

D'une démarche à l'autre, enjeux d'efficacité didactique : l'exemple de l'enseignement des pronoms en classe de 5^e en France

Solange Nkoula-Mouloungou
Groupe de recherche en sciences du langage et didactique des langues (GRESLA-DL)
Ecole normale supérieure
Université Marien Ngouabi, Congo
solangenm1@gmail.com

Résumé :

En France, les manuels d'enseignement du français de 2001 et de 2006 de la classe de 5^e présentent respectivement, dans le cadre de la didactique de la langue française, une démarche déductive et une démarche inductive. Cet article décrit, dans une première partie, les leçons proposées sur les pronoms. Il est question, d'une part, de l'étude des « reprises nominales et pronominales » à partir d'un texte tiré d'une œuvre littéraire. Dans le second cas, les auteurs traitent du « rôle des pronoms et des déterminants » à partir des micro-leçons de grammaire française et d'exercices. Dans la deuxième partie de l'article, une lecture analytique de la didactique des pronoms est menée par l'appréciation de l'opposition ou de la complémentarité des démarches. Si théoriquement les démarches ne s'opposent pas en tant que tel, leur mise en pratique semble exclusive. La démarche inclusive retenue en 2006 ne s'associe pas à la dynamique déductive de 2001. Dans la troisième partie, les enjeux de la mise en pratique des orientations théoriques ont été discutés, particulièrement ceux liés à la démarche inductive. Le passage de la démarche traditionnelle caractérisée par la prédominance de l'enseignant à la démarche inductive accordant la primauté à l'apprenant soulève des enjeux didactiques complexes. La prise en compte des performances en termes de compétences et d'attitude reste un défi pédagogique tant les résultats des apprenants sont encore bien perfectibles.

Mots clés : pronoms, méthode déductive, méthode inductive, enseignement/apprentissage, élèves.

“From one approach to another, issues of didactic effectiveness: the example of teaching pronouns in 5th grade”

Abstract

In France, the 2001 and 2006 French teaching manuals for the 5th grade present respectively, within the framework of teaching the French language, a deductive approach and an inductive approach. This article describes, in the first part, the lessons proposed on pronouns. It is a question, on the one hand,

ISSN : 2789-1674 GRAPHIES FRANCOPHONES NUMERO 007 DECEMBRE 2024

of the study of “nominal and pronominal repetitions” from a text taken from a literary work. In the second case, the authors deal with the “role of pronouns and determiners” based on French grammar micro-lessons and exercises. In the second part of the article, an analytical reading of the didactics of pronouns is carried out by assessing the opposition or complementarity of the approaches. If theoretically the approaches are not opposed as such, their practical application seems exclusive. The inclusive approach adopted in 2006 is not associated with the deductive dynamic of 2001. In the third part, the issues of putting theoretical orientations into practice were discussed, particularly those linked to the inductive approach. The transition from the traditional approach characterized by the predominance of the teacher to the inductive approach granting primacy to the learner raises complex didactic issues. Taking into account performance in terms of skills and attitude remains an educational challenge as learners' results are still subject to improvement.

Key words: pronouns, deductive method, inductive method, teaching/learning, students

Introduction

Dans les pays francophones, la didactique de la langue française obéit à diverses démarches justifiées par des arguments logiques et pertinents. Comme nous travaillons sur l'enseignement de la langue française au Congo, nous avons cherché à voir comment les manuels organisent l'enseignement des pronoms en France. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de lire les orientations de deux manuels de français pour les classes de 5^e des collèges français. Notre réflexion porte sur la méthode d'enseignement des aspects linguistiques et sur les enjeux de l'efficacité didactique.

Dans la transmission des savoirs, il est possible de recourir à une méthode déductive ou à une méthode inductive¹. Les arguments pour justifier telle ou telle autre démarche sont nombreux. Mais au-delà d'une apparente contradiction ou opposition, quels sont les véritables enjeux d'une démarche didactique ? À partir de la lecture de la double démarche adoptée de manière successive dans le système éducatif français au début de la décennie 2000, nous allons examiner la question des démarches d'enseignement de la grammaire française, particulièrement celle des pronoms compris comme anaphores nominales ou lexicales. L'enseignement/apprentissage de la langue française a, en effet, enregistré en France une première démarche en 2001² proposée par Marie-Christine Brindejone et alii et une autre démarche, en 2006, conduite par Françoise Colmez et alii. Le changement de méthode, correspond-il à une recherche d'efficacité didactique ?

En menant cette lecture, notre objectif est, à la fois, de relever la double tendance de méthode dans la didactique de la grammaire et de discuter des véritables enjeux que le changement de démarche implique. Par une approche descriptive et analytique, nous allons lire la réalité textuelle à partir des deux manuels cités. L'approche descriptive nous permettra d'apprécier le métadiscours grammatical et linguistique. La dynamique analytique portera sur la prise en charge des savoirs grammaticaux et linguistiques dans la didactique du français. Nous allons procéder, dans une première phase, à une description des données des manuels, dans un deuxième moment, nous présenterons les liens entre les deux méthodes et évoquerons leur complémentarité. Nous aborderons en troisième et dernière phase la question des spéculations sur l'efficacité didactique des méthodes.

1. Deux méthodes d'enseignement/apprentissage des pronoms

¹ Nous considérons la méthode dans l'optique que formule Christian Puren (1988, p. 11) : « Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement [...] (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...). »

² De façon assez aléatoire, nous avons choisi d'observer la réalité des années 2000. L'objectif n'étant pas la lecture historique des différents manuels employés dans le système français. Nous n'avons pas cherché à lire d'autres manuels qui auraient pu être utilisés à la même période. Mais, nous discutons des données théoriques fournies au niveau de ces deux ouvrages.

Pour l'enseignement des pronoms en classe de 5^e, le système éducatif français a connu, dans la décennie 2000, deux manuels sur lesquels nous consacrons cette réflexion. Le premier est celui de Marie-Christine Brindejone et alii (2001) sur le *Français 5^e en séquences. Livre unique*. Le second a été publié par Françoise Colmez et alii (2006) avec pour titre *Français 5^e Livre unique*. Notre présentation des leçons sur les pronoms de ces deux ouvrages va être précédée par celle des propos préliminaires tenus par les auteurs.

1.1. Français 5^e en séquences Livre unique (2001)

Dans l'avant-propos de ce livre, les auteurs notent en introduction suivre des instructions officielles datant de 1997 et affirment que le manuel « propose de mettre en œuvre un enseignement décloisonné du français » (M.C. Brindejone et alii, 2001, p. 3). Le décloisonnement dont il est question correspond à une démarche où le livre « associe lecture de textes et d'images, étude des outils de la langue, expression écrite et expression orale » (M.C. Brindejone et alii, 2001, p. 3). Le manuel compte 10 séquences construites chacune autour des formes du discours, des genres et des thèmes au programme. Dans les propos liminaires, les auteurs notent encore que « les séquences s'articulent en **séances de lecture de textes** variés centrés sur un objectif. Elles intègrent une séance de **Lecture d'image**, une séance d'**Étude de la langue**, des **Parcours d'écrit et d'oral** et un **Bilan** qui synthétise les notions acquises »³ (M.C. Brindejone et alii, 2001, p. 3).

La séquence 8 porte sur le roman d'aventures (pp. 230-255) et consacre sa séance 3 à 4 points dont un point porte sur « l'étude de la langue », précisément sur « les reprises nominales et pronominales ». Ce point nous intéresse particulièrement en ce qu'il aborde les anaphores pronominales et lexicales⁴. Les auteurs proposent un texte de départ (un texte de 13 lignes extrait du roman *Au pays du grand condor* de Nadine Garrel). Ce texte est suivi de 5 questions, d'un encadré d'une leçon sur les pronoms et de 6 exercices. La leçon est un bref rappel des notions grammaticales. Nous la reproduisons intégralement :

3 Le soulignement en gras est des auteurs.

4 Les notions de reprise nominale et pronominale sont bien abordées par la linguistique textuelle (Cf. Jean-Michel Adam, Georges Kleiber). Mais au niveau de ce manuel, le lien n'est pas explicitement établi.

Leçon

Pour éviter des répétitions ou pour apporter des informations supplémentaires dans un texte, un mot, un groupe de mots peut être repris ou représenté de deux façons différentes :

- par un pronom : reprise pronominale : Akaruo...→ il
- par un nom ou un groupe nominal : reprise nominale ou reprise lexicale : Akaruo.→ le vieil Indien.

La reprise nominale permet d'apporter des informations de types différents : générales (l'oiseau), plus particulières (son père adoptif).

Les concepts employés dans cette leçon relèvent plutôt de la linguistique que de la grammaire normative. L'unité lexicale *reprise pronominale* renvoie, en grammaire traditionnelle, au concept *pronom personnel*. Jean Dubois et René Lagane (1973, 2004), René Lagane (1983), Maurice Grevisse (1990), Patrick Charaudeau (1992)... présentent les aspects de la grammaire traditionnelle. Patrick Charaudeau (1992, p. 119) note par exemple que : « Dans la tradition grammaticale, les *pronoms personnels* sont traités comme une *partie du discours* à part, hors du groupe nominal et du groupe verbal, et la plupart du temps dans un chapitre qui regroupe toutes les sortes de pronoms (possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs, indéfinis) ».

Et la notion de *groupe nominal* (GN) est davantage employée en linguistique qu'en grammaire descriptive où on parlera du groupe sujet ou groupe complément en fonction de sa position dans la phrase. On sait que la notion de *groupe nominal* change la perception de la phrase française.

Jacques Moeschler et Antoine Auchlin (2005, p. 69 et 70) parlent d'unités de rang et de constituants immédiats :

La première idée principale de la grammaire structurale est celle de **hiérarchie** [...]. Chacune de ces unités est une unité de rang, à savoir une unité hiérarchique. La plus grande unité grammaticale est la phrase (unité de rang supérieur), la plus petite unité grammaticale est le morphème (unité de rang inférieur). La phrase est composée de proposition(s), la proposition de syntagme de mot(s), et le mot de morphème(s). Ces unités sont des constituants grammaticaux.

[...]

L'analyse de la phrase en constituants immédiats est une **analyse hiérarchique**, qui se représente généralement sous forme d'arbres.

On ne parle plus de la phrase P= Sujet + Verbe + Complément mais de la phrase comme P= Groupe nominal (GN) + Groupe verbal (GV).

Le premier exercice propose deux micro-textes (A et B) et les consignes vont dans le sens de l'application de la leçon : « Repère les personnages de ces extraits. Pour chaque personnage,

relève les mots de reprise. Classe-les en deux catégories : reprises nominales, reprises pronominales ». L'exercice 2 propose une autre difficulté. Le sujet indique : « Relève toutes les reprises nominales de ce texte et indique le type d'informations apportées ». L'exercice 3 propose un travail de substitution de mots : « Dans le texte suivant, remplace le pronom *il* par des reprises nominales ». L'exercice 4 propose un dialogue où l'élève doit compléter des vides par des pronoms manquants. L'exercice 5 propose de remplacer des blancs par des mots convenants proposés. Et le 6^{ème} et dernier exercice invite les apprenants à rédiger une biographie de Jules Verne avec pour consigne d'employer quatre reprises nominales et deux reprises pronominales.

La série d'exercices proposée échelonne les difficultés mais devrait aider les apprenants à assimiler les notions de la langue. Il convient de noter que la leçon permet aux apprenants, à partir d'une démarche déductive, de déterminer la nature et la fonction des outils linguistiques à valeur pronominale dans le micro-texte. On part d'un texte vers des éléments de la leçon contenue dans le texte ; on part donc du général au particulier. La technique convoquée est celle de la présentation d'un extrait d'une œuvre littéraire qui expose plusieurs phénomènes linguistiques. Les élèves sont invités à identifier dans le textes les personnages et les formes pronominales qui conviennent. Des questions sur le texte permettent d'examiner de façon particulière les éléments évoquant les anaphores pronominales ou lexicales.

Après l'exposition des données du premier manuel, nous pouvons poursuivre l'examen des faits dans le second livre de français.

1.2. Français 5^e Livre unique (2006)

L'avant-propos de ce livre indique que l'ouvrage est un "manuel unique" qui, en deux parties comptant 11 séquences, répond aux besoins des élèves de 5^e et aux objectifs pédagogiques. Ce texte liminaire est composé de trois orientations : *De beaux textes pour la construction d'une culture, Une structure d'ensemble simple et La possibilité d'évaluer pas à pas les acquis des élèves*. Au niveau de la deuxième orientation, le discours contextualisant indique ceci :

La première partie « **Étude des textes** » trouve son complément dans la deuxième partie « **Outils de la langue** » qui traite toutes les notions au programme (**grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison**) dans de courtes leçons accompagnées de **nombreux exercices**.

Une **articulation étroite** entre les deux parties est assurée : dans le sommaire de chaque séquence, ainsi qu'à la fin de chaque questionnaire, sont indiqués les **outils de la langue observés au cours de la lecture des textes**. L'étude de ces outils est donc suggérée, ce

qui n'exclut nullement qu'on puisse en étudier d'autres (Françoise Colmez et alli., 2006, p. 4)⁵.

Le sommaire du livre présente dans la première partie les 11 séquences et dans la seconde partie les outils de la langue. C'est dans le chapitre III « construire un texte cohérent » où nous retrouvons le point qui nous intéresse. Les 3 sous-chapitres qui composent ce chapitre III sont : 11. le thème et propos, 12. le rôle des pronoms et des déterminants, 13. l'emploi des synonymes et des périphrases (Françoise Colmez et alli., 2006, p. 10). C'est au niveau donc du sous-chapitre 12 portant sur « le rôle des pronoms et des déterminants » que la leçon sur la reprise anaphorique ou lexicale est abordée.

Pour l'enseignement/apprentissage des pronoms, Françoise Colmez et alli (2006, pp. 308-311) proposent un chapitre sous le titre « le rôle des pronoms et des déterminants » qui est une suite de 6 petites leçons et de 15 exercices. La première leçon aborde les définitions des concepts de « déterminant » et de « pronom », la deuxième traite des déterminants et des pronoms possessifs, la troisième des déterminants et des pronoms démonstratifs, la quatrième des déterminants et des pronoms indéfinis, la cinquième des pronoms relatifs et la sixième des déterminants et des pronoms interrogatifs. La démarche convoquée suppose une articulation entre « expression écrite » et « expression orale » en vue de « mettre les élèves en situation d'utiliser les outils et procédés étudiés et d'enrichir leur vocabulaire » (Françoise Colmez et alli., 2006, p. 4).

Le manuel de 2006 fait une association entre pronoms et déterminants⁶. Il convoque une terminologie qui relève des questions didactiques avec des considérations théoriques et pédagogiques. L'articulation est celle que propose le triangle pédagogique ou didactique dans la transaction de transmission des savoirs scientifiques aux élèves par l'enseignant⁷.

En ce qui concerne les exercices, il existe un échelonnage de difficultés. L'exercice 1 demande de compléter des phrases avec des pronoms personnels qui conviennent. L'exercice 2 demande de remplacer les mots soulignés par un pronom personnel. L'exercice 3 invite à remplacer des GN par des pronoms possessifs. L'exercice 4 invite à supprimer des répétitions contenues dans des phrases en recourant à l'usage des pronoms possessifs. Les autres

⁵ Le soulignement est en gras relève des auteurs.

⁶ Jean-Louis Chiss et Jacques David (2018, p. 131) notent ; « Les associations ritualisées parfois devenues clichés ou quasi-citations font partie intégrante de la « grammaire » que l'apprenant doit intérioriser, qu'il s'agisse des associations verbes-adverbes (*on disserte longuement, on applaudit frénétiquement*) ou noms-adjectifs (de la *défaite cinglante* et du *travail acharné* au *célibataire endurci*). Prendre en compte ces éléments, c'est encore poser la question de l'enseignable, des choix à opérer dans les « contenus linguistiques » ».

⁷ Nous notons que « La relation didactique entre ces trois éléments se concrétise de façon variable en fonction du contexte sociolinguistique, de la maîtrise de la discipline ou du savoir scientifique par l'enseignant, de sa capacité à transmettre ou à enseigner, des aptitudes de l'élève à apprendre le savoir enseigné. La relation entre l'enseignant et l'apprenant est une relation de formation », (Solange Nkoula-Mouloungou, 2024, p. 14).

exercices demandent de l'identification des pronoms, de la définition de la fonction des pronoms, de la réécriture de phrase, de compléter des vides... Le quinzième exercice invite à rédiger une rédaction : « Ecrivez. Vous avez dû, un jour, venir en aide à quelqu'un. Faites-en le récit en y insérant des dialogues. Utilisez des pronoms et des déterminants variés. »

Si le manuel de 2001 ne proposait que 6 exercices, celui de 2006 en donne 15. Par ce nombre plus important, le second manuel apporte inévitablement plus de matière. Il peut mieux garantir l'acquisition des compétences par les apprenants.

Le manuel de 2006 propose finalement une démarche différente de celle de 2001 en ce que la démarche ici est inductive. On prend connaissance des outils de la langue en tant que pronoms spécifiques différents des déterminants susceptibles d'être employés dans un texte ou un discours. On part du particulier vers le général.

2. Opposition ou complémentarité des deux méthodes ?

Pour enseigner une notion donnée, le système éducatif choisit une méthode comprise comme un ensemble d'opérations proposées au niveau d'un manuel du programme. L'enseignant organise l'enseignement/apprentissage d'une notion ou d'une discipline en mettant en œuvre la méthode officielle. Les manuels de MC Brindejonc et alii. (2001) et de F. Colmez et alii. (2006) évoqués *supra* nous ont permis de relever deux démarches différentes pour la didactique des pronoms en classe de 5^e. Le premier propose une méthode déductive et le second une méthode inductive. On sait que la déduction part du général vers le particulier et l'induction, du particulier vers le général. En considération de cela, les deux démarches s'opposent et ne peuvent pas donner les mêmes résultats. Geneviève Messier (2016, p. 75) donne les définitions suivantes des démarches inductive et déductive :

La démarche inductive est celle qui place l'élève dans une situation où il s'approprie par lui-même ou en coopération, par exploration ou observation, ce qu'il doit apprendre. L'enseignant agit alors comme un guide dans cette démarche, plaçant l'élève dans des situations où il pourra l'accompagner dans le développement de ses compétences.

La démarche déductive, pour sa part, place davantage l'enseignant dans un rôle de transmetteur. C'est lui qui, généralement, assure l'enseignement des notions ou concepts, ou des stratégies aux élèves, en prenant soin de fournir des exemples ou des contre-exemples selon ce qui est enseigné, puis place les élèves dans un contexte où ils peuvent mettre en application l'enseignement reçu.

Dans une recherche d'efficacité pédagogique, le choix d'une méthode dépendrait *a priori* des étapes ou phases dictées par la démarche elle-même et de l'aptitude des élèves à les assimiler. Il est donc impératif de prendre en ligne de compte les aptitudes des élèves à comprendre les savoirs enseignés. Le nombre important d'exemples peut favoriser l'adoption d'une méthode inductive et, en l'absence de cela, l'enseignant optera pour une méthode déductive pour mieux accompagner les apprenants dans la phase d'apprentissage. En raison de tout cela, la méthode applicable dépendra du contexte pédagogique, extralinguistique, sociologique...

Un manuel donné ne devrait donc pas remplacer un autre sur la base de la méthode didactique prônée. L'opposition des méthodes reste une posture théorique que la réalité pratique peut consolider ou rejeter. Il existe certes des différences dans les phases d'application des démarches. Celles-ci peuvent être des atouts pour la compréhension d'une notion pour certains élèves et pas pour d'autres qui comprendront plus facilement la leçon avec l'autre méthode.

Toute justification de l'efficacité didactique d'une méthode devrait reposer sur les performances des apprenants, sur leurs résultats, au regard des savoirs enseignés. Il se trouve que les manuels ne sont pas assez explicites à ce sujet et ne garantissent pas d'amélioration significative des compétences des apprenants. Gérard Parisi et Francis Grossmann (2009, p. 11), parlant du discours rapporté, notent bien que : « [...] le risque existe [...] de voir une *démarche*, supposée applicable à différents objets linguistiques, varier sensiblement en fonction de contenus auxquels elle s'applique. ». Il n'existe pas, en effet, de garantie d'infaillibilité d'une démarche proposée par un manuel. Il apparaît aussi logique de penser que le pourcentage d'élèves ayant compris une notion linguistique varie d'une démarche à une autre. Aucune méthode ne peut garantir un taux de succès à 100%. Une complémentarité de démarche devrait être prônée dans la didactique des disciplines. La comparaison des deux manuels au niveau des exercices permet de relever des similitudes importantes. En effet, les deux livres proposent presque les mêmes types d'exercice sur les pronoms. La différence se lit au niveau de la quantité. Quand Françoise Colmez et alii (2006) proposent un nombre plus important d'exercices et cette option garantit une meilleure assimilation des notions.

En didactique de la grammaire, l'opposition déduction-induction est, en définitive, comme l'indiquent François Vincent et Pascale Lefrançois (2013, p. 484) : « une simplification [...] présente dans les milieux scolaires, [...] [et] dans les programmes officiels ». Ces auteurs évoquent des oppositions plus prégnantes à considérer. Ils affirment que : Chall (2000) distingue deux grands courants de pensée : les méthodes centrées sur l'enseignant (teacher

centered approaches) et celles centrées sur l'élève (student-centered approaches). D'un côté, toujours selon Chall (2000), les méthodes centrées sur l'enseignant sont associées aux méthodes behavioristes, au modèle traditionnel, à l'enseignement explicite et aux méthodes déductives. Au contraire, les méthodes centrées sur l'élève sont associées aux méthodes constructivistes ou socioconstructivistes, aux pédagogies nouvelles, à l'enseignement implicite et aux méthodes inductives. Elles mettent l'accent sur le processus d'apprentissage et sur la motivation, plutôt que sur le contenu, favorisent l'éclatement du carcan des disciplines et évaluent selon la progression de l'élève qui, d'ailleurs, participe à l'appréciation de son travail.

Au regard de la complexité de la situation, il nous semble que l'application d'une méthode après une autre n'apporte pas de réponse conséquente à la problématique de l'enseignement de la notion. Les métadiscours des manuels étudiés n'apportent pas non plus d'éléments justifiant le changement de méthode. Si la tendance est à l'emploi de la démarche inductive qui permet de placer l'apprenant au centre de l'action, cela ne suppose une opposition radicale à l'autre démarche. Après Besse (1989) et Nonnon (1999), Gérard Parisi et Francis Grossmann (2009, p. 5) notent que « l'expression démarche inductive prend un sens spécifique qui conjoint, dans une démarche active d'appropriation, l'observation de faits de langue particuliers et la formulation de règles générales issues de cette observation. ».

Mais, l'application simultanée des deux méthodes reste difficile à envisager puisque cela supposerait enseigner la même leçon deux fois aux mêmes élèves au risque de perturber le travail des apprenants. Le volume horaire consacré au chapitre serait consécutivement impacté. Le suivi des apprenants, leur évaluation... pourrait ainsi se compliquer. Si de façon absolue, la complémentarité des méthodes différentes se comprend bien, leur application au niveau d'une classe reste une expérience didactique peu renseignée.

Théoriquement, la démarche déductive proposée par Marie-Christine Brindejone et alii ne s'oppose pas à la méthode inductive initiée par Françoise Colmez et alii mais au niveau pratique, des oppositions peuvent apparaître. Comme la validation des méthodes didactiques repose sur leur efficacité, nous poursuivons notre réflexion en spéculant sur les enjeux d'efficacité des deux méthodes.

3. Enjeux d'efficacité didactique des méthodes

Les enjeux de la pédagogie actuelle portent sur la place de l'apprenant dans l'action de transmission de compétences. En raison de cela, la méthode inductive tend à être privilégiée dans les pratiques enseignantes. Cette méthode devient la réponse aux différents problèmes liés aux échecs d'apprentissage des élèves. Le remplacement du manuel de 2001 par celui de 2006 répond sans nul doute à cet impératif du moment. Mais sur quoi repose effectivement l'efficacité de telle ou telle démarche ? La réponse à cette question n'est pas explicitement donnée. De toute façon, les manuels ne cherchaient pas à y répondre. Le discours qui, encadre les différentes leçons, définit un cadre global de perception de l'action pédagogique.

Les manuels de français proposent des leçons de grammaire française pour consolider l'acquisition des notions de la langue. Les compétences grammaticales garantissent une compréhension et une expression correcte des apprenants. L'enseignement/apprentissage de la grammaire française est influencé par plusieurs facteurs comme les prérequis des apprenants, la vitesse d'assimilation des règles de grammaire, l'influence de l'environnement sociétal (famille et société), l'influence des facteurs psycholinguistiques, etc.

Pour les méthodes d'enseignement, l'AUF⁸ distingue deux catégories de méthodes. Il y a, d'une part, les méthodes traditionnelles : la méthode dogmatique, la méthode interrogative, la méthode déductive et la mnémotechnie et, d'autre part, les méthodes nouvelles : La méthode attrayante, la méthode intuitive ou objective, la méthode scientifique, l'approche ASEI-PDSI, la pédagogie de groupe, la pédagogie différenciée, le tutorat, l'approche pédagogique intégratrice, les méthodes appliquées en EmP⁹. Au regard de cette dichotomie entre méthodes traditionnelles et méthodes nouvelles, tout concepteur de manuel est tenu de faire son choix. Pour les deux manuels soumis à l'analyse ici, les méthodes choisies consistent, pour ce qui concerne particulièrement l'enseignement des pronoms, à partir du général vers le particulier (méthode déductive) pour le livre de 2001 et du particulier au général (méthode inductive) pour le manuel de 2006. La méthode déductive se comprend ainsi comme une méthode traditionnelle. Elle est ainsi marquée par une connotation péjorative. Le principal reproche est sans nul doute de ne pas privilégier l'apprenant. En raison de la diversité des situations pédagogiques, il n'est pas vrai que cette démarche manquerait de pertinence à tout moment, ne permettrait pas à des élèves d'assimiler des savoirs scientifiques. L'évaluation d'une méthode devrait s'appuyer sur les performances des apprenants et les compétences acquises. On pourrait aussi recourir à une démarche comparative et vérifier ainsi la démarche qui

8 https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/08/pedagogie_gen_U6_methode_educ_apprentissage.pdf

⁹ Dans notre ouvrage sur la *Grammaire française. Norme et pratiques didactiques au secondaire en République du Congo*, nous citons la pédagogie différenciée comme une démarche additionnelle pour accompagner des apprenants dans des situations pédagogiques impliquant peu d'élèves.

permet aux élèves de mieux apprendre, de mieux consolider des savoirs scientifiques. La méthode inductive met l'élève au centre de l'action didactique et semble être une méthode plus appropriée à la prise en charge de la situation de l'apprenant. Le contexte d'enseignement/apprentissage peut toutefois mettre en cause une telle démarche en raison même de la difficulté à prendre en charge la diversité des situations pédagogiques que génèrent les apprenants ; chaque élève étant une situation singulière. Les classes à gros effectif deviennent difficilement gérables puisque chaque élève peut présenter une situation spécifique à suivre. Elisabeth Nonnon (1999, p. 148) parle des problèmes de la « praticité de la règle ». Il s'agit des « éléments invisibles de sa mise en œuvre concrète, [de] ses propriétés qui n'apparaissent qu'au cours du travail qui consiste à suivre la règle. ». Ce qui, de façon logique, deviendra impossible pour l'enseignant. Depuis la décennie 2000, en France, la construction de compétences des élèves et l'organisation de l'enseignement/apprentissage se fonde sur une dynamique nouvelle qui impose de nouvelles notions comme celles de « métier d'élève » ou de « profession d'enseignant ». Danielle Dubois-Marcoïn et Catherine Tauveron (2008, p. 9) précisent la posture de la mise en avant de l'élève comme :

une philosophie de la formation intellectuelle, culturelle et civique des futurs adultes que sont les élèves : la notion de *compétence*, en particulier, permet d'envisager non seulement les savoirs et savoir-faire à transmettre (pour mieux dire à construire par les élèves), mais également l'entraînement à leur mobilisation dans le cadre de situations de travail (et de vie) complexes et nouvelles, scolaires ou non scolaires ; la notion d'*attitude* prend en compte le savoir être au monde (privé et public) d'aujourd'hui de ces futurs adultes, que ce soit dans le cadre intime de la vie ordinaire ou dans celui ouvert du monde du travail.

La justification argumentative est bien convaincante. Mais ce discours ne peut-il pas aussi, dans les mêmes termes, être tenu pour l'autre méthode ? Au regard de ces dispositions théoriques, la démarche inductive que proposent les auteurs du manuel de 2006 remplirait les attentes pédagogiques. Les dispositions pratiques garantissent sans nul doute de meilleurs résultats mais les études n'indiquent pas de données y relatives.

Par ailleurs, les orientations méthodologiques en France impactent significativement les pratiques de classe au Congo. On peut par exemple constater d'importantes similitudes entre le manuel de 2006 et le manuel *Français livre unique 5^e* utilisé dans au collège en République du Congo. Ici le livre est présenté par une équipe d'enseignants mais la leçon de grammaire française sur les pronoms a pour titre : « les reprises pronominales »¹⁰. La méthode adoptée

¹⁰ Le titre de la leçon du manuel de 2001 est « Les reprises nominales et pronominales » (Marie-Christine Brindejonc, 2001, p. 247).

est déductive. Il y a un micro-texte, des questions y relatives, une leçon et 6 exercices. Cette méthode correspond à celle employée en France en 2001. Les pratiques pédagogiques françaises ont donc des incidences en dehors de la France. Elles passent pour modèles de didactique.

4. Conclusion

Les propositions didactiques des manuels au programme de la classe de 5^e de 2001 et de 2006 permettent de tirer plusieurs enseignements. Nous avons constaté que l'enseignement/apprentissage des pronoms s'appuyait sur des notions de grammaire française. Le recours à la linguistique française n'est pas explicitement évoqué. Les notions de reprise nominale ou lexicale, de déterminants sont lues à partir de la grammaire normative. Le questionnement sur l'opposition ou la complémentarité des démarches didactiques semble théoriquement envisageable mais la mise en pratique milite un peu plus pour la méthode inductive appliquée à partir de 2006. Les enjeux de la didactique des pronoms questionnent l'efficacité de l'une et l'autre méthodes. Si la nouvelle méthode recourt à la démarche inductive, l'évaluation de l'efficacité des méthodes n'est pas bien menée. Elle ne s'appuie pas, en effet, sur les compétences acquises par les élèves.

La prise en compte de cette expérience française tend à imposer la méthode inductive ou une des méthodes nouvelles dans l'enseignement/apprentissage du français. Ainsi, le contexte francophone africain resté parfois dans les pratiques traditions serait invité à s'orienter vers une autre nouvelle dynamique pédagogique.

Bibliographie

- Adam Jean-Michel, 1990, *Éléments de linguistique textuelle, Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Liège, Pierre Mardaga Editeur.
- AUF, *Pédagogie générale*, « Les approches d'éducation et d'enseignement-apprentissage », Disponible sur https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/08/pedagogie_gen_U6_methode_educ_apprentissage.pdf
- Brindejone Marie-Christine, Bruant Valérie, Flammant Thierry, Gaudin Josiane, Hébert Valérie, Puygrenier-Renault Janine et Costa Michèle, 2001, *Français 5^e en séquences. Livre unique*, Paris, Editions Magnard.
- Charaudeau Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education.

- Colmez Françoise, Bourguignon Jean-Marie, Gayerie-Bescond Christiane, Hertzog Barbara, Nartean Carole, Paul Joëlle et Séveno-Gheno Anne-Laure, 2006, *Français 5^e Livre unique*, Paris, Bordas/Sejer.
- Dubois Jean et Lagane René, 2004, *La Nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse.
- Dubois-Marcoïn Danielle et Tauveron Catherine (eds), 2008, *Français, langue et littérature, socle commun Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ? Actes du colloque*, Lyon, 12-14 mars 2008. Disponible sur <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/documents-travaux-recherche-education/BR063.pdf>
- *Français. Livre unique 5^e*, Paris, Editions Nathan, 2010.
- Kleiber Georges, 1994, *Anaphores et pronoms*, Louvain-la-Neuve, Editions Duculot.
- Chiss Jean-Louis et David Jacques, 2018, *Didactique du français. Enjeux disciplinaires et étude de la langue*, Paris, Armand Colin.
- Lagane René, 1983, *Larousse de la grammaire*, Paris, Librairie Larousse.
- Messier Geneviève, 2016, « Démarche déductive ou inductive ? Là est la question ! », *AQEP Vivre le primaire*, vol. 29, n°2, pp. 74-75.
- Moeschler Jacques et Auchlin Antoine, 2005, *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, Armand Colin, « Coursus ».
- Nkoula-Mouloungou Solange, 2024, *Grammaire française. Norme et pratiques didactiques au secondaire en République du Congo*, Paris, l'Harmattan.
- Nonnon Elisabeth, 1999, « Tout un nuage de philosophie condensé dans une goutte de grammaire » Interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une « démarche inductive » en grammaire, *Pratiques* n° 103/104, pp. 116-148.
- Parisi Gérard et Grossmann Francis, 2009, « Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté », *Repères Recherches en didactique du français langue maternelle*. La construction des savoirs grammaticaux : Construire l'objet grammatical en situation, n°39, pp. <https://journals.openedition.org/reperes/843>
- Puren Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international.