



métier // clés

Dans le domaine de la pédagogie générale, on a toujours considéré l'exercice comme une activité d'application disciplinaire et l'enseignement des langues a suivi le modèle applicatif même si, au gré des changements méthodologiques, ce statut a connu des hauts et des bas.

La notion d'exercice

Par Paola Bertocchini et
Edvige Costanzo

Pratique reine des méthodes grammaire-traduction, l'exercice comme application d'une conceptualisation disparaît dans les méthodes audiovisuelles, remplacé par les exercices structuraux. Ceux-ci, basés sur la relation stimulus-réaction, sont censés créer les automatismes nécessaires à l'intériorisation des structures linguistiques qui permettent la production en partant du principe qu'apprentissage et acquisition coïncident.

Viendront ensuite les approches communicatives et l'analyse d'erreurs qui essayeront de proposer une nouvelle catégorie d'exercices basés, cette fois-ci, sur l'hypothèse constructiviste de la découverte-as-

similation-accomodation-production. Ce sont les « *exercices de conceptualisation grammaticale* » dont parle H. Besse (1984), à côté desquels une autre typologie se met en place, où prime la contextualisation en partant du principe que le moment acquisitionnel est sûrement facilité par la mise en situation, réelle ou simulée, de toute structure linguistique.

Exercice et apprentissage

Quoi qu'il en soit, et toute transformation considérée au fil des méthodes, il faut remarquer que la notion d'exercice, par rapport à l'apprentissage, s'insère toujours dans un réseau complexe dont les traits essentiels sont les suivants :

- Différence entre *exercice* et *activité*, car « *si tout exercice est bien une activité, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice* » (Vigner, 1984). Dans l'activité linguistique, en effet, l'apprentissage ne vise pas toujours un objectif spécifique, contrairement à l'exercice qui suppose un travail méthodique sur la langue. D'où sa liaison étroite avec la notion d'apprentissage formel faisant appel à un programme bien défini et par là en opposition à toutes les

La fiche pédagogique
à télécharger sur :
www.fdlm.org

Bibliographie

- Henri Besse et Rémy Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Crédif, 1984.
- Jean-Pierre Cuq, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier-Hatier, 1996.
- Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005.
- Gérard Vigner, *L'Exercice dans la classe de français*, Hachette, 1984.

formes d'acquisition non guidée qui peuvent avoir lieu en situation d'immersion totale. De même, l'exercice sera aussi différent des activités communicatives, réelles ou simulées, que les méthodologies plus récentes exploitent en réception et/ou en production en fonction des tâches envisagées. Et, à ce propos, on n'oubliera pas le statut particulier de tâche d'apprentissage obligée que revêt l'exercice, du moment où il concerne un seul ou quelques aspects de la langue en question (Besse et Porquier, 1984).

• Différence entre *exercice* et *problem solving*. Étant conçu en fonction d'une composante particulière de la LS, l'exercice sera forcément *répétitif* (selon la vieille règle jamais abandonnée, il faudrait un minimum de trois essais pour aboutir à une prestation satisfaisante), ce qui explique le caractère « sériel » qui le caractérise. Il suit aussi une procédure d'exécution assez rigide qui comporte généralement des temps de réaction courts et pas ou très peu d'écarts dans la solution attendue, ce qui permet une évaluation plus facile de la part de l'enseignant et rend possible aussi l'autoévaluation de la part de l'apprenant. Le *problem solving*, par contre, concerne la mise en place d'une situation où on ne peut réagir par la seule activation de procédures répétitives : la communication étant complexe, cela comporte pour l'apprenant la mobilisation de toutes ses capacités, y compris les routines créées par l'exercice, mais surtout celle de transfert ;

• Différence, dans le processus d'apprentissage, entre la phase d'acquisition et d'utilisation qui fait

de l'exercice une activité de manipulation de formes linguistiques liées à la production en tant que réemploi d'un acquis qui précède la production authentique. Une exception à cette procédure est représentée par les exercices de conceptualisation cités plus haut, conçus pour faciliter l'acquisition, car ils mettent en place des opérations cognitives qui excluent la répétition/reproduction.

Caractéristiques de l'exercice

En tant que tâche d'apprentissage, l'exercice n'échappe pas à la structure qui caractérise toute pratique de classe organisée, c'est-à-dire : une consigne, un apport et une procédure. C'est donc à la forme donnée à ces trois moments que l'on reconnaît un exercice.

Il arrive ainsi, souvent, de trouver des consignes en langue maternelle pour que la tâche ne se prête pas à interprétation, surtout dans le cas d'exercices contextualisés ou dans celui d'exercices destinés à des débutants. Et, comme l'exercice est peut-être parmi les tâches les plus ancrées dans la culture scolaire de l'apprenant, cela explique aussi l'utilisation d'un métalangage essentiel et facile à reconnaître.

Quant à l'apport, c'est le matériel linguistique sur lequel porte la consigne en vue de la réalisation de la tâche (textes à trous, association de phrases/énoncés, conjugaison de formes verbales, etc.). Il peut être accompagné d'éléments visuels (images ou schémas) ou sonores pour faciliter la tâche à des élèves qui ont des styles d'apprentissage différents.

La procédure n'est, enfin, que l'utilisation des stratégies les plus adéquates aux compétences des apprenants. Inutile, par exemple, de proposer des exercices de conjugaison du présent du subjonctif à un public qui n'est pas habitué à un enseignement de grammaire explicite.

Typologies d'exercices

Les incontournables en matière restent celles établies par Vigner (1984) et par Besse (Besse, Porquier, 1984).

La première rend compte des différents types d'exercices en fonction de la méthodologie de référence, ce qui permet d'identifier, à côté des exercices structuraux, par exemple, les questions-réponses, les micro-conversations et les exercices de réemploi de l'époque audiovisuelle avec toutes leurs caractéristiques et leurs limites. À ceux-ci s'ajoutent les exercices de conceptualisation, analysés en comparaison avec les exercices de systématisation, et ceux qui concernent l'apprentissage du vocabulaire. Suivent enfin les exercices liés à l'énonciation, pour ce qui est de la démarche « intonation expressive », et à la communication, ces derniers pris en compte pour la production ainsi que pour la compréhension. La seconde, qui analyse surtout les « exercices de grammaire » en fonction de la tâche demandée aux apprenants, distingue : exercice de répétition, exercice à trous, exercice de reformulation (par exemple, même fonction sur registres différents), etc., en indiquant à chaque fois les avantages et les limites de chaque catégorie.

Une tentative plus récente et plus éclectique de typologie est celle opérée par Cuq et Gruca (2005), qui analysent les exercices en fonction des activités linguistiques de réception et de production, croisées avec les fonctions pédagogiques de « découverte-exploration », « structuration », « entraînement » et « évaluation formative ou autoévaluation », ce qui permet d'analyser et/ou de créer des exercices en tenant compte qu'en réalité, on ne peut les dissocier de l'apprentissage : « *L'exercice et la leçon ne se distinguent plus vraiment, [ils] deviennent plus globalement une série d'activités.* » (Cuq, 1996). ■

L'exercice est peut-être parmi les tâches les plus ancrées dans la culture scolaire de l'apprenant