants ont levé la main pour poser leurs questions. Nous nous sommes dirigés vers chacun d'eux afin de répondre au mieux à leurs interrogations. Cette démarche s'inscrivait dans le cadre des préceptes de l'Échafaudage pédagogique, favorisant l'accompagnement des apprenants et visant à individualiser l'enseignement. Après la démonstration magistrale, une phase de dialogues entre l'enseignant et les apprenants a suivi, au cours de laquelle ces derniers, à tour de rôle, ont évoqué en détail les difficultés rencontrées.

4-4 Déroulement de la séance de la classe témoin : Le déroulement de la séance a suivi un modèle traditionnel transmissif et ne partageait avec la séance de la classe expérimentale que quelques similarités, toutes présentes au début de celle-ci, comme la lecture analytique par les étudiants et l'explication magistrale des différentes notions de stylistique telles que la personnification, l'hyperbole et la typologie textuelle. Nous avons ensuite spécifié les consignes de l'exercice à faire, à savoir celui de repérer les différentes notions en question dans le texte. Contrairement à la séance de la classe expérimentale, nous n'avons pas suivi les autres préceptes de l'Échafaudage pédagogique, comme le modeling, le questionnement ou l'individualisation. De plus, nous n'avons pas accompagné les étudiants durant leur résolution de la tâche.

Quant au polycopié distribué, celui-ci ne contenait que le texte extrait de *Notre-Dame de Paris*. Les définitions des différentes notions, ainsi que les questions et consignes qui auraient pu servir de guide, étaient absentes.

4-5 Résultats : À la fin de chaque séance, qu'il s'agisse de celle de la classe expérimentale ou de la classe témoin, nous avons collecté les copies sur lesquelles les étudiants avaient transcrit leur exercice, en vue de les corriger.

Comme mentionné précédemment, le but de l'exercice était de repérer trois notions de stylistique : l'hyperbole, la personnification et la typologie majoritaire du texte.

a) Résultats de la classe témoin : Parmi les dix-huit étudiants, cinq ont su repérer la personnification présente dans le texte, soit 27,78 %. Dix ont identifié l'hyperbole, représentant 55,56 %, et dix ont également repéré la typologie majoritaire, ce qui correspond à 55,56 %.

Tableau récapitulatif :

Éléments stylistiques	Nombres d'étudiants	Pourcentage
Personnification identifiée	5	27.78 %
Hyperbole repérée	10	55.56 %
Typologie majoritaire identifiée	10	55.56 %

b) Résultats de la classe expérimentale

Parmi les dix-huit étudiants, quatorze ont su identifier la personnification présente dans le texte, soit 77,78 %. Neuf ont repéré l'hyperbole, représentant 50 %, et onze ont identifié la typologie majoritaire dans le texte, ce qui correspond à 61,11%.

Tableau récapitulatif :

Éléments stylistiques	Nombres d'étudiants	Pourcentage
Personnification identifiée	14	77,78 %
Hyperbole repérée	9	50 %
Typologie majoritaire identifiée	11	61,11 %

4-5 Analyse : Ces résultats montrent qu'au niveau de la personnification et du type de texte, la classe témoin obtient de meilleurs résultats. En particulier, en ce qui concerne la personnification, on constate que presque tous les étudiants de la classe expérimentale ont su identifier cette figure de style, soit quatorze étudiants sur dix-huit, alors que dans la classe témoin, seuls quatre étudiants ont réussi à la repérer. Néanmoins, la classe témoin obtient un meilleur résultat en termes d'identification de l'hyperbole, mais ne dépasse la classe expérimentale que de peu, avec seulement une bonne réponse de plus.

Avec un total de trente-quatre réponses en tout, la classe expérimentale surpasse largement la classe témoin, qui n'enregistre, quant à elle, que vingt-quatre réponses.

Ces résultats en faveur de la classe expérimentale témoignent de l'efficacité de la méthode de l'Échafaudage pédagogique. En effet, accompagner les étudiants tout au long de la séance, leur fournir des indices et des consignes claires afin qu'ils puissent atteindre leur objectif a sans doute contribué à ces résultats encourageants.

Conclusion :

Pour rappel, l'expérimentation que nous avons menée avait pour objectif d'évaluer l'efficacité de l'approche de l'Échafaudage pédagogique pour l'enseignement de trois notions de stylistique, à savoir l'hyperbole, la personnification et la typologie textuelle, à travers un texte littéraire de la période romantique française du début du dix-neuvième siècle. Ce qui nous avait motivés à faire appel à cette approche, c'est qu'elle représentait un compromis entre un enseignement traditionnel et un enseignement radicalement centré sur l'apprenant. En outre, elle convenait à l'apprentissage de concepts pouvant sembler complexes et abstraits, en particulier pour des étudiants universitaires inscrits en première année en classe de FLE.

Afin d'appliquer l'approche de l'échafaudage pédagogique, nous avons suivi les différents principes et stratégies qui la sous-tendent pour structurer le déroulement de la séance expérimentale, telle que le *modelling*, une stratégie qui encourage l'enseignant à effectuer une tâche afin que l'apprenant la reproduise à son tour. Nous avons également utilisé le questionnement, une stratégie qui consiste à poser différentes questions aux apprenants pour les guider dans l'accomplissement de leur tâche et qui sert en même temps d'indice.

Enfin, nous avons recouru à la stratégie de l'individualisation, qui incite l'enseignant à personnaliser son enseignement en apportant un accompagnement progressif et individuel aux apprenants qui éprouvent des difficultés à effectuer la tâche demandée. Pour aborder les différents concepts stylistiques en classe dans de bonnes conditions, nous avons suivi quelques principes didactiques, comme le fait de bien choisir le texte littéraire, lequel a servi de support concrétisant pour les notions de stylistique ciblées.

En effet, le texte littéraire en question a été extrait d'une œuvre majeure de la littérature française, à savoir *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1831). Cette œuvre, qui a su devenir mythique, s'adresse au plus grand nombre car elle regroupe des thèmes universels. De plus, elle convient parfaitement à l'enseignement de la stylistique, car elle est issue du courant romantique, lequel favorise fortement l'emploi de nombreuses notions de stylistique, comme les figures de style, la variation dans les registres, etc.

Nous avons également eu recours à l'exercice pour fixer les acquis et suppléer l'approche de l'échafaudage pédagogique, car nous nous sommes rendu compte au cours de notre recherche que c'est un moyen idéal pour créer des automatismes procéduraux et faire appel aux prérequis pour accomplir la tâche souhaitée.

Les résultats en faveur de la séance expérimentale, qui a bénéficié de l'approche de l'échafaudage pédagogique, nous encouragent à répéter l'expérimentation avec d'autres classes de différents paliers, dans des contextes et à des niveaux variés. En effet, les principes de l'échafaudage pédagogique conviennent à l'enseignement de concepts abstraits et complexes nécessitant un accompagnement de l'enseignant pour pallier les différentes difficultés rencontrées par l'apprenant au cours de la séance. Un accompagnement qui reste toutefois progressif, permettant à l'apprenant de construire, à terme, son propre savoir.

Notes :

¹ Buson, L. (2010). *La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : Des pistes pour la formation des enseignants*. 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 026, p.10.

² Eco, U. (1985). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, p.55.

³ Lefranc, Y. (2004). *FLE, FL«M», FLS : Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue*. Éla. Études de linguistique appliquée, 133(1), 79, p.7.

⁴ Riquois, E. (2013). *Genre, généricité et compétence lectoriale. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157–158, Article 157–158, p.7.

- ⁵ Aiala, R., & De Mello, R. (2015). *Le texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE)*. *Revista Letras Raras*, 4(1), 9–19, p.5.
- ⁶ Riquois, E. (2009). *Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : Un document authentique parmi d'autres ? Le Langage et l'Homme*, 44(1), 3–16, p.9.
- ⁷ Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). *Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? Educational Psychologist*, 40(1), 1–12, p.6.
- ⁸ Allaire, S., & Hamel, C. (2010). *L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel*. *McGill Journal of Education*, 44(3), 467–487.
- ⁹ Tremblay, C., Poellhuber, B., & Kozanitis, A. (2022). *Les outils d'échafaudage numériques pour l'apprentissage de la résolution de problèmes complexes : Analyse des déterminants de l'intention d'utilisation*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(3), 16–43, p.17.
- ¹⁰ Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMDS.A.S, p.101.
- ¹¹ Lemercier, C., Tricot, A., Chênerie, I., Marty-Dessus, D., Morancho, F., & Sokoloff, J. (2001). *Quels apprentissages sont-ils possibles avec des exercices multimédia en classe ? Réflexions théoriques et compte rendu d'une expérience*. Rapport de recherche. Université de Toulouse, p.13.
- ¹² Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, p.12.
- ¹³ Grégoire, M. (2016). *Grammaire progressive du français : Niveau débutant avec 440 exercices*. Corrigés. Paris : CLE International, p.112.
- ¹⁴ Hugo, V. (2008). *Notre-Dame de Paris*. Paris : Gallimard.

Bibliographie :

- Aiala, R., & De Mello, R. (2015). *Le texte littéraire en classe de Français Langue Étrangère (FLE)*. *Revista Letras Raras*, 4(1), 9-19. <https://doi.org/10.35572/rlr.v4i1.390>
- Allaire, S., & Hamel, C. (2010). *L'échafaudage du discours collaboratif en ligne d'enseignants dans un contexte de développement professionnel formel*. *McGill Journal of Education*, 44(3), 467-487. <https://doi.org/10.7202/039950ar>
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Buson, L. (2010). *La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : Des pistes pour la formation des enseignants*. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française, 026*. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010117>
- Crocé-Spinelli, H., Rispaïl, M., & Anière, K. (2008). *Cours didactique du français*. CNED – Université Lyon 2, Université de Rouen.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Grégoire, M. (2016). *Grammaire progressive du français : Niveau débutant avec 440 exercices*. Corrigés. Paris : CLE International.
- Hugo, V. (2008). *Notre-Dame de Paris*. Paris : Gallimard.
- Lefranc, Y. (2004). *FLE, FL«M», FLS : Les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue*. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 133(1), 79. <https://doi.org/10.3917/ela.133.0079>
- Lemercier, C., Tricot, A., Chênerie, I., Marty-Dessus, D., Morancho, F., & Sokoloff, J. (2001). *Quels apprentissages sont-ils possibles avec des exercices multimédia en classe ? Réflexions théoriques et compte rendu d'une expérience*. *Rapport de recherche*. Université de Toulouse.
- Puntambekar, S., & Hübscher, R. (2005). *Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what have we missed? Educational Psychologist*, 40(1), 1–12. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_1

- Riquois, E. (2009). Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : Un document authentique parmi d'autres ? *Le Langage et l'Homme*, 44(1), 3-16.
- Riquois, E. (2013). Genre, généricité et compétence lectoriale. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 157-158, Article 157-158. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3832>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Lassay-les-Châteaux : EMDS.A.S.
- Tremblay, C., Poellhuber, B., & Kozanitis, A. (2022). Les outils d'échafaudage numériques pour l'apprentissage de la résolution de problèmes complexes : Analyse des déterminants de l'intention d'utilisation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(3), 16-43. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-02>