

L'EXERCICE

Un outil de formation méconnu

GERARD VIGNER

Education nationale / Sihfles

g.vigner@noos.fr

Résumé : L'exercice est un outil d'apprentissage d'un usage constant dans l'apprentissage des langues. Mais sa familiarité conduit souvent à en masquer les modalités de construction. Nous examinerons différentes séries d'exercices pour mettre à jour le choix des constituants, l'organisation de l'activité, les principes d'apprentissage sous-jacents et les descriptions grammaticales de référence. Nous essaierons enfin de montrer que la procédure de l'exercice, sous conditions, peut prendre place dans l'apprentissage de tâches complexes, telles ici la lecture.

Mots-clés: exercices, grammaire, typologie, apprentissage, lecture

Abstract: Exercise is a learning tool in constant use in language learning. But familiarity often leads to hide in construction terms. We will examine different exercise routines to update the choice of the constituents, the organization of the activity, learning principles underlying and reference grammatical descriptions. We try to show at last that the procedure of the exercise, under some conditions, can take place in learning complex tasks like reading here.

Keywords: exercises, grammar, typology, learning, reading

Toute communication se fonde sur la référence à des codes partagés et ce que l'on appelle de façon plus générale la grammaire constitue un des codes dont la maîtrise est essentielle pour s'assurer de l'intelligibilité du message¹. Comment engager un récit, si modeste soit-il dans sa réalisation comme dans sa portée, si l'on ne sait pas conjuguer certains verbes, à certains modes et à certains temps ? Si l'on ne maîtrise pas certaines formes d'expression de la deixis temporelle ? Comme faire état d'un point de vue, si l'on ne dispose pas de certaines catégories de la modalité ? Et ainsi de suite.

Il existe donc un système de la langue, dans ses propriétés particulières, qui s'impose à tous les locuteurs, dans son caractère conventionnel, fondé sur la maîtrise, implicite ou non, d'un certain nombre de règles². Ce système, pour être efficace, doit prendre place dans ce que l'on appelle les automatismes langagiers, c'est-à-dire dans cette capacité qu'a le locuteur à solliciter et combiner les formes de la langue qui sont indispensables à la réalisation de son message, sans avoir à calculer, à réfléchir aux formes et aux règles de la langue à mettre en œuvre.

Chez les locuteurs natifs, ces automatismes sont installés très tôt, dans la sphère familiale et sociale proche, stabilisés par l'usage, de façon pragmatique, de sorte que le locuteur intériorise la grammaire de la langue et se constitue en même temps une intuition linguistique qui lui permettra de porter des jugements d'acceptabilité ou de recevabilité sur les énoncés produits ou entendus.

Mais qu'en est-il avec des locuteurs allophones qui partent à la découverte d'une langue qui leur est étrangère ? La méthode naturelle, c'est-à-dire celle par laquelle on apprend une langue par l'usage, par tâtonnements, auprès de locuteurs natifs de la langue, est une solution possible. Mais cette démarche ne vaut que pour des individus qui ont la possibilité (ou qui sont dans l'obligation – voyageurs, travailleurs migrants, exilés -) d'être en contact permanent avec des natifs de la langue, démarche longue, coûteuse, incertaine dans ses résultats. Mais dès lors que l'on s'inscrit dans un apprentissage guidé, réalisé dans une classe, sous la conduite d'un professeur, les démarches doivent revêtir d'autres formes. La classe est en effet un lieu de condensation de l'expérience langagière, sur la base de représentations de la langue fondées sur une sélection attentive des formes, et mises en succession selon une

¹ Certes, l'intelligibilité ne se fonde pas sur la seule maîtrise de l'organisation d'une langue, la prononciation ou l'orthographe, s'il s'agit d'une langue abordée aussi dans sa dimension écrite, y jouent un rôle particulièrement important. Mais l'intelligibilité est une notion qui ne saurait se confondre avec celle de recevabilité, c'est-à-dire de production d'un message adapté à ses conditions d'émission ou de réception, à tout ce qui relève du pragmatique ou du sociolinguistique pour reprendre les catégories du CECRL. Elle constitue la condition nécessaire (mais non suffisante) pour qu'un échange soit réussi.

² On ne doit pas confondre en effet la référence à la règle et la référence à la norme dans ce qui constitue la compétence langagière. La règle nous impose, si nous nous adressons à quelqu'un, d'antéposer le pronom personnel sujet par exemple dans une phrase de type déclaratif, alors que le choix de l'usage du *tu* ou du *vous* relève de la norme, norme qui selon les milieux et les situations peut considérablement varier.

progression donnée, progression dont les principes demandent à être explicités (fréquence d'usage, facilité d'apprentissage, proximité avec la langue d'origine de l'élève).

Rappelons que l'objectif, dans tous les cas de figure, est de permettre à l'élève d'accéder et de s'approprier les régularités de la langue, activités qui vont porter sur les éléments de micro-structuration (par opposition à la maîtrise des discours qui porte sur la parole en situation, c'est à dire la capacité à mobiliser l'ensemble des ressources langagières – dont la grammaire de la langue – au service d'une communication réussie).

Précisons les significations qui, dans une dimension plus directement pédagogique, peuvent être associées au mot grammaire :

- Une description de la langue fondée sur la mise en évidence d'éléments structurels, relevant de ce que l'on appelle ordinairement la syntaxe, associée aux variations qui peuvent affecter les différents constituants de la langue, ce que l'on nomme la morphologie. Ces descriptions prennent la forme de règles, de tableaux, associés à des exemples (fabriqués ou authentiques).

- Une intériorisation des schémas structurels, des constituants de la langue, par imprégnation progressive, par la création d'habitudes, en relation avec la langue d'origine de l'élève. Processus d'acquisition complexes qui permettent d'aller bien au-delà des descriptions de la langue élaborées par les grammairiens ;

L'accès au système de la langue peut s'organiser selon deux démarches :

- des leçons, qui explicitent l'organisation des formes de la langue, démarche de type expositif, la langue étant traitée comme un objet de savoir, avec l'usage d'un métalangage approprié, leçons qui peuvent d'ailleurs être suivies par des exercices d'application.

- des suites d'exercices, sans référence à une leçon de grammaire particulière, mais plutôt à des situations de communication, ceci pour permettre aux élèves, par la répétition de performances similaires à celles identifiées dans l'échantillon de langue présenté (dialogue, texte à lire, documents divers), de s'approprier progressivement telle ou telle propriété structurale ou morphologique de la langue. Approche qui, apparemment du moins, fait l'économie d'un métalangage, ce qui se correspond à l'expression « grammaire implicite » pour désigner ce mode d'approche des régularités de la langue³

L'exercice, qui connaît, comme modalité d'apprentissage, un succès considérable et donne lieu à la publication de très nombreux recueils diffusés sur le net, qui trouve

³ Toute grammaire, même implicite, est une grammaire, et oblige l'élève à mettre en relation une organisation nouvelle de la langue avec celle en usage dans sa langue d'origine. Et l'on peut penser qu'il existe une activité de mise en comparaison, chez l'élève, des deux systèmes. Et certains traitements implicites de la langue peuvent se révéler plus favorables que d'autres à la création de nouvelles habitudes.

obligatoirement sa place dans toute méthode d'apprentissage, finit par masquer ses particularités de construction, plus complexes qu'on ne le pense, et qui s'appuient sur un certain nombre d'implicites linguistiques et pédagogiques qu'il est certainement bon de mettre en évidence.

L'exercice est un dispositif d'apprentissage qui n'a que peu attiré l'attention des didacticiens et des spécialistes de l'apprentissage des langues, comme si l'intérêt des chercheurs ne pouvait se focaliser que sur les questions de plus vaste portée, les évolutions méthodologiques, les descriptions grammaticales selon les modèles théoriques de référence ou les formes d'apprentissage telles l'apprentissage par tâche⁴. L'exercice est toujours là cependant, mais comme tenu à l'écart, toléré, puisque tous les professeurs y ont recours, sans que l'on veuille pour autant interroger un dispositif dont la permanence et l'intensité d'usage ne peut que frapper l'observateur le moins averti. Si donc l'exercice a évolué dans sa forme, dans sa relation à la langue, il le doit d'abord aux praticiens et non à une quelconque démarche de transposition didactique. Il renvoie à une expérience du métier, à des savoir-faire pragmatiques, validés, ou non, par l'expérience.

Nous essaierons ici d'entreprendre une rapide description de cet outil d'apprentissage et à le situer dans un environnement méthodologique dont les modes d'évolution ne sont peut-être pas aussi directement corrélé à ceux de l'exercice.

L'exercice, une mécanique complexe

Avant d'entreprendre une description des familles d'exercices, il convient de le situer d'abord par rapport à une autre tâche, tâche complexe pour utiliser la terminologie d'aujourd'hui, la résolution de problème. Deux grandes familles de tâches ordinairement associées dans les étapes de l'apprentissage pour leurs fonctions complémentaires

L'exercice se distingue en effet de l'activité de résolution de problème par le souci de faire travailler l'élève sur l'acquisition d'une compétence restreinte portant sur une propriété particulière de la langue. La tâche proposée fait l'objet d'un certain nombre de reprises et l'évaluation ne porte que sur un segment de réponse limité, plus aisée à conduire. La résolution de problème en revanche consiste à proposer une situation complexe, définie par un nombre plus ou moins élevé de paramètres, et appelant pour sa résolution la mise en œuvre d'éléments de compétence variés. Sa réalisation prend plus de temps et son évaluation ne peut être conduite dans les mêmes termes que celle de l'exercice. Il mobilise tout à la fois des savoirs/compétences disponibles, la référence à différentes ressources (documents,

⁴ Les références en la matière sont anciennes, J. Hébrard (1982), G. Vigner (1984), H. Besse et R. Porquier (1984)

travaux antérieurs, aides diverses), la forme de la réponse étant, plus ou moins, laissée à l'initiative de l'élève.

| Exercice | Problème |
|---|---|
| <p>Complétez les phrases avec <i>où</i> ou <i>dont</i>. Exemple : J'ai vécu dans ce pays. Il parle de ce pays. J'ai vécu dans le pays dont il parle.</p> <ol style="list-style-type: none">1. J'ai quitté mon pays à un âge. A cet âge les autres entrent au collège.2. J'ai organisé un voyage. J'ai apporté des photos de ce voyage.3. Les images sont des stéréotypes. Nous allons parler de ces images.4. Je vis dans une région. Il fait chaud dans cette région. <p>Saison 2, p. 101</p> | <p>Choisissez un des trois sujets et écrivez un texte d'environ 60 mots Racontez votre plus grand bonheur. Racontez votre plus grande peur. Racontez votre plus belle surprise. Latitudes 1, p. 134</p> |

On peut penser que l'exercice, par les propriétés formelles et pédagogiques qui sont les siennes contribue à familiariser l'élève avec des formes d'organisation nouvelles de la langue et contribue à la formation de bonnes habitudes. Mais ces bonnes habitudes peuvent-elles se confondre avec l'acquisition des automatismes langagiers dont il a été question plus haut ? La question mérite débat.

L'activité, comme on peut le constater, prend la forme d'une tâche à portée restreinte, qui sera répétée un certain nombre de fois. Le niveau de performance requis semble en effet ne pouvoir être atteint qu'au terme d'un certain nombre d'essais. Les consignes sont exhaustives, non-ambigües. La variabilité tolérée dans la réponse est faible, voire nulle. Toutes propriétés, on peut s'en rendre aisément compte, qui en rendent l'usage infiniment plus aisé que celui de la résolution de problème.

1.2. Un mode d'organisation particulier

Mais si limité que soit l'exercice dans sa réalisation apparente, il résulte de la mise en œuvre d'une mécanique complexe souvent méconnue. Ainsi de l'exercice suivant extrait de la méthode.

| | | |
|-----------------------|---|--|
| . un contexte : | → | 5 On en parle |
| . une consigne : | → | Complétez ces témoignages avec : <i>entraîner, provoquer, tellement... que, si... que, si bien que, du coup.</i> |
| . un contenu : | → | Exemple : Le débat sur le mariage pour tous a provoqué beaucoup de polémiques. |
| . un exemple : | → | a → a définition de la famille est ___ différente aujourd'hui ___ certaines personnes n'y comprennent plus rien. |
| . un apport : | → | b Ils ont choisi la garde partagée ___ Emma a deux chambres. |
| . un nombre d'items : | → | c Lucas ne s'entend pas bien avec les enfants de la nouvelle femme de son père, ___ il ne veut pas aller chez lui. |
| | → | d Les divorces sont ___ fréquents aujourd'hui ___ les enfants de divorcés ne se sentent plus gênés. |
| | → | e Le choix de la garde en alternance ___ beaucoup de dépenses. |

Totem 3, niveau B1, p. 72.

Apparemment un simple exercice à trou (ou exercice lacunaire), mais qui rassemble un nombre important de matériaux dans une logique d'organisation très particulière.

- Des verbes de sens logique (relation consécutive ici) : *entraîner, provoquer*.
- Des propositions subordonnées consécutives avec évaluation du degré de la qualité, dépendant d'un adjectif : *tellement ... que* (fréquents), propositions qui sont toujours postposées.
- Des propositions subordonnées consécutives sans corrélatif dans la proposition principale introduite par une locution conjonctive : *si bien que*. Propositions qui sont toujours postposées.
- Des propositions coordonnées avec une locution adverbiale : *du coup*

Si bien que cette mécanique est loin de se révéler a priori comme accessible d'emblée à tous. Selon les langues et les cultures d'origine, les formes premières de l'exercice dans la L1, qui jouent un rôle important comme référence d'apprentissage, peuvent relever de logiques différentes. L'exercice dans les formes que nous lui connaissons aujourd'hui, s'il tend à se répandre de plus en plus largement dans le monde, est loin d'être transparente.

Les formes de l'exercice

Quelques remarques sur l'exercice dans la diversité de ses formes. Loin de constituer un dispositif homogène dans sa visée comme dans son mode de réalisation, l'exercice tend au

contraire à se diversifier au gré de la sensibilité des enseignants ou des auteurs de méthodes et selon le niveau d'intervention (entre A1 et C2 les points traités évoluent, les accords en genre et en nombre pour A1, les connecteurs logiques ou argumentatifs plutôt en B2 ou C1).

L'exercice peut revêtir de très nombreuses formes et nous ne voulons pas ici établir une typologie exhaustive, mais signaler celles qui sont les plus fréquemment attestées. Nous ne ferons donc que les inventorier brièvement :

Exercices à trou (ou lacunaires)

Complétez avec : le, la, l' ou les.

- a. Tu connais l'université de Nantes ?
Oui, je ___ connais.
- b. C'est une bonne université ? Je veux inscrire ma fille.
Tu peux ___ inscrire. C'est une excellente université !
- c. Les professeurs sont bons ?
Je ne ___ connais pas tous.
- d. Il y a un formulaire à remplir ?
Oui ! Ta fille doit ___ signer et ___ envoyer par mail.
Totem 1, p.89

Exercices à choix multiples

1. Je te présente (mon/ma/mes) amie Anke.
2. Quel est (votre/ton/sa) numéro de téléphone, s'il te plaît ?
3. Ils s'appellent Karine et Rodolphe et (ses/leur/leurs) fille s'appelle Alix.
4. C'est (mes/ma/ton) professeur ?
Latitudes 1, p. 41

Exercices à dominante morphologique (accord, conjugaison)

- Conjuguez les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé composé. Attention aux accords !
- Quand il ... (arriver) en France, il ... (avoir) vingt-deux ou vingt-trois ans. Il ... (être) étudiant. Je me souviens très bien de lui. Il ... (être) très beau ! Il ... (habitait) dans ma rue. Toutes les filles du quartier ... (être) amoureuses de lui. Quand il ... (partir) à la fin du mois de juin quelle tristesse !
La grammaire du français, niveau B1, p. 3

Exercices de mise en ordre

Ecris les questions dans le bon ordre.

- a. Les livres/tu/est-ce que/aimes/ ?
- b. Est-ce que/la danse/ préfères/tu/ ?
- c. Vous/parler avec des copains/aimez/ ?
- d. Joues/est-ce que/aux jeux vidéo/tu/ avec tes copains et tes copines de classe/ ?
- e. Le mercredi/ton jour préféré/ est-ce que / est/ ?
- f. Imane/les jeux vidéo/est-ce qu'aime ?
Adosphère 1, p. 35

Exercices de transformation

Transformez ces phrases pour exprimer la restriction.

Exemple : L'entrée du parc coûte 7 euros ---- L'entrée du parc ne coûte que 7 euros.

1. Je cuisine des pâtes italiennes.
2. Elle est à l'opéra une fois.
3. Il va suivre trois cours de danse.
4. On mangera des insectes.
5. Ils sont dix étudiants à aller au concert.

Saison 2, p. 119

Exercices de reconnaissance grammaticale

Dites si les verbes soulignés sont à l'indicatif ou au subjonctif. Justifiez.

1. C'est un restaurant italien que je vous conseille vivement !
2. C'est la recette de la tarte au pomme la plus simple qu'on trouve en ligne.
3. Je ne connais personne qui accueille ses clients si gentiment.
4. Je n'ai jamais goûté de cocktail qui se déguste avec autant de plaisir !
5. Je vous recommande ce gâteau que l'on savoure jusqu'à la dernière miette.
6. L'unique chose que l'on n'aime pas à cette adresse, c'est la décoration !
7. Nous aimerions trouver un restaurant qui propose des grillades !

Alter Ego B2, p. 114

Quelques brèves remarques

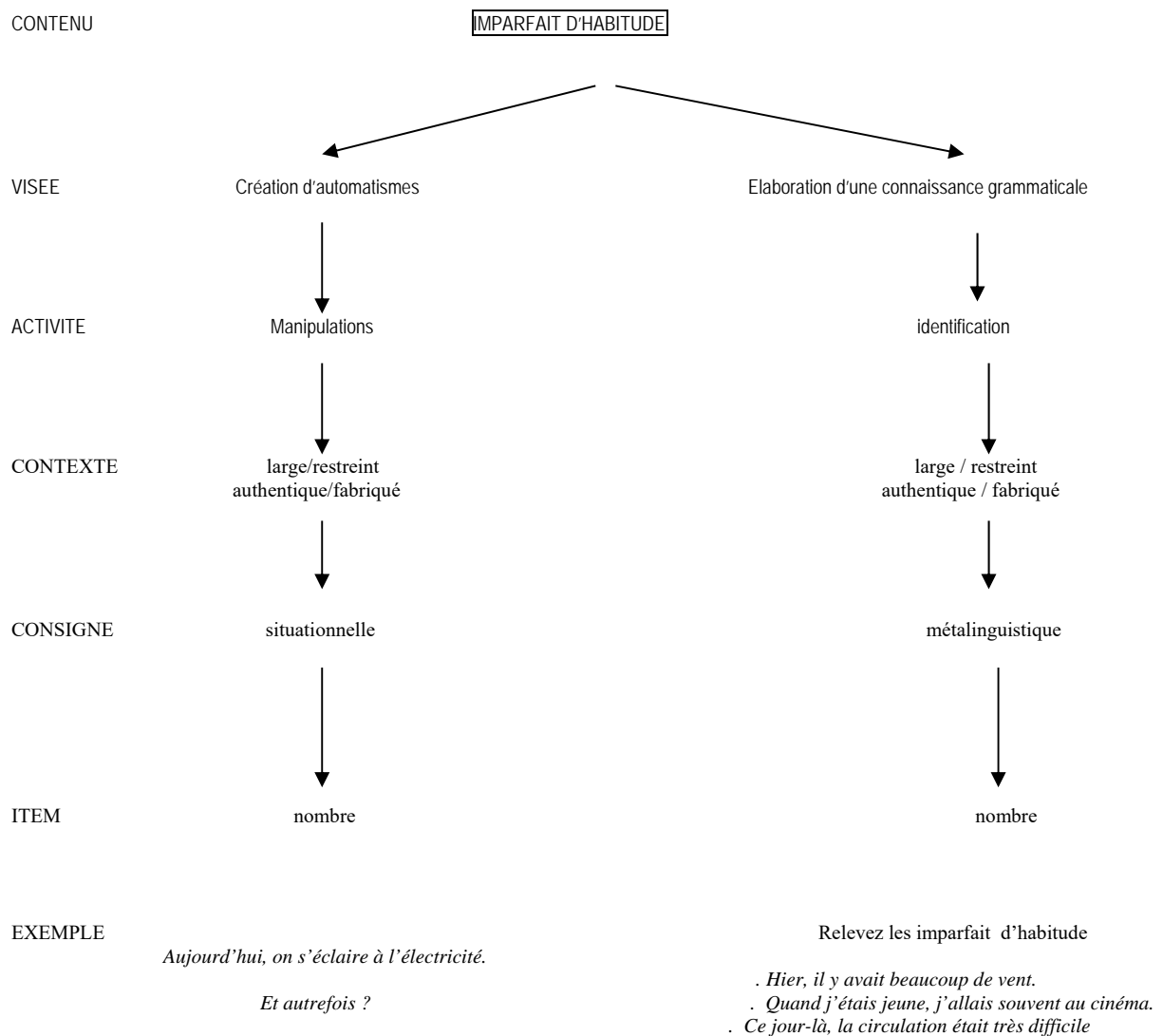
- Les exercices lacunaires, les exercices à choix multiples, les exercices à dominante morphologique mettent l'accent sur le fonctionnement de détail de la langue, exercices nécessaires car ils permettent d'aborder une des propriétés les plus visibles de la langue française : langue à morphologie lourde et complexe, avec de nombreuses et très longues chaînes d'accord et un système de conjugaison particulièrement développé.

- Les exercices de transformation, de mise en ordre, portent sur la phrase ou des éléments de phrase envisagés dans leurs propriétés structurales, sur l'organisation de la phrase, sur l'organisation interne des constituants de la phrase. Cette dimension des apprentissages est moins fréquemment abordée alors qu'elle peut être source de difficulté pour un certain nombre d'élèves.

On notera encore la présence de références métalinguistiques de plus en plus fréquentes dans les consignes. Ce qui tranche avec des choix effectués au moment de l'introduction de l'exercice structural dans les années 60.

Pour synthétiser le mode d'élaboration de l'exercice dans ses différentes composantes, on peut proposer la schématisation suivante :

LA FABRIQUE EXERCICE



L'exercice a-t-il une histoire ?

La simplicité formelle apparente de l'exercice et le fait que l'on retrouve aujourd'hui des exercices qui auraient pu aussi bien être proposés dans les années 50 pourraient nous

conduire à penser que l'exercice est un dispositif intemporel dont la logique d'élaboration et d'usage ne pourraient être abordée qu'en synchronie.

Stabilité apparente qui ne saurait cependant se confondre avec celle d'immutabilité. Si les évolutions sont lentes, elles sont cependant incontestables. Pour nous en tenir au seul XXe siècle, on notera, dans les méthodes directes ou semi-directes (fondées sur la lecture et l'analyse de textes à dominante thématique), la présence de peu d'exercices et des exercices qui portent pour l'essentiel sur le vocabulaire (pouvoir désigner les différentes parties d'un ensemble), sur les accords et la conjugaison. Et ces formes d'exercice perdureront jusque dans les années 60⁵, et par certains aspects, ne sont pas tellement différentes de ce que l'on pouvait trouver à la même époque dans l'enseignement du français langue maternelle.

L'introduction de l'exercice structural, pour parti issu des méthodologies audio-orales, au dans le milieu des années 60 apporte une forme d'exercice plus directement adaptée à des publics de français langue étrangère. On fait manipuler des formes, sans recourir à un métalangage ou à des connaissances grammaticales (du moins apparemment) et par la répétition de ces manipulations on souhaite quelque part créer une nouvelle forme de conditionnement qui permettrait de rompre avec la référence à la langue maternelle, productrice d'interférences et donc d'erreurs. On distingue ainsi exercices de répétition, exercices de substitution, exercices de transformation qui permettent de travailler sur la structure en soi de la langue (illusion en fait car les éléments de lexique présents dans les items jouent un rôle particulièrement important dans les restrictions d'usage de certaines formes, rôle qui à ce moment-là n'est pas encore clairement perçu.

Mais on pourra encore distinguer, selon les grandes orientations méthodologiques :

- Les exercices structuraux, centrés sur la mise en évidence de mécanismes dont la reprise, d'item en item, doit assurer l'appropriation.

- Les exercices dans les approches communicatives, qui consistent en un habillage situationnel d'une structure donnée, telle que dans l'exemple suivant : si + présent, dans l'expression de l'éventuel :

A une condition

Vous acceptez une proposition (employez le futur), mais vous donnez des conditions (employez si + présent) :

Vous voulez bien aller voir une amie lundi, mais vous attendez de savoir si vous êtes libre.

Je viendrai te voir lundi si je n'ai pas de réunion.

Vous voulez bien partir à l'étranger l'année prochaine, mais vous demandez une indemnisation importante.

⁵ Pensons aux exercices figurant dans le *Mauger bleu*, méthode publiée en France à partir de 1951 et qui sera largement en usage jusqu'au début des années 70.

Vous voulez bien vendre prochainement votre maison de famille, mais vous demandez au futur acheteur un prix élevé.

Vous voulez bien assister à une fête dimanche prochain, mais vous demandez un orchestre qui vous plaît.

Etc...

Libre-Echange 1

Dans la suite des évolutions méthodologiques, on ne note pas l'émergence de nouvelles familles d'exercices, des choix plus ouverts, qui ne s'inscrivent pas forcément dans une orientation particulière, qu'il s'agisse des principes d'apprentissage ou des descriptions linguistiques de référence. Ainsi le CECRL n'aborde la question de l'exercice qu'à la marge, le rapportant en quelque sorte à une tâche, activité qui a du mal à entrer dans les tâches à visée communicationnelle et qui à ce titre, est peu considéré⁶.

L'exercice dans son évolution n'est en définitive que faiblement corrélé aux évolutions méthodologiques, marqué certainement par l'émergence de la linguistique appliquée dans les années 60, avec quelques tentatives du côté des grammaires notionnelles.

La relation à la grammaire

Pendant longtemps a prévalu l'idée que l'exercice dans la forme qu'on lui connaissait ne faisait nullement référence à une description voire une théorie grammaticale particulière, qu'il correspondait à une sorte d'approche neutre de langue fondée sur la mise en évidence de mécanismes et propriétés de base (les accords, les articles, les pronoms personnels, les adjectifs qualificatifs), c'est-à-dire à tout ce qui relève de la dimension morphologique de la langue.

Mais c'était oublier que pour certains publics d'élèves, ce qui peut sembler relever d'une sorte d'évidence et d'universalité grammaticales, pouvait constituer une source première de difficulté parce que dans la langue de l'élève, telle ou telle propriété du français n'est pas réalisée de la même manière. Toutes les langues ne disposent pas du pronom personnel sujet, de l'article, et quand il existe peut être antéposé, postposé, affixé, sans parler de l'abondant matériel prépositionnel du français (environ 180 formes attestées) qui s'inscrivent dans des schémas de construction fortement différenciés selon les langues.

Autrement dit, la relation à la grammaire dans la réalisation de l'exercice peut se traduire de deux façons différentes :

- par l'inscription de l'exercice dans une tradition grammaticale différente du français, pensons à l'approche du système des temps verbaux dans les langues slaves par exemple, à l'ordre des mots dans les constituants de la phrase (GN ou GV), analyses

⁶ Voir E. Rosen (2010 : 109-110)

conduites actuellement par le GRAC⁷. Autrement dit, un exercice conçu en Pologne, en Chine ou en Grèce revêtira des formes différentes selon la langue d'origine des élèves, pensons ainsi au traitement de la proposition relative (et à leur degré de grammatisation dans leur langue, faut-il le préciser).

- par la référence à une description / théorie grammaticale particulière, ainsi encore du système des temps verbaux, selon que l'on est disciple de Guillaume ou non, ou que l'on traite de la formation du passif, selon Grévisse, Pottier ou Riegel.

Il ne s'agit pas ici de faire entrer les praticiens dans l'ère du soupçon et de les faire sortir d'une logique de l'action, pour verser dans une approche réflexive qui n'aurait pas forcément de traduction dans les pratiques de systématisation. Mais en même temps, il s'agit de montrer que la procédure de l'exercice n'est nullement transparente, dans son mécanisme de construction comme dans ses choix linguistiques implicites. Un certain « rodage », si l'on nous permet cette expression, peut se révéler nécessaire pour habituer certaines catégories d'élèves à entrer dans ce dispositif.

L'exercice dans le déroulement de l'apprentissage

Il est banal de constater, mais utile de le rappeler, que l'apprentissage ne saurait s'envisager sur la seule base de répertoires d'exercices qui seraient massivement proposés aux élèves. L'exercice intervient toujours, au moins, dans un deuxième temps de l'apprentissage, après la phase de découverte des formes de la langue dans des situations d'usages particulières (dialogues, saynètes, documents divers à analyser, etc.).

Trois schémas possibles de mise en œuvre :

- Un (des) document(s) présentés, repris, analysés + un (des) point(s) de langue signalés + des exercices conçus comme éléments de systématisation et de consolidation + éventuellement un transfert à d'autres situations d'usage de la langue.

- Un corpus de formes proposées aux élèves + un travail collectivement conduit visant à mettre en évidence un certain nombre de régularités + la formulation d'une règle + des exercices d'application.

- La présentation d'une règle + explicitation + exercices d'applications + transfert à d'autres situations.

⁷ Groupe *Grammaire et contextualisation* <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>, dans lequel il s'agit de mener à bien des études systématiques des formes de contextualisation de la grammaire du français ; ainsi que le projet *Langues et grammaires Ile-de-France* <http://lgidf.cnrs.fr/accueil> qui vise à proposer une description des langues parlées en Ile-de-France, notamment les langues de l'immigration récente.

Dans le premier cas, l'exercice comme le travail de systématisation sur la langue, est immergé dans un parcours général d'apprentissage fondé sur l'acquisition de conduites langagières en relation avec la maîtrise de certaines formes linguistiques. Dans le deuxième cas est proposée une approche plus directement grammaticale, mais appelant de la part des élèves un travail de mise en évidence et de mise en relation de formes de la langue autour de propriétés communes, travail de mise en évidence dont on contrôlera la pertinence par le moyen d'exercices d'application. Et enfin, une approche grammaticale plus classique, selon une approche le plus souvent expositive, l'exercice permettant de contrôler l'appropriation de la règle par les élèves.

Dans tous les cas de figure, l'exercice apparaît, non comme un instrument de découverte de la langue, mais comme un outil d'application et de systématisation destiné à consolider des apprentissages qui, sinon, se limiteraient à des performances souvent approximatives (ce qui se produit souvent avec les apprentissages en milieu naturel tels que l'apprenant en reste parfois à des niveaux intermédiaires de compétence).

De très nombreux recueils d'exercices sont régulièrement publiés, dissociés de tout ensemble pédagogique particulier. Mais ces exercices ne sont accessibles et profitables qu'à des apprenants qui ont déjà abordé la langue dans des contextes d'usage spécifiques (approche naturelle ou apprentissage guidé). L'exercice est un instrument d'accompagnement, de stabilisation et de systématisation de la langue, il complète l'apprentissage, il ne saurait le porter à lui seul.

Mais il reste que la place de l'exercice n'est pas strictement déterminée, que l'on peut en supprimer certains ou en ajouter d'autres, au moins dans le cadre de ce que J. Beacco (2007 : 39-55) nomme *les approches globalistes*.

Domaines d'extension : la lecture

Nous avons signalé que l'exercice est une procédure qui porte sur des segments de langue restreints, selon des procédures d'intervention simplifiées (transformez, remplacez, mettez à la forme..., etc.) et qu'à ce titre il s'éloigne de ce que l'on appelle les tâches complexes. Or la lecture, constitue par principe une tâche complexe, dans la mesure où l'accès au sens d'un texte combine tout à la fois des opérations de reconnaissance générique, de schémas textuels, la référence à des modèles de situation familiers, un traitement énonciatif particulier et à un autre niveau des éléments de lexique, des schémas structurels de phrases, des modes d'articulation des phrases les unes par rapport aux autres, des données orthographiques qui permettent de confirmer ou non l'existence d'accords (sujet-verbe ou chaînes d'accord à l'intérieur d'un groupe fonctionnel), ainsi que la ponctuation, indicateur

précieux de répartition de l'information dans le texte. Bref la mise en œuvre simultanée très élevée d'opérations qui tend à saturer les capacités d'attention et d'analyse de l'apprenti-lecteur.

La mise en place d'une procédure d'exercice appliquée à la lecture est cependant concevable sous plusieurs conditions :

- La mise en exercice ne peut s'envisager que sur des empan restreints d'activité, soit sur un élément de micro-structuration du texte, soit sur un texte dans son entier, mais en privilégiant un axe de lecture particulier, avec un principe de reprise de l'activité sur un nombre x d'items, comme dans tout exercice.

- Les éléments ainsi retenus ne doivent pas l'être sur la base du simple repérage de difficultés en langue, l'exercice « traditionnel » y suffit, mais sur le rôle joué par ces éléments dans la construction progressive du sens, sur leur contribution apportée à la cohérence du texte, sur leur façon d'assurer la relation avec le lecteur.

Nous ne pouvons pas ici développer une analyse et des propositions d'activité qui ne peuvent trouver leur place dans les limites de cet article, mais simplement montrer que les outils de langue, inscrits dans une démarche de lecture, prennent une dimension nouvelle. Signalons quelques éléments d'activité à développer :

. l'organisation de la phrase et l'ordre des mots :

Soulignez dans les phrases suivantes les suites de qualifications se rapportant à un nom. Comment est organisée la succession des qualificatifs :

1. La France compte des petites, des moyennes et des grandes villes.
2. C'est une ville qui frappe par sa lumière, ses couleurs pastel rose, ocre, bleu, vert, ses rues et ses place revêtues d'une mosaïque de petits pavés blancs.
3. Le rivage était bas, plat, sans falaise ; avec de larges bancs de sables, que le reflux laissait à découvert.
4. D'énormes quantités de substances gazeuses sortent des cheminées d'usine, des maisons d'habitation et des tuyaux d'échappement des voitures.

. Chaînes d'accord et groupes fonctionnels :

Dans le texte suivant, indiquez le genre et le nombre des mots suivants : père, mère, enfant, maison, feu. Soulignez les mots qui, à gauche et à droite, s'accordent avec eux. Quelles sont les marques qui signalent cet accord?

(Robinson, sur son île, se souvient de ses parents)

Son père était un homme petit et maladif, mais sa mère était une grande femme, forte et calme, qui ne se fâchait jamais, mais qui devinait toujours la vérité rien qu'à regarder ses enfants. Un jour qu'elle était au premier étage avec tous ses enfants et que le père était absent, le feu se déclara dans le magasin du rez-de-chaussée. La maison était très vieille et toute en bois, et le feu s'y propagea* avec une vitesse effrayante. Le petit drapier** était revenu en hâte, et il se lamentait et courait en tous sens dans la rue en voyant brûler sa maison avec sa femme et ses enfants. Tout à coup, il vit son épouse sortir tranquillement d'un torrent de flammes et de fumée avec tous ses enfants qu'elle portait sur ses épaules, dans ses bras, sur son dos, pendus à son tablier.

* se propager : se diffuser, se répandre

** drapier : autrefois, nom donné à un marchand de tissus

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, Folio junior

. La ponctuation :

Voici deux textes avec beaucoup de virgules à l'intérieur des phrases. Essayez de rattacher l'usage de ces virgules à une instruction donnée au lecteur :

- s'agit-il de distinguer des groupes circonstanciels (codez : 1)?

- s'agit-il de signaler un groupe déplacé (codez : 2)?

- s'agit-il de signaler une remarque de l'auteur, une proposition incise (codez : 3)?

- s'agit-il de signaler une énumération (codez : 4)?

- s'agit-il de signaler un groupe apposé (codez : 5)?

Les neuf premiers mois de l'année 1998 ont été les plus chauds depuis six cents ans. Tous les continents ont été touchés : le Brésil, le Soudan, la Nouvelle-Guinée ont connu des sécheresses record (). L'Indonésie, le nord de l'Australie, le sud de l'Europe, la Sibérie et la Floride ont été la proie d'incendies gigantesques. Le canal de Panama s'est retrouvé asséché ou presque, empêchant son utilisation par de nombreux bateaux. Et des moustiques ? porteurs de paludisme, ont envahi la capitale du Kenya autrefois trop froide pour les accueillir. Responsable de tous ces maux, selon la plupart des climatologues : la pollution atmosphérique, dont les gaz piègent la chaleur de la terre (), et El Nino, un courant marin chaud du Pacifique (), plus puissant, en 1998 (), qu'il ne jamais été depuis cinquante ans ().

Sciences et Vie junior, février 1999.

Dans les phrases suivantes certaines propositions relatives sont encadrées par des virgules, d'autre non. Pour quelle raison ?

. Pierre, qui n'était jamais revenu à Toulouse depuis son enfance, apprit qu'il devait y aller pour un rendez-vous d'affaires.

. Les personnes qui doivent partir pour Toulouse vendredi matin doivent se présenter au secrétariat pour retirer leur billet d'avion.

La forêt, qui couvre actuellement un quart de la superficie du pays, représente pour la France un privilège particulier.

. La forêt qui couvre la colline est remplie de chevreuils.

. L'amie que tu as invitée chez toi dimanche était absolument charmante.

. Les amis de Jacques, qui étaient tous venus à son anniversaire, sont des gens absolument charmants.

. Situations d'énonciation :

Distinguez dans les phrases suivantes dont le sens ne peut se comprendre que par référence à un élément extérieur au texte (codez 1) et celles dont le sens peut se comprendre à l'aide des seuls éléments présents dans la phrase (codez 2) :

| | |
|---|--|
| Les archéologues ont découvert de nombreux objets dans le sol, notamment cette très belle boucle de ceinture. | |
| Les archéologues ont découvert de nombreux objets dans le sol, notamment une très belle boucle de ceinture ornée de deux lions. | |
| Arrêtez-vous sur le bord du quai et admirez la vue que l'on a d'ici. | |

| | |
|--|--|
| Vous vous arrêterez sur le bord du quai, à la hauteur du Pont Marie, et vous admirerez la vue que l'on a de cet endroit. | |
| Observez ces superbes statues. Que représentent-elles? | |
| Observez les superbes statues qui se trouvent de part et d'autre de la porte du château. Que représentent-elles? | |
| Tous les élèves de la classe qui doivent entreprendre le voyage de fin d'année se rendront demain à l'infirmierie pour se faire vacciner. | |
| Tous les élèves de la classe de 4e 7 qui doivent entreprendre le voyage de fin d'année se rendront le mardi 14 mai à l'infirmierie pour se faire vacciner. | |

On peut donc envisager des répertoires d'exercice portant à chaque fois sur une difficulté particulière, répertoires qui se fondent sur une analyse du texte et des processus de lecture associés. Aspects macro : le genre, le type de texte, sa présentation selon le découpage en paragraphes, le thème (éléments de connaissance, schémas de situation, structure d'objet et leur relation avec le vocabulaire), l'énonciation, la relation au lecteur ; et aspects micro : la continuité du texte, l'organisation de la phrase et les modes d'enchaînement pour ce qui relève des apports d'information nécessaire, le repérage des groupes fonctionnels, les chaînes d'accord, l'orthographe, la ponctuation). La langue française est en effet une langue qui se caractérise par le caractère fortement de sa morphologie et par une orthographe qui dans son abondance graphique (source de difficulté pour l'écriture) apporter en situation de lecture des aides qu'il faut apprendre à utiliser.

Bien évidemment le savoir-lire ne se réduit pas à un tel traitement, mais en dissociant la difficulté l'exercice permet de concentrer l'attention, à un moment donné, sur une composante, à un moment donné, de la compétence. Enfin, de telles activités ne sont pas concevables sans la référence à tous les travaux conduits ces dernières décennies sur la textualité (au sens très large du terme) et sur l'analyse de discours. Ce qui peut valoir aussi pour les travaux d'écriture ou l'interaction orale. Le fait de disposer d'une description organisée du matériau est la condition pour passer à une éventuelle mise en exercices.

Conclusion

L'exercice est un outil d'un usage courant, familier à tous, apprenants comme enseignants, mais plus délicat, dans sa conception comme dans son usage, qu'on ne serait a priori tenté de le croire. Derrière son apparente simplicité se mettent en place des formes de relation à la langue et à l'apprentissage qui demandent parfois à être interrogées, notamment par rapport à la disponibilité première des élèves. Toutes les procédures d'exercice ne sont

pas forcément transparentes et quelques précautions dans la sélection des formes et dans la façon de les articuler les unes par rapport aux autres, doivent être prises. L'exercice est aussi une mise en représentation de la langue qui peut susciter une réflexion, si modeste soit-elle, pouvant déboucher pour un apprenant allophone sur une meilleure appréhension des formes de la langue française, voire de leurs conditions d'usage. L'exercice si, dans sa mise en œuvre, revêt souvent la forme d'une confortable routine, et pourquoi pas, il faut bien souffler un peu par rapport aux tâches complexes proposées, peut aussi être un instrument de réflexion grammaticale sur des points de langue.

Bibliographie

- BEACCO, Jean-Claude (2007). *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémi (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Credif.
- HEBRARD, Jean (1982), « Présentation : le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice », *Etudes de linguistique appliquée*, 48, pp. 5-8.
- ROSEN, Evelyne (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- VIGNER, Gérard (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette. « Coll. F ».