

## **Impacts des pratiques pédagogiques sur les compétences lecturo-scripturales des étudiants. Cas du module PSL.**

Hafida ZOUAI<sup>1\*</sup>/Malika KEBBAS<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ENS-Bouzaréah/ zouaihafida@gmail.com

<sup>2</sup>Université Blida 2, Laboratoire LISODIP/ kebbasm@hotmail.fr

Date de soumission 2-10-2021 date d'acceptation 2-10-2021 date de publication 23-10-2021

### **Résumé**

Les compétences lecturo-scripturales en L2 des étudiants algériens sont complexes en raison d'une insuffisante connaissance du fonctionnement textuel due en partie à la dominance d'un enseignement de la langue écrite qui repose essentiellement sur la grammaire de phrase conjugué à une méthodologie transmissive, une démarche qui ne mène pas toujours à ces compétences car la langue est enseignée en tant qu'objet d'étude. En revanche les travaux ont montré l'apport considérable de la grammaire textuelle pour développer des compétences langagières et discursives, finalité de tout apprentissage d'une langue (Combettes, 1994, Hidden et Portine, 2017). Le présent article vise à montrer, à partir d'une expérimentation ayant porté sur un corpus de verbalisations d'étudiants de l'ENS, inscrits en deuxième année et ayant concerné le module de *pratique systématique de la langue*, que des pratiques pédagogiques différentes peuvent influencer le

---

\* - Auteur correspondant.

parcours d'apprentissage. Les résultats de l'analyse de ces verbalisations ont permis de montrer que des pratiques pédagogiques innovantes basées sur l'observation, la découverte, l'utilisation et la mobilisation des unités linguistiques pour repérer ou produire du sens à travers les textes (grammaire textuelle), peuvent changer le rapport à la langue dont la pratique se matérialise à travers la maîtrise du lire-écrire et non pas seulement sur celle des connaissances notionnelles.

**Mots-clés : Pédagogie universitaire, parcours lecturo-scriptural, grammaire de phrase, grammaire textuelle, méthodologie d'enseignement.**

## **Impacts of teaching practices on the reading-scriptural skills of students. Case of the PSL module.**

### **Abstract**

The lecturo-scriptural skills in L2 of Algerian students are complex due to an insufficient knowledge of textual functioning due in part to the dominance of the teaching of the written language which is essentially based on sentence grammar combined with a transmissive methodology, an approach which does not always lead to these skills because the language is taught as an object of study. On the other hand, studies have shown the considerable contribution of textual grammar to developing language and discursive skills, the purpose of all language learning (Combettes, 1994, Hidden and Portine, 2017). This article aims to show, from an experiment that focused on a corpus of verbalizations from ENS students, enrolled in second year and having concerned the systematic language practice module, that different teaching practices may influence the learning journey. The results of the analysis of these verbalizations made it possible to show that innovative teaching practices based on the observation, discovery, use and mobilization of linguistic units to identify or produce meaning through texts (textual grammar), can change the relationship with the language, the practice of which is materialized through

the mastery of reading-writing and not only that of notional knowledge.

**Keywords:** University pedagogy, reading-scriptural path, sentence grammar, textual grammar, teaching methodology

## **Introduction**

La pédagogie universitaire fait l'objet de constantes recherches depuis environ cinquante ans et s'impose désormais comme un élément fondamental de l'enseignement supérieur qu'elle tend à adapter aux exigences de la société actuelle, elle-même en constante métamorphose, créant ainsi de nouveaux besoins et de nouvelles adaptations. Une très nette évolution marque ce cycle d'étude et c'est le paradigme de l'apprentissage qui prévaut désormais sur celui de l'enseignement, ceci est justifié par le fait que l'enseignant n'a plus le rôle de transmetteur de savoirs (qui sont à la disposition de l'étudiant grâce à la numérisation) mais un transmetteur de stratégies pour apprendre et mettre en pratique l'apprentissage dans des situations variées. Concernant la langue, l'apprentissage vise essentiellement la mise en pratique des savoirs appris dans l'usage de celle-ci, dans sa face dicible (oral) et scriptible (l'écrit) ainsi que le souligne Besse (1974: 39) : « Nous voulons enseigner à parler et à écrire français et non enseigner le contenu de la grammaire ». Dans le cas du module pratique systématique de langue (désormais PSL), il s'agit de distinguer entre l'étude de la langue comme objet (terminologie, étiquetage, description, reconnaissance, manipulation), principal objectif de la grammaire de phrase et étude de la langue en vue d'outiller l'étudiant pour une véritable pratique de celle-ci sur le plan discursif et langagier, objectif de la grammaire textuelle.

Cette distinction de types de grammaires permet de mettre en relief un aspect primordial, celui de l'impact de la différence des démarches pédagogiques sur le parcours lecturo-scriptural des étudiants. Cet impact pouvant s'expliquer par le fait que depuis l'avènement de la linguistique appliquée dans les années 70 -qui a favorisé l'émergence de la grammaire textuelle- les étudiants qui découvrent ou manipulent la langue à travers les exercices ne peuvent avoir les mêmes potentialités langagières et discursives que ceux qui la découvrent par la confrontation fréquente et régulière à une grande variété de textes pour explorer ses ressources qui se transforment par l'entraînement (activités de lecture-écriture) et l'exercisation (qui ne concerne pas seulement la grammaire phrastique mais demeure insuffisante) en véritables outils pour la compétence lectorale et scripturale.

Nous souhaitons, dans cet article, interroger cette situation qui demeure encore peu explorée dans nos institutions. Notre hypothèse de départ porte justement sur les démarches d'enseignement de la langue à travers le module (PSL), leur impact sur le parcours lecturo-scriptural des étudiants et sur les résultats des évaluations.

Notre principal objectif est de montrer que la démarche traditionnelle peut ne pas donner les résultats escomptés notamment dans un contexte de numérisation d'une part et d'autre part, que des clivages éducatifs peuvent apparaître quand

la démarche pédagogique ne prend pas en compte les exigences novatrices des dispositifs basés sur l'apprentissage-formation au lieu de la transmission de savoirs et leur mémorisation.

Cet article est structuré en cinq parties. En premier lieu nous exposerons le contexte dans lequel se situe notre problématique. Suivra le cadre théorique qui la soutient. Ensuite nous présenterons la démarche méthodologique de cette recherche. Enfin les résultats qui seront discutés à la lumière de la littérature évoquée dans le cadre théorique.

### **1. Pédagogie universitaire : nouveaux contextes, nouveaux enjeux**

La formation du citoyen sur lequel repose le développement des sociétés est à l'origine des travaux de recherches sur la pédagogie universitaire. Pour Bourdieu et Passeron (1964) « c'est par l'absence de pédagogie que se caractérise la pédagogie à l'université ». Quelques années plus tard, Morin (2003: 133) affirme que le rôle de l'enseignant doit impérativement changer pour suivre les changements très rapides qui marquent la société mondiale actuelle : « Le caractère professionnel de l'enseignement conduit à réduire l'enseignant à un expert. L'enseignement doit cesser de n'être qu'une fonction, une spécialisation, une profession, pour redevenir une mission de transmission de stratégies pour la vie. »

De Ketèle (2010, 2019) s'est également penché sur la question de la pédagogie universitaire et évoque dans ses travaux la nécessaire création de centres de soutien pédagogique. Ces centres existent maintenant dans les universités européennes et anglo-saxonnes, sous diverses appellations mais leur objectif est le même: compléter la formation disciplinaire des enseignants du supérieur par une formation pédagogique en vue de leur professionnalisation. Les recherches sur la pédagogie universitaire se poursuivent car la question de la qualité est toujours prégnante dans une société fondamentalement apprenante. Deux revues<sup>2</sup> lui ont consacré un numéro entier dans lesquels des articles traitent aussi bien de l'apprentissage que de l'évaluation et du rôle du numérique dans le développement de l'enseignement universitaire, et ce, dans un contexte fortement marqué par la massification. Mais la massification n'est pas l'unique motif qui a mené à la réflexion sur la pédagogie universitaire. La nécessité d'assurer aux étudiants un apprentissage, une formation, pour les préparer au marché de l'emploi, alors très demandeur, est aussi un motif qui a poussé à questionner les démarches d'enseignement traditionnelles qui ne répondent plus tout à fait à ce besoin. S'ajoute à cela l'avancée spectaculaire de la technologie notamment avec la numérisation qui a révolutionné

---

<sup>2</sup>-Il s'agit de la revue internationale d'éducation de Sèvres (n°80, 2019) et de la revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (n°37-2, 2021).



l'enseignement et qui a fait que l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir auquel désormais l'apprenant ou l'étudiant peut facilement avoir accès à partir de la Toile.

### **1.1. Enseignement ou apprentissage ?**

L'introduction de la pédagogie dans le cycle supérieur s'est accompagnée de la nécessaire distinction entre l'enseignement et l'apprentissage, principal socle de cette pédagogie ; et qui dit apprentissage, dit forcément compétence (voire compétitivité puisque l'étudiant est formé pour servir les divers secteurs). Par conséquent l'accumulation des connaissances, caractéristique de l'enseignement transmissif-accumulatif (traditionnel) ne concorde pas avec la pédagogie universitaire telle que nous la présentent les chercheurs précédemment cités ainsi que Carbonneau et Legendre : « La démarche d'appropriation de connaissances par mémorisation de cours, exposés ou lectures, sans travail personnel de compréhension ne conduit pas à des connaissances véritables, au sens constructiviste du terme, mais à l'enregistrement d'informations relativement superficielles et difficilement réinvesties ». (2002 : 16). Le concept de pédagogie universitaire est généralement évoqué en opposition avec les démarches d'enseignement traditionnelles desquelles il tend nettement à se démarquer en interrogeant certaines pratiques qui ne sont plus opérationnelles avec les nouveaux contextes (notamment la massification et la numérisation ainsi que l'exigence d'une formation basée sur les compétences

adaptables dans un contexte de mobilité croissante) et qui ne concordent plus avec les besoins et les objectifs assignés actuellement à l'université, véritable lieu d'apprentissage et de formation.

## **1.2. La numérisation : un levier pour le renouveau pédagogique**

Il n'est désormais plus possible d'évoquer la pédagogie universitaire sans évoquer la numérisation dont les apports en matière d'enseignement sont incontestables. TIC et numérisation ont révolutionné l'apprentissage, une révolution qui ne se limite pas à la « libération du temps pédagogique » (Dubrac et djebara 2015: 26) ; bien entendu l'emploi pédagogique de ces ressources technologiques doit obéir à certaines exigences pour une parfaite optimisation. Lalle et Boneffous (2019: 15) affirment à ce propos : « Le numérique peut être perçu, selon les contextes, comme un levier de développement dans un contexte de massification et/ou de diversification des publics (...) ou bien comme un levier pouvant contribuer à la rénovation des pratiques pédagogiques d'enseignement à l'université ». L'enseignant est alors l'accompagnateur qui guide l'étudiant dans l'appropriation du savoir, non pas en vue d'une accumulation mais dans la perspective d'une mise en pratique dans les situations variées qui se présentent dans l'usage de la langue, ce qui mène à l'apprentissage effectif.

## **2. Cadre théorique**

Pour répondre à notre problématique, il a été fait référence à la grammaire de phrase et à la grammaire textuelle ainsi qu'à deux méthodologies d'enseignement de la langue : la méthodologie traditionnelle, et la méthodologie moderne.<sup>3</sup>

### **2.1. Grammaire phrastique et grammaire textuelle : quels objectifs ?**

L'enseignement de la langue passe inéluctablement par l'étude de sa grammaire et l'objectif principal de la grammaire est « la finalisation de l'enseignement de la langue vers la pratique de discours variés » souligne Garcia-Debanc (1993 : 2). Cette finalisation met en relief la nécessaire prise en compte de la compétence lectorale et scripturale à travers la lecture-compréhension et la production de l'écrit. La grammaire de phrase s'apparente souvent à une description des unités linguistiques (connaissances notionnelles). La langue étant considérée comme un objet d'étude, ce qui ne peut assurer un enseignement orienté vers le développement des activités communicatives quoiqu'elle y contribue. Les acquisitions notionnelles « ne fournissent pas la clef des fonctionnements textuels puisque le travail classificatoire porte sur des unités et

---

<sup>3</sup> - Nous utilisons le concept de méthodologie selon le sens que lui confère Cuq (2003). Nous sommes à une époque marquée par l'éclectisme et par conséquent une méthodologie moderne est d'abord une méthodologie qui se démarque de la méthodologie traditionnelle et est fondée sur une centration sur l'apprenant qui construit son savoir en mobilisant des stratégies métacognitives.

des catégories grammaticales identifiées au niveau de la phrase » soulignent Kilcher-Hagedorn, Girard et de weck (1987). Contrairement à la grammaire phrastique, la grammaire textuelle est considérée comme un auxiliaire pour la compréhension et la production des textes en permettant d'intégrer les faits grammaticaux dans le cadre du contexte discursif. Combettes, l'un de ses initiateurs affirme :

(...) la maîtrise de l'expression -écrite ou orale- et celle de la compréhension, ne peuvent être réduites, ramenées à des compétences strictement « grammaticales » et lexicales. Construire un texte cohérent ne consiste pas seulement à « additionner », à mettre bout à bout des phrases correctes ; la grammaticalité de la phrase est sans doute un but à atteindre, mais ne peut être considérée comme l'unique objectif à atteindre. (1994 : 36).

Concernant le module de PSL, le type de grammaire dominant est la grammaire de la phrase avec la prépondérance de la méthodologie traditionnelle qui repose essentiellement sur la transmission-mémorisation-restitution des connaissances à travers l'exercice qui peut porter sur des phrases isolées ou des extraits de textes (ces derniers comme réservoir de la notion en question uniquement). Ce dernier (forcément répétitif) est un moyen pour la vérification de la compréhension et de la mémorisation de la notion enseignée et une occasion de rétablir les dysfonctionnements. La langue est ainsi enseignée pour elle-même en tant qu'objet d'étude (description, classification, manipulation, reconnaissance. « Il faut permettre à l'étudiant de

comprendre qu'il a affaire non pas à des micro savoir-faire juxtaposés mais bien à un système dynamique, complexe, hiérarchisé » (Chini, 2008: 64). La grammaire textuelle qui est moins présente dans nos classes est enseignée avec une méthodologie basée sur l'observation, la découverte, et dont l'objectif est une maîtrise de la langue qui se manifeste à travers la compétence lectorale et scripturale et ce, en mettant l'accent sur les phénomènes linguistiques et le sens qu'ils produisent dans le texte (lu ou produit), c'est-à-dire la maîtrise du lire-écrire. Besse et Porquier (1991: 72) affirment justement à ce propos que « La grammaire est désormais un outil au service de l'écriture et de la lecture alors que traditionnellement elle était un objet à étudier ».

## **2.2. Démarches d'enseignement : traditionnelles et modernes**

Tout enseignement s'effectue à partir d'une méthodologie qui, selon Cuq (2003: 166) « correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ». La méthodologie d'enseignement traditionnelle repose sur la démarche transmissive dont le fondement repose sur la transmission des savoirs, leur mémorisation puis leur restitution. Elle est souvent privilégiée dans l'enseignement grammatical ayant pour principal cadre la phrase et même s'il y

est fait recours à des textes, c'est uniquement comme réservoir des notions à enseigner. L'apprenant, en situation de réceptacle des savoirs explicites, «ne parvient pas à développer une véritable compétence orale et écrite » souligne Stoean (2006: 4). La méthodologie moderne est plutôt centré sur l'apprenant, sa conscientisation ; il est le constructeur de son savoir car il est dans une situation d'apprentissage, et mobilise pour cela ses capacités métacognitives, à travers des stratégies d'apprentissage qui sont explicitement enseignées ; l'enseignant devient l'accompagnateur et souvent un passeur culturel.

### **3. Méthodologie**

Pour répondre à l'hypothèse de recherche suivante : la différence des démarches pédagogiques (une démarche englobe un contenu disciplinaire et une méthodologie d'enseignement) impacte fortement le parcours lecturo-scriptural des étudiants et dénaturer les résultats des évaluations, nous avons choisi le module de PSL. Il s'agit d'un module qui vise une pratique (forcément discursive) de la langue (le français dans notre cas) et qui est souvent apparenté à un module de grammaire. L'expérimentation a porté sur un corpus de quarante verbalisations d'étudiants inscrits en deuxième année à l'ENS, département de français, profil (PES). Ces verbalisations ont été

récoltées pour les besoins d'une thèse<sup>4</sup> lors des séances d'enseignement ou de correction des évaluations semestrielles (EMD). Elles ont donc concerné deux groupes dont nous avons la charge et avec lesquels nous avons opté pour deux types de grammaire et deux types de méthodologie différents, dans le but de trouver une voie qui assurerait un meilleur apprentissage et une ambiance d'étude moins anxiogène. Grammaire de la phrase / méthodologie traditionnelle pour le groupe 1 et grammaire textuelle / méthodologie moderne pour le groupe 2. Une précision s'impose : la grammaire phrastique est en général enseignée avec la méthodologie traditionnelle.

### **Verbalisations du groupe 1**

E1-1« J'apprends régulièrement les cours parce que c'est long et c'est difficile de tout retenir et la note c'est pas sûr ».

E1-2« j'attends les corrigés des exercices d'application pour retenir ; c'est nécessaire pour bien comprendre la règle surtout le participe passé et la concordance des temps ».

E1-3« pour avoir une bonne note j'apprends le cours et les corrigés des exercices, ça me prends du temps et ce n'est pas sûr la note ».

E1-4« ce module est très difficile parce que les leçons sont très longues avec beaucoup d'exceptions qu'on n'utilise pas. ».

E1-5« le programme est très long et parfois on peut pas tout retenir ».

E1-6-« je veux utiliser le cours pour bien parler mais je ne sais pas comment ».

---

<sup>4</sup> Thèse dirigée par la professeure KEBBAS Malika (Université Blida 2), portant sur les compétences lectorales et scripturales.

E1-7« c'est trop chargé, on finit par oublier surtout les connecteurs et la conjugaison et aussi les subordonnées malgré qu'on comprend le cours ».

E1-8« pour la production écrite j'écris d'abord des phrases avec les subordonnées demandées ensuite je les place sinon je les oublie et les points sautent ».

E1-9« j'apprends les leçons, c'est difficile à retenir, et après l'examen j'oublie presque tout sauf quelques règles. »

E1-10« je préfère les cours que je trouve dans internet, c'est coloré et c'est des explications courtes et simples, on peut appliquer ensuite avec des exercices et les corrigés ».

E1-11« quand les corrigés sont détaillés je comprends mieux mais j'ai des difficultés pour retenir ».

E1-12« quand on fait l'analyse logique, on se trompe parfois et parfois on réussit ».

E1-13-on fait beaucoup d'analyse logique, ça paraît simple j'ai 6 sur 8 mais après je ne sais pas bien rédiger et quand je lis un texte parfois c'est difficile pour moi de comprendre ».

E1-14« pour la concordance des temps, la leçon était trop longue et beaucoup de règles et d'exceptions, alors j'ai essayé de trouver moi-même l'astuce pour utiliser les temps et les modes, je me suis documenté avec Google ».

E1-15« puisque le cours est dans le livre de grammaire, je le photocopie et je fais des exercices et je retiens le corrigé pour une bonne note ».

E1-16« J'apprends les leçons et je les oublie je ne sais pas qu'il faut utiliser les cours dans la parole et dans l'écrit ».

E1-17« On a des mauvaises notes parce qu'on nous enlève 0,25 pour les fautes d'orthographe et 0,5 pour les fautes de grammaire même si la réponse est juste et parfois c'est 10 points



seulement pour les fautes alors on a des notes basses ».

E1-18 « Quand je m'absente ma copine me photocopie le cours, et je refais les exercices puis je consulte les corrigés je comprends bien sinon je demande après à la prof elle m'explique. »

E1-19 « je sais faire l'analyse logique mais j'écris un texte je trouve des difficultés ».

## **Verbalisation du groupe2**

E2-1« J'aime les textes, on lit parfois les mêmes en littérature.

E2-2« Quand on comprend que la grammaire c'est pas seulement les accords et l'analyse logique on fait attention pour voir comment sont écrits les textes on retient sans apprendre par cœur ».

E2-3« Je consulte mon Bescherelle moi-même et quand je ne comprends pas je demande au prof »

E2-4« Quand le texte me plait, j'ai envie d'apprendre et de savoir comment l'auteur a utilisé a grammaire pour exprimer ses idées. ».

E2-5« Quand je parle je fais attention et je sais s'il faut le subjonctif ou l'indicatif, car je sais maintenant que les modes nous aident à parler et à écrire j'ai la liste des verbes et leurs mode mais je commence à la retenir ».

E2-6« Je préfère l'analyse logique je peux avoir des points parce que je connais les subordinées mais je me trompe souvent entre la relative et la complétive et je confonds parfois le pronom relatif et la conjonction *que* ».

E2-7« Quand j'utilise le mode et le temps justes mais la terminaison pas juste on m'enlève juste 0,25 et après je revois la conjugaison pour ne pas refaire la faute ».

E2-8« Quand on corrige une expression écrite, on voit qu'on n'a pas utilisé ce qu'on sait comme

la ponctuation, les connecteurs, les préfixes, alors la prochaine rédaction on les utilise ».

E2-9« Mon problème, j'oublie qu'il faut utiliser ce que j'ai appris, il faut du temps pour ça ».

E2-10« On fait de la compréhension de texte avec un questionnaire et on comprend que la grammaire est utile pour comprendre un texte comme le conditionnel qui veut dire parfois la condition et parfois c'est un futur dans le passé, je fais attention ».

E2-11« La tempête du cerveau m'a appris à trouver les idées et leurs connecteurs »

E2-12« Je préfère les exercices d'application et l'analyse logique parce que je ne comprends pas parfois les textes et je ne veux pas écrire, je fais beaucoup de fautes d'orthographe ».

E2-13« Le programme est très chargé et on oublie, on comprend mais il faut apprendre par cœur »

E2-14« Les fautes d'orthographe, il y a les graves et les simples et on essaye de comprendre pourquoi on a fait la faute et on la refait plus »

E2-15« La conjugaison, il faut surtout comprendre le sens des temps comme ça on les utilise facilement mais ensuite il faut apprendre tout seul les tableaux comme la table de multiplication. »

E2-16« Je préfère les exercices et l'analyse logique, au moins on sait ce qui va tomber à l'examen ».

E2-17« Avec le texte de Picouly j'ai compris que le pronom indéfini ne remplace pas nous seulement mais plusieurs personnages malgré c'est un pronom indéfini qui ne remplace personne ».

E2-18« Quand j'écris un texte j'essaie d'écrire comme les textes qu'on lit en cours, je me rappelle des textes, comment ils sont faits ».

#### **4. Résultats**

L'analyse des verbalisations des deux groupes laisse apparaître des points de convergence et des points de divergences quant au type de grammaire et la méthodologie adoptés. On constate dans les verbalisations du groupe1 (grammaire de phrase et méthodologie traditionnelle), que l'accent est mis sur la difficulté du contenu du module ou de la démarche d'enseignement les étudiants se prononcent confusément sur cette question) ; pour les étudiants (E1-1, E1-4, E1-5, E1-7) le malaise porte sur la surcharge de la progression annuelle, de la longueur des leçons, beaucoup de règles et autant d'exceptions à ces règles, tandis que (E1-10 et E1-15) préfèrent consulter les ouvrages de grammaire (la raison n'est pas invoquée) et l'internet pour l'aspect ludique. Les étudiants (E1-3, E1-9 et E1-16) optent pour l'effort de rétention en vue de la mémorisation des cours et des corrigés. Certains portent un intérêt à la façon d'avoir une bonne note et misent particulièrement sur la mémorisation : ils apprennent le cours et les exercices pour assurer des points et redoutent d'en perdre (E1-3, E1-9, E1-16). L'oubli et la non mobilisation sont également cités (E1-6 et E1-16). L'analyse logique occupe un grand intérêt car elle est notée sur beaucoup de points (E1-12 et E1-13). On note également que l'étudiant peut récupérer le cours chez son camarade en cas d'absence. Pour les

verbalisations du groupe 2, on remarque que le « texte » est évoqué dans la majorité des verbalisations, soit comme moyen de découvrir un procédé textuel pour la compréhension ou la production, soit pour mieux percevoir l'emploi d'une notion (pronom indéfini, ponctuation). Un détail attire l'attention : il s'agit de l'imprégnation par les textes lus qui ne sont pas seulement l'occasion de découvrir les procédés syntaxiques nécessaires au fonctionnement textuel, mais transversalement source de plaisir de lire qui est un acquis pédagogique important. Par contre, Certains étudiants préfèrent l'analyse logique, (grammaire phrastique) car ils pensent que c'est plus commode que la mobilisation des outils syntaxiques pour lire un texte (E2-12, E2-16). Comme pour le groupe 1, les fautes d'orthographe sont redoutées car elles diminuent la note : ce qui compte, c'est la note et non une volonté d'apprentissage qu'il est nécessaire de créer chez ces étudiants (E2-7, E2-16). La densité du programme ainsi que le recours à la mémorisation sont également signalés mais dans une moindre mesure. Par contre ce qui distingue le groupe 2 du groupe 1, c'est le rapport au texte : écrire ou parler comme les textes lus, se souvenir des textes lus, vouloir écrire des textes comme ceux des auteurs (Picouly et Pennac sont cités), à cela s'ajoute le plaisir de lire : véritable acquis pédagogique transversal.

## **5. Discussion**

Cette analyse a permis de montrer au moins pour notre échantillon (que nous savons limité) que l'apprentissage de la langue ne peut se réaliser qu'avec la grammaire phrastique qui est souvent associée à la méthodologie traditionnelle (expositive-transmissive) et se limitant au seul cadre de la phrase, ce qui ne favorise pas l'acquisition des compétences communicatives, objectif majeur de cet apprentissage. Cette grammaire est certes nécessaire mais ne mène pas à l'objectif assigné à la pratique de la langue. Dans le cas de PSL, il serait salubre que la notion soit découverte en lisant ou en écrivant : la difficulté rencontrée lors de la lecture-compréhension ou de la production écrite devient alors l'occasion de l'apprentissage d'un procédé syntaxique mis au service de ces activités langagières majeures. La grammaire de texte trouve ici tout son intérêt car les outils ainsi capitalisés seront mobilisés en réception et en production c'est-à-dire qu'ils passent du stade déclaratif (savoirs) au stade procédural (savoir-faire). Halté (1989 : 20) résume ainsi cette situation de déclarativisation des procédures : « savoir déclarativement ce qu'il faut faire pour faire du vélo, n'équivaut pas tout à fait à savoir faire du vélo ». Il s'agit de conjuguer les deux types de grammaire avec une prépondérance pour la grammaire textuelle qui favorise l'aspect discursif et communicationnel afin qu'il y ait réellement une pratique de la langue qui ne peut se réaliser qu'au sein du texte

et mener à la compétence lectorale et scripturale, ultime but de tout enseignement-apprentissage d'une langue. La concordance des temps, pilier du parler correct et de l'expression juste, ne peut se limiter à des règles qui, certes, demeurent une référence, elle devient un outil discursif en se manifestant spontanément dans des réalisations langagières sur le plan dicible et scriptible. Transversalement, les avantages de ce type de grammaire sont nombreux, parmi lesquels on peut citer l'enrichissement du registre langagier de l'étudiant par l'exposition fréquente et régulière à une grande variété de textes et l'imprégnation qu'ils entraînent ainsi que le plaisir de lire qui est un véritable acquis pédagogique transversal. L'avantage culturel est également important. Le rôle de l'enseignant est désormais de guider les étudiants dans ces activités langagières : il s'agit d'un module dont l'objectif est de doter les étudiants (futurs-enseignants), d'outils et ressources pour la lecture et pour l'écriture, et non (pas seulement) leur transmette un savoir déclaratif (grammaire descriptive) qui n'a que peu de chance de passer au stade procédural (savoir-faire) en vue d'une réelle pratique de la langue.

### **Conclusion**

La grammaire ne peut donc avoir que deux finalités car selon Hidden et Portine (2017: 14) « du point de vue didactique, la grammaire est soit ancillaire (elle favorise l'activité discursive chez l'apprenant) soit autonome (la grammaire pour la

grammaire) ». Souvent, le lien entre une « leçon de grammaire » avec des opérations langagières traduisant le dicible et le scriptible est peu apparent. « Nous voulons enseigner à parler et à écrire français et non enseigner le contenu de la grammaire ». (Besse 1974: 39). C'est cette différence de pédagogie dans l'enseignement de la grammaire qui impacte fortement le parcours lecturo-scriptural de l'étudiant. La grammaire phrastique et la grammaire textuelle ne s'excluent pas mais si on vise des parleurs et des scripteurs potentiels, c'est la seconde qui prévaut, conjugée à une démarche d'enseignement non transmissive. La vocation du module PSL est de conduire vers les compétences lectorales et scripturales à travers la maîtrise du fonctionnement textuel de la langue enseignée ; c'est aussi un important module pour la formation des futurs enseignants qu'il dote de savoirs pour enseigner qui seront complétés en didactique de la discipline par des savoirs pour enseigner le français, une langue au statut si particulier dans le contexte culturel algérien : ni tout à fait seconde, ni véritablement étrangère.

## **Bibliographie**

BESSE, H., PORQUIER, R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*. Paris, CREDIF, Nathan.

BESSE, H., 1974, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niv2 », *Voix et images de CR2DIF2*, p. 39-44.

BOURDIEU, P., PASSERON, J-C., 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Editions de Minuit.

CARBONNEAU, M., LEGENDRE, M-F., 2002, « Pour une relecture du programme de formation et de ses différents référents conceptuels », *Vie pédagogique*, n°123, p. 6-17.

CHINI, D., 2008, *Objectif méthodologique : construction d'une mémoire procédurale. Psychologie et didactique des langues étrangères*. Paris : Orphrys.

COMBETTES, B., 1994, « Maitrise de la langue », *clés à venir*, n°4.

DE KETELE, J-M., 2010, « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, La pédagogie universitaire : un courant en plein essor n° 172, p. 5-13.

DE KETELE, J-M., 2019, « La pédagogie universitaire en Belgique francophone : un processus qui s'inscrit dans la durée. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, la pédagogie universitaire, n°80, p. 71-82.

DUGUET, A., MORLAIX, S., 2018, « Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n°34 (3).



HIDDEN, M-O., PORTINE, H., 2017, « L'apprenant en FLE confronté à la polyphonie textuelle: littéracie, discours, grammaire », *Lidil* (en ligne), n°56, consulté le 15 novembre 2017, URL : <https://doi.org/10.4000/lidil.4766>

GARCIA-DEBANC, C., 1993, « Enseignement de la langue et production d'écrits », *Revue Pratiques*, n°77, p. 3-13.

LALLE, Ph., BONNAFOUS, S., 2019, « La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, La pédagogie universitaire, n° 80, p. 49-54.

LEGENDRE, M-F., 1995, « Principaux fondements du nouveau programme-guide pour l'enseignement des sciences au secondaire », *revue Vie pédagogique*, n°95, p. 4-18.

LEGENDRE, J-M., 2001, « favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *revue vie pédagogique*, n°120, p.15-19

LOIOLA, F-A., ROMMAINVILLE, R., 2008, « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 34 (3), p. 529-535.

MORIN, E., 2003, *Eduquer pour l'ère planétaire*, Paris, Balland.

STOEAN, C-S., 2006, « La méthode traditionnelle », *Dialogos*, n°14, p.1-4.