

## Analyse des exercices écrits au collège : Quelle place à la dimension réflexive ?

Date de réception : 28/09/2020 ; Date d'acceptation : 13/07/2021

### Résumé

A l'ère actuelle le pivot des activités conçues pour l'enseignement/apprentissage du FLE est la réflexion. Amener l'apprenant à adopter une posture réflexive et à assumer sa responsabilité en tant que partenaire dans la négociation et la construction du savoir est un objectif que le lecteur peut croiser dans les introductions matérielles didactiques actuelles. Cette construction progressive et consciente du savoir est censée donner lieu à un apprentissage plus efficace, surtout à l'écrit. Ici, apparaît le rôle de l'exercice, qui porte souvent sur une partie fragmentaire de la langue, comme étant un agent structurant, voire garant du transfert des connaissances vers des situations cibles. Qu'en est-il du contexte algérien ? Cette présente contribution, se propose d'examiner le rôle assigné à l'exercice écrit, plus spécifiquement celui qui porte sur les points de langue, à la lumière de ces préceptes théoriques.

**Mots clés** : Exercice; Réflexion ; Cycle moyen; Application .

**Khaoula Amina  
BENLEHLOUH**

Université Frères  
Mentouri Constantine 1,  
Algérie.

### Abstract

In the current era the backbone of activities designed for teaching / learning French as a foreign language is reflection. Getting the learner to adopt a reflective posture and to assume his responsibility as a partner in the negotiation and the construction of knowledge is an objective that the reader can come across in the current teaching material introductions. This progressive and conscious construction of knowledge is supposed to lead to more efficient learning, especially in writing. Here, the role of the exercise, which often focuses on a fragmentary part of the language, appears as a structuring agent, even a guarantee of the transfer of knowledge to target situations. What about the Algerian context? This present contribution intends to examine the role assigned to the written exercise, more specifically the one dealing with language points, in the light of these theoretical precepts.

**Keywords**: Exercise; Reflection; Medium cycle; Application.

### ملخص

في العصر الحالي ، اساس الأنشطة المخصصة لتدريس / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية هو التفكير. إن جعل المتعلم يتبنى موقفاً فكرياً ويتحمل مسؤوليته كشريك في التفاوض وبناء المعرفة هو هدف يمكن للقارئ أن يصادفه في مقدمات المواد التعليمية الحالية. من المفترض أن يؤدي هذا البناء التدريجي الواعي للمعرفة إلى تعلم أكثر كفاءة ، خاصة في الكتابة. هنا ، يظهر دور التمرين ، الذي غالباً ما يركز على جزء مجزأ من اللغة ، كعامل مهيكّل ، وحتى ضامن لنقل المعرفة إلى الوضعيات المستهدفة. ماذا عن السياق الجزائري؟ تهدف هذه المساهمة الحالية إلى فحص الدور المنوط بالتمرين الكتابي ، وبشكل أكثر تحديداً الذي يتعامل مع نقاط اللغة ، في ضوء هذه المبادئ النظرية.

**الكلمات المفتاحية**: تمرين تفكير طور متوسط تطبيق

\* Corresponding author, e-mail: [benlehlou@yahoo.fr](mailto:benlehlou@yahoo.fr)

## I- Introduction :

Depuis des années l'école algérienne connaît un changement qui s'est traduit par la conception d'un nouveau matériel pédagogique mis à la disposition de l'apprenant algérien ; et bien sûr de l'enseignant. Cette refonte pédagogique inscrit l'enseignement /apprentissage dans le paradigme socio-constructiviste selon lequel enseigner est loin d'être une pratique à sens unilatéral. La relation entre les éléments du triangle didactique est donc revisitée. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir et l'apprenant n'est plus ce récepteur passif captif de la pratique de son enseignant. Le savoir quant à lui n'est plus une visée ultime mais un moyen qui permet de réaliser des tâches plus complexes, et que l'on édifie par le biais d'interactions.

Dans cette perspective, apprendre serait un acte indissociable d'un certain nombre d'actions, à savoir : collaborer, négocier, acquérir par la pratique et surtout réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Un enseignement optimal serait donc un enseignement fondé sur l'activité du sujet apprenant qui interagit non seulement avec son entourage , pairs et enseignants, mais aussi avec le savoir lui-même.

Concrétiser ses préceptes théoriques signifierait que les activités proposées doivent être conçues de manière à permettre à l'apprenant de transférer ses apprentissages, qui ne sont, en effet, que des bribes de connaissances installées et accumulées séparément au cours de son cursus, dans des situations plus complexes, plus précisément celles où ce dernier est censé agencer toutes ses connaissances pour produire, à l'oral ou à l'écrit, de manière efficiente (plus tard à des situations de la vie courante).

Parmi les techniques les plus prisées et les plus utilisées afin de permettre à l'apprenant de mettre ses acquis en pratique, l'exercice. Il est attesté que la pratique enseignante n'est jamais exempte d'une étape d'exercitation. Proposer des exercices est un geste presque anodin mais imparable en classe de langue.

Arborant souvent une connotation péjorative, l'exercice est pourtant une pratique pérennisée, voire emblématique de la classe de FLE, et semble résister aux changements qui, depuis des décennies, chamboulent la scène pédagogique (Vigner, 1984). Jadis, cette pratique trouvait sa raison d'être afin de fixer des connaissances, voire en vérifier l'acquisition (Besse et Porquier, 1984). Aujourd'hui, avec le renouveau actuel, l'exercice a trouvé une nouvelle vocation, il semble être le parfait outil menant l'apprenant vers une pratique plus réflexive et, progressivement, plus autonome de la langue. Mais, les quelques recherches effectuées sur terrain -il faut le noter, malgré l'abondance des travaux réalisés en didactique du FLE, ceux qui s'intéressent à l'exercice n'en constituent qu'une partie infime (Vigner, 2016 ) -ont prouvé que, quand il s'agit de l'exercice, les choix didactiques sont plutôt traditionnels, c'est-à-dire qu'à celui-ci les concepteurs de manuels attribuent un rôle restreint à sa dimension applicative et aboutissent à la conclusion suivante : dans les matériaux analysés la prédominance est accordée à l'exercice à trous, et même si les concepteurs s'appuient sur les productions avec contraintes comme étant une passerelle vers la production finale, celles-ci risquent de ne pas aboutir car aux batteries d'exercices proposées manquent l'exercice réflexif et réactif (Capt, 2017, et Bulea Bronckart et al, 2017)..

Dans la lignée des travaux sus-cités, nous allons inscrire notre présent travail, qui tend à explorer le contexte algérien afin de dégager des observations pertinentes en matière de l'exercice. Ce travail est mû par le désir de répondre à la question suivante : Quel est le rôle que l'on assigne à l'exercice dans le manuel scolaire algérien, plus spécifiquement celui du cycle moyen ? En guise de réponse provisoire, nous estimons que, à l'instar des manuels analysés dans des contextes différents, le manuel algérien propose des exercices dont le but se circonscrit à l'application des règles acquises. Amener l'apprenant à adopter une posture réflexive est loin d'être une préoccupation pour les concepteurs de manuels. Les exercices ne sont donc pas conçus de manière à permettre le transfert des connaissances.

### **I.1. L'exercice, une pratique séculaire**

Quelque soit la méthodologie dont s'inspire l'institution scolaire et le matériel pédagogique y afférent, l'exercice demeure une technique incontestable. Indissociable de la pratique enseignante, Authier et Meunier le conçoivent (particulièrement celui qui porte sur la grammaire) comme étant une « *hygiène nécessaire* » à la classe de langue (Cité par A. Bulea, 2015).

Cette technique est repérée dans des ouvrages datant de l'époque de la renaissance. Kelly (cité par Besse et Porquier) en a fait une analyse méticuleuse, plus particulièrement des exercices conçus pour l'apprentissage des langues vulgaires et du latin. Des exercices sont également repérés dans un manuel fait par les soins de J.C. Chevalier, qu'il diffuse à Cologne en 1568. En analysant celui-ci, Besse et Porquier émettent la remarque qui suit : les exercices qui y figurent présentent des similitudes avec les exercices structuraux contemporains, plus particulièrement ceux de la substitution, ainsi qu'avec les exercices notionnels-fonctionnels actuels. Selon ces chercheurs l'émergence de ces types d'activités s'explique de la sorte : il s'agit d'une réaction contre un « *excès de pratiques de grammaire explicitée scolastiques* » (1984, p.119).

Ces derniers finissent par distinguer deux courants de pensée, qui entretiennent l'exercice de deux points de vue différents. Le premier compare l'apprentissage de la langue à l'acquisition dans le milieu naturel. Le second, quant à lui, associe l'apprentissage à une démarche rationnelle et explicite. Les adeptes de l'acquisition naturelle, conçoivent l'exercice comme étant un outil permettant à l'enseignant de faire fi des explications grammaticales. C'est la deuxième facette des pratiques quotidiennes qui épargne à l'apprenant un apprentissage grammatical lassant, aberrant, voire inutile. Pour ceux qui optent pour une pratique rationnelle et explicite, l'exercice est présent en classe afin de permettre un accès facile aux descriptions grammaticales. De ce fait, l'exercice est censé assurer un maniement facile et rapide des structures linguistiques, les explications métalinguistiques sont donc éludées.

La présence de l'exercice en classe de langue se justifie selon deux conceptions différentes de l'apprentissage. Selon la première, la fonction de l'exercice se borne à restituer une structure linguistique donnée et ce par le biais de la répétition. Pour la seconde, l'exercice ne fait que jouer le rôle de « substitut » d'une pratique pédagogique fondée sur l'explicitation des règles grammaticales (descriptions linguistiques).

### **I.2. L'exercice, quelques caractéristiques**

Que l'on choisit de procéder de manière explicite ou non, l'exercice repose toujours sur une description linguistique. Cependant de par sa nature, il ne peut traiter qu'un élément fragmentaire de la langue. En effet, Vincent Capt (2017) explique que « *l'exercice entretient un rapport de partie au tout qui fait l'objet de l'apprentissage : son aspect fragmenté résulte d'une logique analytique ou d'une rationalité de la décomposition* ». Le savoir est morcelé, il s'agit donc, selon le chercheur, d'une opération de pointage.

Dans son ouvrage intitulé *L'exercice dans la classe de français*, Vigner (1984, p. 17) énumère d'autres caractéristiques. Il qualifie d'exercice, toute activité langagière présentée sous forme de tâches imposées par une institution scolaire. C'est une tâche que l'apprenant reçoit dans le cadre d'un programme de formation pédagogique scindé en activités conçues pour atteindre des objectifs fixés au préalable. A ces caractéristiques, il ajoute le caractère itératif de la tâche, et explique qu'« *un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant* ». Pour la réalisation de cette tâche, la présence d'un apport de données précises est requise avec une consigne précisant de manière limpide les modalités de mise en œuvre ; un autre caractère surgit de cette définition, le caractère contraignant (Cuq et Gruqua, 2005, p.444). L'apprenant ne dispose que de peu de liberté et d'initiative personnelle.

Pour clore sa définition de l'exercice, Vigner fait remarquer que l'apprenant est dans l'obligation de fournir une réponse « observable » et facilement « évaluable » aussi bien par l'apprenant que par son enseignant.

La réponse dans le cas échéant, fait l'objet d'une appréciation émanant de l'entourage de l'apprenant (plus précisément du maître), qui se focalise sur la qualité de cette même production qui doit se conformer à une norme précise et se réaliser de la manière indiquée par la consigne. Ce serait alors faux de qualifier un travail de « exercice » si la réponse escomptée n'est pas définie au préalable par l'injonction (Besse et Porquier, 1984).

Inscrire cette production dans ce cadre donne à l'exercice, suscitant souvent une charge cognitive peu coûteuse, un aspect déontique, car l'apprenant ne fait qu'exécuter une tâche en obéissant à des critères repérables dans la consigne, son activité est comparable à un automate ne disposant que de très peu d'autonomie. Un effet perlocutoire est donc attribué à l'exercice qui a tendance à ignorer la notion de diversité des rythmes d'apprentissage (Vincent Capt, 2017). Le résultat d'une telle démarche n'est pas perceptible, uniquement, au niveau des apprentissages, mais au niveau même de la gestion de classe dans laquelle s'applique l'exercice.

Dans ce sens Christophe Ronveaux, Edmée Runtz-Christan et Bernard Schneuwly (2015, p 11) expliquent : « L'exercice ne garantit pas l'apprentissage, bien plus, il crée les inégalités. Les difficultés de certains élèves poussent certain.e.s enseignant.e.s à redéfinir l'espace de travail, à accompagner différemment ces élèves au point de leur fait perdre la cohérence d'ensemble ». La tâche de l'enseignant n'est pas facile comme elle semble l'être. L'exercice considéré souvent comme un élément facilitateur des apprentissages peut éventuellement nuire à ceux-ci.

Un œil expert peut facilement voir que ces essais de définition convergent vers le même point : une dimension principalement applicative attribuée à l'exercice. Garantir la fixation des savoirs, qui sont des matériaux linguistiques précis, en effectuant une série d'entraînements répétitifs, c'est une conduite qui en dit long ce rôle dévolu à cette *pratique interventionniste* (Cuq et Gruca, 2006).

Donc, dans cette perspective qui est traditionnelle l'exercice est une technique à laquelle l'enseignant peut faire appel afin de « compléter la démarche inductive » et qui se borne à assurer une « intériorisation des automatismes » (Claude Simard, et al, 2010, p 315). S'exercer revient à appliquer. Mais bon nombre de chercheurs pensent qu'il ne suffit pas de faire suivre la leçon d'une série d'exercices, tels qu'ils sont considérés dans la perspective traditionnelle, pour garantir une transition vers un acte de production. Le transfert de connaissances vers des situations complexes nécessite de placer l'apprenant dans une posture réflexive, que ce soit dans la phase leçon ou la phase exercices. Dans cette optique s'exercer n'est plus de l'ordre l'application, bien plus, c'est de l'ordre de la réflexion.

## I. 2. Quand s'exercer revient à réfléchir:

Renouveler la pratique de l'exercice, pour les adeptes d'un apprentissage plus conscient, c'est faire en sorte que celui-ci constitue une passerelle entre les situations lors desquelles s'opèrent les apprentissages et des situations lors desquelles ces apprentissages sont réinvestis. Il s'agit de mettre en place une démarche qui suscite de grands efforts cognitifs ; elle est plus coûteuse en charge cognitive. On mise donc sur la réflexion, pour aider l'apprenant à mener à bien son activité en classe, ce qui se traduirait par des productions plus efficaces.

Dans son article intitulé « *L'exercice, un objet scolaire à reconsidérer* » Bessonnat D, esquisse une démarche qui bannit les exercices dont la charge cognitive est peu coûteuse. Mener l'apprenant vers une production plus autonome est tributaire des choix opérés par l'enseignant, il se doit donc d'utiliser : des exercices proposant à l'apprenant de corriger des énoncés erronés, de juger de l'acceptabilité d'énoncés contenant des relatives, de procéder à la transformation de deux énoncés juxtaposés en une phrase ayant une subordonnée relative, d'ajouter des expansions à des énoncés, et de distinguer deux énoncés.

La réflexion de Bessonnat servira de base à certains travaux actuels largement imprégnés de la perspective vygotkienne. À ce propos nous citons M.Nadeau et

C.Fisher dont les efforts sont concrétisés par l'élaboration d'un ouvrage intitulé « *La grammaire nouvelle : l'apprendre et l'enseigner* ». Pour ces dernières la pratique enseignante devrait s'articuler autour de la réflexion grammaticale qui sert de tremplin à un apprentissage plus efficace de la langue ; c'est le seul moyen qui garantit transfert des connaissances.

Selon M.Nadeau et C.Fisher (2009, pp 120-121), le transfert des connaissances, est observable lorsque les connaissances fraîchement acquises par l'apprenant sont réutilisées dans les productions de textes personnels, qui s'effectuent bien évidemment dans le respect des normes grammaticales. L'implication active de l'apprenant est par conséquent indispensable afin d'obtenir le résultat escompté en situation d'écrit.

Rédiger un texte est une tâche qui est susceptible de générer une surcharge cognitive, puisque les opérations suscitées relèvent de multiples domaines. Plusieurs ressources sont mobilisées de manière concomitante, à savoir : le lexique, la grammaire, l'orthographe, etc. L'exercice, quant à lui, invite l'apprenant à faire usage d'une règle, voire d'une portion de cette règle, qui est employée hors contexte. C'est donc une opération peu coûteuse. La question qui pourrait survoler nos esprits, c'est comment parvenir à articuler l'exercice, réducteur qu'il est, à la production et quel rôle joue la réflexion dans cette opération de liage ?

Pour acquérir des connaissances transférables, ces chercheurs proposent de travailler les règles en profondeur. Procéder autrement, c'est-à-dire faire un survol rapide de ces règles, signifierait miser sur la quantité (aborder un nombre important d'éléments en un court laps de temps) au détriment de la qualité (un apprentissage qui est circonscrit à quelques notions, inculquées posément). Dans cette perspective, les enseignements s'opèrent dans des activités sources (leçon et exercices) et sont appréciés dans ces activités cibles (situations de production).

Mais, entre tâches sources et tâches cibles un écart est souvent remarquable. L'apprenant une fois invité à produire, il n'est pas en mesure de réinvestir les connaissances dont il dispose. Réduire cet écart devient donc une nécessité. Pour ce faire : « *Il faut se tourner vers les exercices pour établir une transition valable entre la phase d'apprentissage et celle de transfert en production de texte qui exige toujours un raisonnement impliquant plusieurs notions grammaticales* » (Ibidem, 2009 :123). Mettre l'apprenant en position de réfléchir n'est, donc, pas une démarche qui concerne uniquement la phase de découverte de l'objet à l'étude, c'est-à-dire la leçon, c'est une conduite qui devrait également s'étendre à la phase d'exercitation.

La première des choses à faire en adoptant cette démarche serait de bannir les exercices à trous, dont le but se limite à la restitution de formes, lesquels sont des objets de prédilection dans le matériel didactique. Procéder ainsi serait une étape préalable à la mise en place d'un mode de raisonnement grammatical complet comparable à celui engagé lors de la rédaction de textes. Les exercices à choisir devraient, selon ces chercheurs (126-127) posséder certaines caractéristiques. Ils devraient :

-Éviter une préalable identification des points linguistiques en question. L'apprenant est amené à découvrir lui-même les éléments sur lesquels porte l'exercice, et ce en s'appuyant sur ses connaissances antérieures et celles fraîchement acquises.

-Exiger à l'apprenant d'indiquer la manière dont il a résolu l'exercice, autrement dit *laisser des traces son raisonnement grammatical*. Cela permettrait à l'enseignant de se rendre compte des stratégies de résolution mises en œuvre, donc d'intervenir à ce niveau afin d'obtenir de meilleurs résultats.

-Donner lieu à une discussion (confrontations des résultats) pendant ou après la réalisation des exercices. L'apprenant est donc amené à utiliser le métalangage grammatical dont il dispose pour justifier ses réponses. Ce qui permettrait à celui-ci de repérer les procédures fautives, donc de procéder à une autorégulation de ses stratégies de résolution de problèmes. .

Les types d'exercice qui se prêterait à cette mission sont, selon Nadeau et Fisher, au nombre de quatre :

-L'exercice de repérage : qui devrait être introduit directement après la leçon ;

-L'exercice de transformation : qui implique une intervention au niveau de la structure de la phrase ;

-L'exercice de production de texte : qui impose une production basée sur une contrainte grammaticale ;

-L'exercice de correction de textes : qui confronte l'apprenant aux erreurs qu'il a tendance à commettre, lui et ses camarades. Il mobilise un raisonnement grammatical complet parce qu'il donne à celui-ci la possibilité d'examiner, dans des contextes variés, la validité de la règle apprise. Cet exercice ne met pas l'accent sur un seul type d'erreurs, ces dernières peuvent avoir trait à différents domaines, à savoir : la grammaire, la syntaxe, l'orthographe.

Ce n'est pas uniquement le type de l'exercice qui détermine la fonction qu'on lui assigne, mais la manière dont ce dernier est conçu et intégré dans l'ensemble pédagogique. Il suffit de lire ces propos pour comprendre que les actions attendues de la part de l'apprenant, dans le cadre d'une pratique rénovée, sont différentes de celles que suscite l'exercice traditionnel. Quels sont, donc, ces actions ? C'est la question à laquelle vont répondre E. Bluea Bronckert, V. Marmu Cusin et M. Panchout-Dubois. Ces derniers en s'inspirant de plusieurs travaux - notamment ceux de Nadeau et Fisher (2009), de Simard (2010), et surtout des théories de Vygotski et Barth (selon lesquels pour qu'un apprenant construise de nouvelles connaissances, ou de nouveaux concepts, il doit être en mesure d'identifier les caractéristiques d'un concept, de le nommer et de procéder à une comparaison avec d'autres concepts possédants des caractéristiques semblables afin d'en dégager les traits distinctifs)-, estiment qu'une pratique de l'exercice articulée à la pratique textuelle devrait susciter des actions de plusieurs types.

Ces actions, selon ces chercheurs, devraient permettre à l'apprenant d'acquérir de nouveaux concepts, lesquelles sont regroupées comme suit :

«-les actions sur des exemples langagiers : observer, ajouter, supprimer, déplacer, remplacer, encadrer, les éléments dans des groupes de mots, des phrases ou des textes ;

-les actions cherchant à définir un concept par ses caractéristiques essentielles ou demandant l'utilisation de ces caractéristiques, par exemple justifier une réponse ;

-les actions de dénomination ou reconnaissance de cette combinaison de caractéristiques par l'utilisation d'un métalangage spécifique : identifier un élément à partir d'une catégorie imposée ou étiqueter un exemple ou un ensemble d'exemples ;

-les actions mettant en relation deux concepts : comparer, distinguer, choisir, classer, mettre en relation ;

-les actions d'utilisation du concept dans la production ou la correction d'exemples : produire avec contrainte, transformer, corriger.»

## II- Méthodes et Matériels :

Afin de donner des éléments de réponse à la question formulée dans notre introduction, nous avons opté pour l'analyse du matériel didactique mis à la disposition des apprenants, à savoir : les manuels scolaires élaborés à l'intention des apprenants de première, deuxième, troisième et quatrième année moyenne. Ce choix n'était pas fortuit. Le cycle moyen est à notre avis une étape charnière, qui articule le primaire, où l'enseignement est axé sur des notions fondamentales (où est prônée une grammaire de la phrase), et le secondaire, où les enseignements ciblent des compétences plus complexes (la synthèse et le compte rendu). A ce stade l'apprenant est supposé être doté d'assez de connaissances pour entamer un apprentissage plus conscient et plus réflexif, qui étayé par la typologie textuelle, est censé l'emmené vers une maîtrise plus efficiente de l'écrit. Et c'est là que se manifeste l'intérêt de l'exercice comme étant un élément facilitateur du transfert des apprentissages, autrement dit, un élément articulatoire qui lie des opérations de pointage à des opérations de mise en texte.

Les exercices proposés dans ces manuels, et qui portent sur les outils de langue, à savoir : la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, seront examinés à la lumière de critères spécifiques. Ces derniers sont essentiellement puisés de deux travaux : la grille d'évaluation ou de conception des exercices élaborée par les soins de

M, Nadeau et C, Fisher (2009) et le travail réalisé par E. Blua Bronckert, V. Marmu Cusin et M. Panchout-Dubois.

Nous avons, donc, élaboré une grille qui comporte les critères suivants :

-Quels sont les types d'exercices proposés ? (repérage, transformation, correction, à trous, production, ou autres). Engagent-ils un raisonnement grammatical complet ?

-Quelles sont les opérations sollicitées par les consignes de ces exercices ? (souligner, encadrer, corriger, transformer, comparer, justifier, mettre en lien, produire, ...etc.)

-Quel est le mode de passation privilégié ? (Travail individuel ou un travail de groupe).

-Les batteries d'exercices proposées, s'achèvent-elles par une production ?

### **III-Résultats et Discussion :**

L'analyse des manuels scolaires dédiés au cycle moyen a permis de ressortir les remarques suivantes :

#### **-Le manuel de 1<sup>ère</sup> année**

Ce dernier comporte 96 exercices, répartis sur 27 leçons, plus précisément : 36 exercices de grammaire, 33 exercices de conjugaison et 27 exercices d'orthographe. Dans les différentes batteries d'exercices faisant suite aux leçons figurent les types d'exercice suivants : les exercices de reconnaissance grammaticale (24), les exercices à trous (17), les exercices à dominante morphologique (17), les productions avec contraintes grammaticales (13), les dictées (7), les exercices de mise en correspondance (5), les exercices à choix multiples (3), les questions-réponses (3), les exercices de transformation (3), des productions (3) et un exercice de complétion de phrase.

La prédominance est accordée à quatre types d'exercices : les exercices de reconnaissance grammaticale qui constituent 25% de l'ensemble des exercices, les exercices à trous qui font 17,70 %, les exercices à dominante morphologique qui eux également constituent 17,70 % et les productions avec contraintes grammaticales qui représentent 16,66 %.

L'accent est donc mis sur l'observation mais aussi, et surtout, sur la formalisation. Les tâches de restitution des formes (les exercices à trous et les exercices à dominante morphologique) l'emportent largement sur les tâches d'autres niveaux de complexité. Elles constituent, en fait, presque 35 % des activités proposées.

Les activités nécessitant la mise en place d'un raisonnement grammatical complet, quant à elle, sont minoritaires par rapport aux autres activités. En effet, les activités de productions ne représentent que 17,70 % de l'ensemble des exercices, tandis que les exercices impliquant la manipulation (transformation) n'en constituent que 8,89 %. Les exercices de corrections sont totalement absents.

A la lecture de ces résultats, il semble que le principal objectif des batteries d'exercices proposées se circonscrit à l'installation des formes linguistiques à l'étude. La dimension applicative semble l'emporter sur la dimension réflexive de l'exercice. Mais suffit-il d'examiner les types d'exercices abordés pour donner une appréciation définitive ? Nous ne le pensons pas. C'est pour cette raison que nous allons passer au peigne fin les consignes accompagnant ces exercices.

Les consignes que nous avons pu recenser sont les suivantes : préciser (2), répondre (3), utiliser (9), écrire (26), expliquer (5), trouver (3), compléter (12), remplacer (2), construire (4), souligner (2), entourer (6), recopier (7), supprimer (1), retrouver (1), relier (3), employer (1), transformer (1), introduire (1), mettre (14), donner (3), réécrire (1), choisir (1), rédiger (2), placer (2), comparer (7), corriger (7), indiquer (1), ponctuer (1), accorder (1), et former (1).

Il suffit d'examiner ces chiffres pour se rendre compte que plus du tiers des actions suscitées par les exercices consiste à agir sur un corpus linguistique donné (soit 39%). Parmi les actions demandées dans ces exercices, nous trouvons la mise en relation de deux concepts (environ 20 %) et les productions avec contraintes (écrire en utilisant). Les actions de correction sont peu convoquées (7 uniquement, soit 5,38 %)

dans les exercices, nous les trouvons spécialement dans les dictées. Ce qui est frappant, c'est le fait que les actions qui consistent à nommer un élément sont rares (1,5 %) et que les actions cherchant à définir un concept par ses caractéristiques sont inexistantes.

Ces résultats ne font qu'étayer la remarque que nous avons avancée auparavant, l'exercice dans le manuel de première année est à dominante applicative. Ce qui nous conforte dans cette idée, c'est le fait qu'il est considéré comme une tâche exclusivement individuelle, sur les 96 exercices 6 offrent la possibilité à l'apprenant de travailler avec les pairs. L'exercitation, dans ce contexte, ne donne pas lieu à la négociation, ni à la confrontation des résultats.

Nous pouvons répondre par l'affirmative, concernant le dernier critère de notre analyse. Certes la production y est, mais sur les 27 leçons uniquement 16 s'achèvent par une activité de production. Il apparaît que les concepteurs tentent d'articuler les tâches cibles aux tâches sources par le biais de ces activités.

#### **-Le manuel de 2<sup>ème</sup> année**

Ce manuel comporte 97 exercices, partagés entre 21 leçons. Ils se répartissent comme suit : 31 pour la grammaire, 37 pour la conjugaison et 28 pour l'orthographe. Il y figure les types d'exercices suivants : les exercices de reconnaissance grammaticale (16), les exercices à trous (22), les exercices à dominante morphologique (20), les exercices à choix multiples (8), les exercices de transformation (8), production avec contrainte (7), mise en correspondre (6), des dictées (3), complétion de phrases (2), sur corpus (1), texte à closure (1), question-réponse (1), et un exercice de répétition.

Trois types d'exercices prédominent dans les batteries proposées, à savoir : les exercices à trous, les exercices à dominante morphologique et les exercices de reconnaissance grammaticale. Il est clair que dans ce manuel également, les activités portant l'accent sur l'aspect formel de la langue, sur la mémorisation des éléments le constituant, sont les plus dominantes (42 exercices soit 43,29%), suivies des activités d'observation. Les activités qui impliquent la mise en place d'un raisonnement grammatical complet et demandant un effort cognitif plus important (les productions et les exercices de manipulation) ne constituent qu'une part infime de l'ensemble des activités (soit 17,52 %).

Appliquer les règles relatives aux objets linguistiques à étude, en vérifier l'acquisition semblent, de prime abord, les objectifs assignés à l'exercice dans le manuel de deuxième année moyenne, telle est la remarque tirée de l'analyse des types d'exercices convoqués dans ce manuel. Voyons, maintenant, ce que révèle l'analyse des consignes de ces mêmes exercices, suscitent-elles des actions orientées vers la réflexion ?

Un examen attentif de ces consignes a permis de repérer les actions suivantes : compléter (31), écrire (18), souligner (7), encadrer (1), dire (1), réécrire (6), utiliser (9), cocher (1), mettre (6), remplir (1), imaginer (3), entourer (6), éviter (2), employer (3), commencer (1), lire (1), relier (2), recopier (5), conjuguer (6), indiquer (1), remplacer (2), retrouver (2), accorder (2), choisir (3), enrichir (1), et répondre (1).

Il suffit de jeter un coup d'œil sur cette liste pour repérer les résurgences de quelques actions, qui concentrent les efforts de l'apprenant sur des tâches de premier niveau : réagir sur un corpus représentant un modèle linguistique particulier (environ 60 %). Les actions qui consistent à nommer des concepts et à les identifier par leurs caractéristiques propres sont totalement absentes. D'ailleurs, il n'est demandé nulle part à l'apprenant de justifier sa réponse ou de laisser des traces de son raisonnement grammatical. Il en est de même pour les activités de correction, aucune trace n'est trouvée de ces activités dans cet outil pédagogique.

Compte tenu de ces données, nous pouvons dire que, dans le manuel de deuxième année moyenne, l'exercice est à dominante applicative. Cette remarque est étayée par le fait que, non seulement les exercices de ce manuel ne requièrent aucun travail de justification, mais aussi sont conçus de manière à être réalisés individuellement. La négociation est donc loin de constituer une priorité pour les concepteurs.

Nous tenons à signaler la présence d'activités de production, qui sont au nombre de 8, a considérablement diminué par rapport au manuel de 1<sup>ère</sup> année. Il faut noter également, que ces activités sont absentes dans la majorité des leçons, qui rappelons –le



sont au nombre de 21. Les activités d'exercitation ne sont, donc, pas articulées à la tâche cible, qui est la production écrite finale, par le biais des activités de production ayant pour but l'exploitation de points linguistiques précis.

#### **-Le manuel de 3<sup>ème</sup> année**

Ce manuel propose 18 leçons, qui agrègent 66 exercices. Ces derniers sont répartis comme suit : 24 exercices de grammaire, 21 exercices de conjugaison et 21 exercices d'orthographe. Ces exercices appartiennent aux types suivants : la reconnaissance grammaticale (9), l'exercice à trous (10), l'exercice à dominantes morphologique (19), l'exercice de transformation (10), la production avec contraintes grammaticales (11), la dictée (3), la production (3) et l'exercice de substitution (1).

Il appert que les exercices impliquant une restitution de la forme apprise sont les plus dominants, ils constituent environ 46 % des activités proposées. Les activités qui suscitent un niveau de compétence plus élevé, les exercices de transformation et de production, viennent en seconde position avec un pourcentage de 36,36 %. Les exercices de repérage, quant à eux, semblent perdre la position de faveur qu'ils avaient dans les manuels des paliers précédents, ils ne font que 13,63 % des activités proposées. Cela peut être expliqué par le fait que certaines notions abordées dans ce manuel, ont déjà fait l'objet d'étude dans les niveaux précédents.

Après avoir examiné les types d'exercices abordés dans cet outil pédagogique, nous avons remarqué un intérêt accru pour des activités plus exigeantes sur le plan cognitif ; avec toujours le maintien des activités de formalisation dans la première position. Un léger changement est donc enregistré, qui pourrait induire une nouvelle fonction de l'exercice. Mais, ce changement a-t-il eu un impact sur les consignes ?

Les actions demandées de la part de l'apprenant sont regroupées comme suit : compéter (11), écrire (18), relever (2), transformer (4), rapporter (2), rédiger (4), souligner (6), préciser (1), remplacer (2), décrire (1), retrouver (1), utiliser (1), réécrire (3), mettre (3), conjuguer (1), barrer (1), raconter (1), employer (1), justifier (1), encadrer (1), donner (1), recopier (1), et présenter (1).

Les tâches assignées à l'apprenant ont visiblement trait des opérations cognitives de premier degré : réagir sur un corpus linguistique, elles constituent environ 60 %. Ce qui ne nous avait pas surpris, compte tenu des résultats précédents. Les tâches qui impliquent la mise en place d'un raisonnement complet sont estimées à 32,35 %. Les actions qui consistent à corriger, à nommer un concept et à mettre deux concepts en relation sont totalement absentes. Un seul verbe, « justifier », représente les actions qui consistent à définir un concept en utilisant ses caractéristiques propres, c'est-à-dire des actions qui impliquent l'utilisation d'un métalangage précis.

Tout comme le fait de laisser les traces de son raisonnement grammatical est une action éludée dans ces exercices, la négociation l'est aussi. En effet, le manuel n'offre aux apprenants qu'une seule occasion de travailler ensemble pour résoudre un exercice. 65 exercices sur 66 sont donc à réaliser par les apprenants de manière individuelle.

Certes la majorité des leçons portant sur les points de langues s'achèvent par des productions écrites, plus précisément 13 leçons sur 18, mais n'en demeure pas moins que les batteries qui leur font suite sont à dominante applicative.

#### **-Le manuel de 4<sup>ème</sup> année**

Cet outil pédagogique comporte 86 exercices qui font suite à 20 leçons, plus précisément, 30 exercices de grammaire, 26 exercices de conjugaison et 30 exercices d'orthographe. En décortiquant le contenu, nous avons pu repérer les formes suivantes : des exercices de reconnaissances grammaticales (18), des exercices à dominante morphologique (15), des exercices à trous (11), des productions avec contraintes grammaticales (15), des exercices de transformation (7), des dictées (7), des exercices de complétion de phrase (7), des productions (3), des exercices de mise en correspondance (2) et un exercice à choix multiples (1).

Dans ce manuel, également, les activités de formalisation est le choix de prédilection des concepteurs, elles forment environ 29,06 % de l'ensemble des exercices. En seconde position, viennent les exercices qui visent à amener l'apprenant à produire ne serait-ce qu'une production partielle (les productions, productions avec

contraintes et les exercices de complétion de phrases), avec un pourcentage de 25,58 %. Les exercices reconnaissance grammaticale, quant à eux, constituent environ 21 % des activités proposées.

Il est évident que des activités plus exigeantes, c'est-à-dire des exercices suscitant un effort cognitif plus important, ont augmenté en nombre. Pour nous cette façon d'organiser les exercices témoigne du statut qu'occupe l'apprenant à ce stade d'apprentissage. Il est, en effet, doté de plus d'autonomie. Une autonomie qui est, à notre sens, censée aller de pair avec la négociation et la verbalisation des démarches entreprises lors de l'exécution des tâches. Ce qui nous pousse à nous interroger sur les opérations qu'exigent les exercices proposés.

Les actions que véhiculent les consignes des exercices sont les suivantes : compléter (19), souligner (13), écrire (12), utiliser (9), mettre (9), construire (7), lire (7), transformer (5), indiquer (4), donner (3), rédiger (3), introduire (3), encadrer (2), éviter (2), relier (2), conjuguer (2), établir (2), remplacer (1), réécrire (1), transcrire (1), classer (1), présenter (1), et rapporter (1).

La lecture de la liste ci-dessus, et les récurrences qui y figurent, nous conforte dans l'idée que dans le cycle moyen, l'exercice assume un rôle particulier : l'application des règles apprises. En effet, les actions qui consistent à travailler sur un corpus sont majoritaires, elles constituent 47,27 %. Suivent après les actions de production, qui frôlent les 27,5 %. Mais, à l'instar des autres manuels, l'absence de certaines actions, pourtant essentielles dans ce processus de construction de connaissances, est flagrante, à savoir les actions qui consistent : à nommer un concept, à définir un concept par ses caractéristiques propres et celles qui consistent à corriger un texte. Ces résultats nous montrent que, pour les concepteurs de ce manuel, se servir de l'exercice comme un prétexte pour réfléchir sur le fonctionnement de la langue n'est pas une option.

A ces remarques s'ajoute une autre, l'exercice est une tâche qui est censée être réalisée de manière individuelle. Cela exclut un élément important dans le processus d'apprentissage : l'étayage de l'entourage.

Pour clore l'analyse de ce manuel, nous tenons à signaler que sur les 20 leçons de cet ouvrage, uniquement 14 sont suivies de batteries d'exercices qui s'achèvent pas des productions.

Au terme de notre analyse, nous pouvons dire que la grille que nous avons adoptée nous a permis de retirer des remarques conclusives d'un grand intérêt :

-La prédominance des exercices à trous (les exercices à dominante morphologique sont rangés dans cette catégorie, vu qu'ils partagent les mêmes caractéristiques). Quoique connus pour leur manque de transfert ces derniers constituent une grande partie des activités proposées, qui peut, dans certains manuels, atteindre la moitié.

-Les exercices de repérage sont présents mais les consignes qui les accompagnent les réduisent à de simples opérations de repérage dépourvues d'un raisonnement grammatical complet.

-Une remarque liée à la remarque précédente. L'absence quasi-totale des activités qui consistent à identifier un concept par ses caractéristiques propres. Les apprenants sont invités à exécuter les tâches demandées sans laisser des traces de leur raisonnement grammatical. Les consignes ne leur demandent pas de justifier les démarches entreprises, ni les réponses données.

-L'absence quasi-totale des activités de correction. Elles ne figurent quand dans sept exercices, plus précisément les dictées.

-L'absence quasi-totale des activités collectives. Uniquement 8 exercices sur les 385 exercices présents dans les manuels analysés sont à réaliser avec les camarades.

-Les activités de manipulation sont négligées au profit des activités de restitution des formes. En effet, elles représentent 8,31% des activités proposées.

#### **IV- Conclusion:**

Les résultats que nous avons obtenus se recourent avec ceux des recherches citées dans notre introduction. Les manuels scolaires proposent des exercices à dominante applicative. Se servir de l'exercice pour amener l'apprenant à adopter une posture réflexive n'est, donc, pas un choix pour les concepteurs de ces manuels. On ne lui reconnaît pas une dynamique propre qui pourrait frayer à l'apprenant un passage vers la production autonome.

Certes des activités exigeantes sur le plan cognitif, en l'occurrence les productions avec contraintes, sont présentes dans les manuels scolaires, mais celles-ci ne suffisent pas à elles seules à assurer le transfert des apprentissages. Des éléments importants dans le mécanisme de liage (au texte) sont absents, à savoir : la justification, la verbalisation et la négociation. L'exercice est par conséquent conçu comme étant une tâche individuelle. Aucune importance n'est accordée à l'interaction entre les membres du groupe. Or, ces activités sont essentielles dans le processus d'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant de s'épanouir au sein du groupe (Zétilli, 2009). Ceci étant admis, ne signifie pas que les tâches collectives doivent exclure les tâches individuelles. Combiner les deux permettrait à l'apprenant de s'épanouir au sein de son groupe tout en développant son potentiel individuel.

Convaincue qu'un apprentissage efficace devrait reposer sur l'implication de l'apprenant, nous pensons que les activités qui se bornent à restituer des formes devraient céder la place aux activités de manipulation, de correction et de réflexion. Mais il ne suffit pas de citer les vertus d'une telle démarche. La présente contribution avait un objectif précis : défricher le terrain, ce qui est fait. Nous pensons que des applications sur terrain sont nécessaires afin d'en mesurer la portée, surtout dans un contexte qui est le nôtre.

#### **Références :**

- [1]. **Bulea, E.** À grammaire rénovée, exercices... ?. In: La Lettre de l'AIRDF, n°57, 2015. pp. 39-45; doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2015.2036>  
[https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2015\\_num\\_57\\_1\\_2036](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2036)
- [2]. **BESSONNAT, D.** L'exercice, un objet scolaire à reconsidérer, *Le français aujourd'hui*, 118, 10-50, 1997.
- [3]. **BESSE, H. et Porquier, R.** Grammaire et didactique des langues étrangère, Paris : Crédif-Hatier, 1984.
- [4]. **Cuq, J.P. et Gruga, I.** Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : Presses Univ de Grenoble, 2006.
- [5]. **Capt, V.**, Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte , *Repères* [En ligne], 56 , 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 16 mai 2018. <http://journals.openedition.org/reperes/1206> ; DOI : 10.4000/reperes.1206
- [6]. **Scheepers, C.** Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices , *Repères* [En ligne], 56 , 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 16 mai 2018. :<http://journals.openedition.org/reperes/1208> ; DOI : 10.4000/reperes.1208
- [7]. **Bulea Bronckart, E, Marmy Cusin, V et Panchout-Dubois, M.** Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives , *Repères* , 56, 2017, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 16 mai 2018. <http://journals.openedition.org/reperes/1203> ; DOI : 10.4000/reperes.1203
- [8]. **Nadeau, N., Fisher, C.** La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner, Montréal : Gaeten morin, 2006.
- [9]. **Simard, C., DUFAYS, J.L., DOLZ, J et al.** Didactique du français langue première, Buxelles : De Boeck, 2010.

- [10]. **Ronveaux, C, Runtz-Christant, E et Schneuwly, B**, Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. Formation et pratiques d'enseignement en questions, no. 19, p. 7-17, 2015. <http://revuedeshep.ch/pdf/19/2015-Ronveaux-FPEQ-19.pdf>
- [11]. **Vigner, G**, L'exercice dans la classe de français. Paris : Hachette, 1984.
- [12]. **Vigner, G**, Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE , Paris : Hachette, 2017.
- [13]. **Zetili, A**, Eléments pour une démarche en production écrite. De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français, SLADD, Des langues et des discours en question, 7, p. 107-118, 2015.