

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Frères Mentouri Constantine 1

Faculté des lettres et des langues

Département de Lettres et Langue française

N° d'ordre : 103/DS/2022

Série : 13/FR/2022

Thèse pour l'obtention d'un diplôme de doctorat ès sciences

Option : Didactique

**Les exercices écrits au collège entre documents officiels et réalité
de classe**

Sous la direction de :

Pre. Laarem GUIDOUM

Présentée par :

Khaoula Amina BENLEHLOUH

Jury :

Professeure Nedjma CHERRAD Université Frères Mentouri Constantine 1 Présidente

Professeure Laarem GUIDOUM Université Frères Mentouri Constantine 1 Rapporteur

Professeur Abdelouahab DAKHIA Université Mohamed Khider Biskra Examineur

MCA Antar BENSAKESLI Université Frère Mentouri Constantine 1 Examineur

MCA Bouguerra CHEDDAD Université de Souk Ahras Examineur

Tome 1

Année universitaire : 2022-2023

Dédicace

A mon père et ma sœur... !

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier grandement ma directrice de thèse, Professeure GUIDOUM Laarem, pour son aide, son soutien, ses précieux conseils et son appui scientifique.

Je tiens à adresser mes vifs remerciements à Professeure HANANCHI Daouia pour son soutien, ses conseils et ses remarques qui m'ont permis d'envisager mon travail de recherche sous un autre angle.

J'adresse mes remerciements aux membres du jury qui ont accepté d'examiner ce modeste travail.

Je remercie Mme MEBARKI Medjda et Dre SALHI Afef ainsi que toutes les personnes qui m'ont permis de mener à terme ce travail de recherche.

Mes remerciements vont également à mes enseignants et mes collègues du département de lettres et de langue française.

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	1
Chapitre I : L'exercice, une pratique de classe	9
Introduction.....	10
1. L'exercice, pratique inhérente à l'enseignement.....	11
1.1 Essai de définition.....	12
1.2 Caractéristiques de l'exercice	13
1.3 Le rôle de l'exercice.....	15
1.4 Types d'exercices.....	17
1.5 Quels exercices pour quelles activités ? (Grammaire, vocabulaire, etc.)	30
2. Difficultés inhérentes à certains types d'exercices	33
Conclusion	45
Chapitre 2 : L'exercice et l'évolution méthodologique	48
Introduction.....	49
1. La dimension psychologique de l'exercice.....	49
1.1 Le courant comportementaliste	50
1.2 Le courant innéiste.....	52
1.3 Le courant constructiviste et socio-constructiviste	53
2. L'exercice et les orientations méthodologiques	55
2.1 L'exercice dans les méthodes traditionnelles	56
2.2 L'exercice dans les méthodes grammaire-traduction	57
2.3 L'exercice dans les méthodes directes	58
2.4 L'exercice dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles	59
2.5 L'exercice dans les approches communicatives	63
2.5.1 L'approche communicative	64
2.5.2 L'approche actionnelle.....	67
2.5.3. L'approche par compétence	69
3. Place de l'exercice dans l'enseignement du vocabulaire	72
4. Tirer profit de l'exercice	84
5. L'exercice, un instrument d'évaluation	90
Conclusion	92
Partie pratique	94
Chapitre 1 : L'exercice dans les documents officiels	95

Introduction.....	96
1. L'exercice dans les orientations officielles.....	97
1.1 La grille d'analyse.....	97
2.1 L'exercice dans le document d'accompagnement.....	99
• Les finalités de l'enseignement du FLE.....	100
• Les plans d'apprentissage.....	103
• Proposition des plans d'apprentissage pour développer une compétence.....	104
• Choix didactiques opérés.....	106
• Les activités à l'écrit.....	108
• Apprentissages linguistiques.....	108
• Situation d'intégration.....	113
• Evaluation formative intégrée au plan d'apprentissage.....	115
• La synthèse : Qu'en est-il de l'exercice ?.....	116
1.3 L'exercice dans les guides d'utilisation des manuels.....	123
• La fonction d'un guide d'utilisation d'un manuel.....	124
• Les recommandations de mise en œuvre.....	125
• Les points de langue.....	127
Conclusion.....	131
Chapitre 2 : L'exercice dans les manuels scolaires.....	135
Introduction.....	136
1. Le choix du cycle moyen.....	136
2. Présentation de la grille d'analyse.....	137
3. L'exercice dans le manuel de 1 ^{ère} AM.....	141
4. L'exercice dans le manuel de 2 ^{ème} AM.....	166
5. L'exercice dans le manuel de 3 ^{ème} AM.....	189
6. L'exercice dans le manuel de 4 ^{ème} AM.....	211
Conclusion.....	241
Chapitre 3 : L'exercice dans la pratique enseignante Le questionnaire.....	243
Introduction.....	244
1. L'exercice dans la formation des enseignants.....	244
• Le questionnaire.....	245
• Les conditions de passation.....	245
• Analyse et interprétation des résultats.....	251

2.L'exercice dans la pratique enseignante	259
•Présentation du questionnaire	260
•Conditions de passation.....	262
•Nos formateurs	262
•Analyse et interprétation des résultats de l'enquête	264
Conclusion	290
Chapitre 4 : L'observation de classes	292
Introduction.....	293
1. La méthodologie d'investigation	293
•Nos formateurs	294
•Transcription.....	294
•La grille d'observation.....	295
2 Analyse de l'observation de classe	297
•Enseignante n° 1.....	297
•Enseignante n°2.....	314
•Enseignante n°3.....	338
Conclusion	376
Conclusion générale.....	378
Bibliographie	390
Résumé.....	402

Introduction générale

Faut-il faire fi des activités qui ont coutume d'installer chez les apprenants des connaissances en français langue étrangère ? Quels sont les exercices proposés et pour quels apprentissages ? Une problématique qui figure au centre des préoccupations des didacticiens au même titre que les enseignants de langues, dont nous faisons partie.

Ne sommes-nous pas blasés de ce sujet ? Une interrogation qui survole nos esprits, pourtant, ce sujet reste toujours d'actualité du moment que des tentatives incessantes œuvrent inlassablement afin de fournir les outils propices à un apprentissage efficient de l'écrit. Des tentatives qui ne datent pas d'aujourd'hui et qui ont évolué dans le cadre des méthodologies consécutives d'apprentissage des langues.

Autrefois, la grammaire constituait le pivot de l'apprentissage des langues. Mais cette méthode qui s'est étalée sur près de trois siècles est remise en question. Tombée de son piédestal, l'instruction des aspects formels de la langue se voit abandonnée au détriment d'un enseignement favorisant un apprentissage implicite et inconscient des structures langagières et ce, par le biais de la répétition. Cette pratique est vite contestée et remplacée par une pratique mettant en avant un apprentissage favorisant la dimension communicative et pragmatique du langage. Ceci étant établi, on soutient que l'apprenant désire communiquer aisément en langue étrangère et donc peut se passer des détails portant sur les aspects formels de la langue. A l'instar des méthodes précédentes, cette dernière a démontré ses limites. Il s'avère que l'excès de focalisation sur le sens entraîne indubitablement un déficit au niveau de l'écrit. Actuellement l'apprentissage est conçu comme une activité de construction progressive du savoir, se basant principalement sur les capacités cognitives de l'apprenant ainsi que sur la médiation de l'enseignant.

C'est dans cette perspective que nous allons inscrire notre travail de recherche qui s'intitule : « **Les exercices écrits au collège entre documents officiels et réalité de classe** ».

Engagé dans lignée des travaux réalisés en didactique du FLE, notre travail, dans le cadre du doctorat, portera sur des questions relatives aux types d'exercices proposés aux apprenants, ainsi qu'au déroulement des activités autour de ces mêmes exercices et au profit dont pourraient bénéficier les apprenants.

La tendance aujourd'hui est de pratiquer des activités linguistiques portant sur les points de langue – qui peuvent être considérées par l'apprenant comme des activités pénibles et

aberrantes - une occasion de réfléchir afin d'émettre ses propres représentations sur le fonctionnement de la langue et les règles y afférentes. On observe donc un changement de stratégies qui induit une évolution du statut de l'apprenant.

Dans cette perspective, M. Essahlaoui (2012) souligne, en décrivant l'exercice de conceptualisation que «*C'est un exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il souhaite (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins...) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment donné de son apprentissage*». Ainsi, lors d'une activité de conceptualisation l'apprenant est amené à porter un jugement sur le fonctionnement de la langue en se référant à ce que Chomsky qualifie d'*intuition linguistique*.

En effet, cet apprenant se forge au fur et à mesure qu'il avance dans le cursus scolaire, un bagage et une conscience linguistiques qui lui permettent de cerner et/ou de deviner une règle sans que cette dernière ne soit explicitée directement par son enseignant. Il est évident que ce genre d'activités dote l'apprenant d'une certaine autonomie. Outre l'autonomie, un autre apport est à signaler. Selon certaines recherches, il apparaît que l'apprenant retient davantage l'information lorsqu'il fait l'effort de la découvrir par lui-même plutôt que lorsqu'elle est explicitée directement par son enseignant.

D'apprenant assujetti et passif se contentant uniquement de jouer le rôle de récepteur du savoir, il devient un apprenant actif et créatif assumant la responsabilité de son apprentissage. Cette évolution du statut de l'apprenant peut se constater à travers les méthodologies consécutives d'enseignement/apprentissage du FLE.

Comme beaucoup de chercheurs l'ont constaté, l'évolution enregistrée sur le plan méthodologique avait reconfiguré les réseaux d'interrelations qui existent entre les composants du triangle didactique ; surtout avec le changement du statut de l'apprenant et la relation que celui-ci entretient avec le savoir. L'exercice, étant lui aussi l'un des éléments avec lesquels l'apprenant est supposé interagir, semble, comme l'ont fait remarquer H.Besse et R.Porquier (1984), J.P Beacco (2010a) et G.Vigner (2017), souffrir d'une certaine « *immuabilité* ».

Ainsi, pour G.Vigner (1984,p. 164), cette évolution méthodologique n'a pas eu forcément un impact visible sur la pratique de l'exercice dont les changements ne semblent affecter que les contenus. En effet, les mêmes formes d'exercices continuent d'exister en classe de langue.

Une situation que l'auteur impute aux caractéristiques inhérentes à l'exercice lui-même. L'impact de l'exercice, tel qu'il est conçu dans cette optique, sur les opérations de mise en texte est limité.

D'autres chercheurs (N.Nadeau et C.Fisher, 2009) pensent que le changement ne devrait pas s'effectuer uniquement au niveau des formes, mais au niveau des tâches véhiculées par les consignes de ces exercices, et, surtout, au niveau de la manière dont ceux-ci sont structurés. Faire en sorte que l'exercice soit un outil et un prétexte pour doter l'apprenant d'une posture réflexive, est la solution qui pourrait garantir un transfert de connaissances vers de situations plus complexes. Autrement-dit, celui-ci devrait être considéré comme un tremplin vers l'acte de produire. Et, pour que l'on puisse en tirer profit, on se doit de changer le regard que l'on porte sur lui.

Mais qu'en est-il réellement pour l'école algérienne ? Suit-elle la cadence ? Ces interrogations, qui nous ont poussée à entreprendre notre travail de recherche, ne surgissent pas du néant. En fait, en exerçant notre mission en tant qu'enseignante universitaire, ayant assuré des modules tels que : « Renforcement linguistique » et « Compréhension et expression de l'écrit », nous avons pu observer chez une partie de nos étudiants une difficulté, voire une incapacité, quant à la réalisation d'activités à importante charge cognitive (l'analyse grammaticale et la production par exemple). Les mêmes réactions, ou comportements, sont généralement enregistrés lorsque ces étudiants sont confrontés à des activités à dominante réflexive. Nous avons donc déduit de leur comportement qu'ils sont accoutumés à des exercices peu coûteux sur le plan cognitif ; ces derniers préfèrent des exercices du type traditionnel. Pourtant, le bagage linguistique nécessaire à la réalisation de ces tâches, et, dont ils doivent disposer, a fait l'objet d'étude au cycle moyen. Il était donc impératif pour nous de déceler les causes qui sont à l'origine de ces dysfonctionnements ; c'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons opté pour le cycle moyen afin de mener notre recherche.

Notre réflexion est également animée par le désir de voir ces apprenants reconquérir leur statut de partenaires négociant le savoir, réfléchissant, pensant et se prononçant sur le fonctionnement de la langue librement et sans contraintes

Rendre compte de la situation réelle, surtout en matière des exercices proposés aux apprenants et de leur statut, requièrent la mise en place d'un dispositif de recherche susceptible de déboucher sur de pertinents éléments de réponse. Un dispositif, dont la

charpente est articulée autour d'un certain nombre d'interrogations que nous nous devons d'investir. Au cœur de cet ensemble une question se détache :

Les pratiques enseignantes relatives aux exercices s'accordent-elles avec la méthode préconisée dans les documents et les orientations officiels ?

Autour de cette question principale se greffent d'autres questions subsidiaires que nous pouvons énumérer dans l'ordre qui suit :

- Quelle est la place accordée à l'exercice dans les documents officiels ?
- Quels genres d'exercices existe-il dans le manuel scolaire et comment sont-ils appliqués?
- Les exercices écrits, tels qu'ils sont présentés dans les manuels, permettent-ils un passage vers l'acte de produire ?

A cette problématique qui vient d'être formulée, il convient de joindre un certain nombre d'hypothèses qui pourraient constituer des réponses provisoires. Des réponses qui sont fortement influencées par notre expérience professionnelle.

Les pratiques enseignantes classiques, que les nouvelles orientations s'efforcent d'éliminer, semblent à nos yeux réfractaires, dans la mesure où même si des activités réflexives figurent dans le manuel, ces dernières sont éludées par l'enseignant. Un enseignement, traditionnel, de nature transmissive semble prédominer en classe de langues.

Le renouveau actuel a bien évidemment exercé son influence sur la méthode préconisée dans les documents officiels, qui tentent de suivre la tendance générale. Et à l'image des programmes et enseignements dispensés ailleurs, ceux-ci mettent l'accent sur la réflexion et la conceptualisation comme moyens facilitant à l'apprenant d'intégrer de façon active et réfléchie les nouvelles connaissances. Mais nous supposons que l'exercice ne bénéficie pas d'assez d'attention de la part de la tutelle. Il est réduit à son statut d'élément auxiliaire à la leçon.

Certes nos manuels sont dotés d'un habillage communicatif, de par le contenu qu'ils présentent et les compétences communicatives qu'ils ont pour objectif d'installer chez les apprenants, cependant, nous pensons que le traditionnel l'emporte lorsqu'il s'agit de l'exercice, qui porte sur des fragments d'un ensemble plus vaste et plus complexe, à savoir :

la langue. Les exercices seraient, à notre avis, à dominante applicative, où l'effort réflexif cède la place à la simple restitution de formes linguistiques.

Enfin nous spéculons que les batteries d'exercices proposées dans les manuels sont loin de favoriser un transfert de connaissance vers des situations complexes (les productions écrites), car comme nous l'avons évoqué plus haut, nous supposons que les exercices se limitent à la restitution des formes. Une autre raison qui nous pousse à avancer une telle supposition, c'est la propension des enseignants à choisir des activités peu coûteuses en temps et qui permettent une évaluation rapide des acquis des apprenants.

La problématique étant abordée et les hypothèses étant émises, il nous faut circonscrire l'objectif de notre recherche. En fait les éléments émanant de la problématique constitueront les éléments dont nous allons nous inspirer afin de définir les paramètres d'analyses, auxquels seront soumises les données qui seront récoltées sur terrain, et ce dans le but de porter un éclairage sur le phénomène étudié, en l'occurrence les exercices proposés aux apprenants.

Pour ce faire, il convient de procéder à la mise en place d'une approche qui sera plutôt qualitative (ce qui ne nous empêchera pas de prendre en considération des données quantitatives). C'est la raison pour laquelle nous allons opter pour un corpus composé de manuels scolaires et de documents officiels, à savoir : les documents d'accompagnements et les guides d'utilisation des manuels de cycle moyen. Pour approfondir notre analyse nous allons porter un coup de projecteur sur les pratiques enseignantes s'effectuant dans les classes de ce palier, c'est-à-dire des classes de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} année moyenne.

Notre travail compte deux parties, la première est consacrée au cadrage théorique, et la seconde, plus pratique, concerne l'analyse proprement dite.

Ainsi, le développement théorique se déclinera en deux chapitres. L'ouverture de cette partie, qui est bien sûr celle du premier chapitre, se fera, d'abord, sur un petit aperçu de l'histoire de cette pratique en classe de langue. Seront donc explicitées les raisons qui ont fait de l'exercice un genre didactique de prédilection. Nous présenterons quelques avis théoriques qui ont essayé de dessiner les contours de cette notion et d'énumérer ses caractéristiques propres. Un aspect, qui a contribué à faire de l'exercice une pratique emblématique de la classe de langue, n'est pas à perdre de vue : à savoir le rôle qui lui a été assigné. Ce chapitre examinera, ensuite, différents points de vue qui ont tenté d'opérer une classification des types d'exercices ; des points de vue qui sont loin de faire un consensus puisque élaborés sur la base

de critères différents. Il sera question également de lever le voile sur les difficultés, voire limites, de certains types d'exercices.

Le second chapitre de la partie théorique considérera l'exercice sous une autre optique, qui ne se limite pas à reconnaître l'exercice comme étant un objet indispensable au fonctionnement de la classe. En effet, ce chapitre posera un regard scientifique et méthodologique sur cette activité. L'acte d'exercer sera articulé à l'acte d'apprendre (Et à l'acte d'enseigner également), c'est-à-dire que l'exercice sera examiné par rapport à la dimension psychologique d'apprentissage. Ce point nous mènera vers les approches didactiques, une entreprise que nous avons jugée nécessaire pour comprendre comment certaines formes d'exercices sont apparues. Nous essayerons, par la même occasion, de mettre en exergue les conditions qui ont fait en sorte que l'exercice, au cours de son histoire en classe de langue, ait des formes inchangées. Nous avons jugé nécessaire également d'exposer l'exercice à la lumière d'un autre domaine que celui auquel il est généralement associé (la grammaire), à savoir : l'apprentissage du vocabulaire. Nous présenterons ensuite quelques pistes pour tirer profit de l'exercice. Et, pour clore le chapitre nous examinerons cette activité comme instrument d'évaluation, lequel est indispensable afin de réguler les enseignements.

Le cadre pratique, quant à lui, sera réparti en quatre chapitres. Le premier consistera en une analyse minutieuse portant sur les documents officiels. Celle-ci s'effectuera dans le but de faire la lumière sur la démarche préconisée pour l'enseignement de la langue française en général, et plus particulièrement celle qui régit la mise en œuvre de l'exercice. Il sera question de procéder par étapes. Nous présenterons, d'abord, le cadre dans lequel s'élabore la pratique de l'exercice (les concepts théoriques et outils communiqués à l'enseignant pour qu'il puisse exercer sa mission à bon escient). Ensuite nous déterminerons le traitement qui lui est réservé (son statut, la fonction qui lui est assignée et la manière dont ce dernier est lié aux autres activités, en l'occurrence la production écrite).

Le deuxième chapitre, qui s'inscrit dans la continuité du chapitre précédent, tentera d'examiner les choix didactiques opérés en termes d'exercices. Quels sont les types d'exercices de prédilection dans les manuels scolaires ? De quelle façon sont-ils structurés ? Quelle est leur fonction ? Et, quel rôle jouent-ils dans le rapprochement entre les activités lors desquelles s'effectuent les apprentissages et celles lors desquelles ces apprentissages sont transférés ? Ce sont les questions auxquels nous tenterons de répondre.

Le troisième chapitre s'organisera autour de la pratique enseignante à l'égard de l'exercice. Il sera question d'analyser les résultats d'une enquête par questionnaire qui s'était effectuée en deux étapes. Dans un premier temps, nous analyserons les réponses d'un inspecteur de l'éducation nationale ; une entreprise susceptible de nous expliquer la conduite des enseignants. Dans un second temps, nous décortiquerons les données issues d'un questionnaire qui a été adressé à 132 enseignants exerçant dans les collèges de Constantine

Le quatrième et dernier chapitre sera dédié à l'analyse des pratiques effectives à l'égard de l'exercice, celles qui se déroulent en classe de FLE. Nous tenterons d'examiner la conformité des pratiques observées, et par conséquent les stratégies d'enseignement déclarées dans les questionnaires, aux recommandations figurant dans les documents officiels. Parmi les paramètres d'analyse nous retiendrons : le rôle joué par l'enseignant et le statut accordé à l'apprenant. Des éléments qui auront des répercussions sur la manière dont cette activité est traitée et insérée en classe.

En guise de conclusion nous pouvons dire que l'intérêt de notre contribution ne résidera pas dans la compilation et l'exhibition de toutes les informations citées plus haut, moins encore de faire l'inventaire des activités se déroulant en classe. Nous nous attèlerons à confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ (concernant le rôle assigné à l'exercice, la place qui lui est accordée, son organisation et son potentiel de transfert). Cela nous conduira à tirer des conclusions, que nous espérons pertinentes, et, par conséquent, à préconiser quelques propositions quant à la procédure de l'exercice.

Chapitre I : L'exercice, une pratique de classe

Introduction

Dédié spécifiquement aux techniques qui peuvent être mises en place en classe dans le but d'avoir une pratique enseignante efficace et pertinente, ce chapitre explore des notions essentiellement relatives à l'exercice.

Cet outil, inhérent à la classe de langue, doit être soigneusement manipulé par l'enseignant, qui en sa qualité d'intermédiaire entre l'apprenant et le savoir se voit obligé d'instaurer des pratiques susceptibles de faciliter la perception et l'acquisition des éléments linguistiques que l'on expose à l'apprenant. Ces pratiques principalement d'ordre métalinguistique qualifiées par J.P Cuq et I.Gruca de « *Pratiques d'intervention* » (2006, p. 443) ne ciblent pas forcément les mêmes objectifs, qui sont modifiables en fonction du public visé et du modèle métalinguistique établi et imposé par l'institution.

Il est donc patent, selon ces auteurs, qu'imposer une série de techniques à un public le plus souvent hétérogène, présentant de profils d'apprentissage visiblement distincts, ne portera pas forcément ses fruits. La seule solution qui demeure fiable est de faire appel à des outils maniables et adaptables aux diverses situations qu'un enseignant peut rencontrer lors de l'exercice de sa mission.

Mais avant de passer à l'exposé de ces outils, il nous semble inévitable de faire un petit aperçu sur la présence de l'exercice comme pratique indissociable du processus d'enseignement, pour ensuite établir la distinction entre trois termes, à savoir : l'exercice, la tâche et l'activité, souvent employés à tort pour faire référence à une seule et même réalité.

1. L'exercice, pratique inhérente à l'enseignement

Quelle que soit la méthodologie pour laquelle on opte en une période donnée et les méthodes y afférentes, l'exercice demeure parmi les techniques les plus prisées. Indissociable de la pratique enseignante, Authier et Meunier le considèrent (notamment celui portant sur des aspects grammaticaux) comme une « *hygiène nécessaire* » à la classe de langue (cité dans A. Bulea Bronckart, 2015, p.39). Dès son arrivée à l'école, l'exercice, ce « *faire scolaire incontournable* » (P.Gourdet, 2017), a substitué sa tradition orale, elle devient, alors, une école de silence, et lui « *une bouée de sauvetage de l'institution scolaire* » (R.Galissou, 1982, p. 49). Par le biais de l'exercice les connaissances prennent désormais « *la forme d'un écrit* » (C., Ronveaux, E. Runtz-Cristant, B. Scheuwly, 2015, p.7).

Ce dernier est repéré dans des manuels, mais aussi dans des cahiers d'élèves (M.Chartier, 2003) datant de l'époque de la renaissance. En effet, Kelly (Cité dans H.Besse et R.Porquier, 1984, p.119) en parle amplement, surtout à propos de ceux destinés à l'apprentissage des langues vulgaires et du latin. On en trouve les traces également dans un ouvrage élaboré par J.C. Chevalier, qu'il publie à Cologne en 1568. En décortiquant cet ouvrage, H.Besse et R.Porquier remarquent que les exercices, qui y figurent, sont semblables aux exercices structuraux contemporains, notamment ceux de la substitution, et aux exercices notionnels-fonctionnels. Leur existence, selon les auteurs, est le fruit d'une réaction à ce qu'ils nomment « *excès de pratiques de grammaire explicitée scolastiques* » (Ibid, 1984, p.119).

Ces auteurs (H.Besse et R. Porquier,1984, p.119) constatent que, pour les tenants du courant de l'acquisition naturelle, les exercices peuvent écarter les explications grammaticales. Considérés comme la deuxième facette des pratiques quotidiennes, ces derniers peuvent épargner à l'apprenant un apprentissage grammatical lassant, aberrant voire inutile. Pour les adeptes du courant optant pour une pratique rationnelle et explicite, les exercices trouvent leur raison dans la volonté de simplifier, de 'pédagogiser', et de faciliter l'accès aux descriptions grammaticales. Ils visent un maniement facile et rapide des structures linguistiques. Pour ce faire, ils éludent les explications métalinguistiques. La présence de l'exercice en classe de langue est donc justifiée selon deux optiques divergentes. Les auteurs adhérant à la première optique posent que l'exercice doit faire office de « *substitut* » d'une pratique pédagogique centrée sur l'explicitation des descriptions linguistiques. Pour les

seconds, la fonction de l'exercice se réduit à une pratique qui, par le biais de la répétition, consolide l'acquisition des modèles émis par une description donnée.

Pour conclure H.Besse et R.Porquier insistent sur le fait que, quel que soit le procédé privilégié (explicite ou implicite), l'exercice repose toujours sur une description. Il ne reflète, donc, qu'une partie fragmentaire de la langue ; des modèles émanant d'une description « *morphologique ou sémantique* » et exposés sous forme de tableaux, « *avec une métalangue réduite* » (1984, p.119).

1.1 Essai de définition

Exercice, tâche ou activité ? Ces termes, portent-ils la même valeur ? Ce sont les questions auxquelles nous tentons d'apporter des éléments de réponse dans cette partie de notre thèse.

La pratique enseignante selon J.P Cuq et I.Gruca (2006, pp.443-444), se déroulent en plusieurs phases dont la dernière est consacrée à la consolidation des acquis des apprenants, reconnue souvent sous plusieurs qualificatifs, en l'occurrence exercice, tâche et activité. Bien que celle-ci jouisse de plusieurs acceptions, reconnaissent-ils, employées souvent de manière aléatoire dans l'usage quotidien, il n'en demeure pas moins que dans une conception didactique ces acceptions font allusion à des pratiques distinctes.

Pour étayer leurs propos ces auteurs font appel à des définitions émanant de plusieurs chercheurs. Selon R.Bouchard il existe trois catégories qui n'obéissent pas forcément à un ordre hiérarchique, qu'il définit en ces termes :

« *Les exercices (Travail sur la correction linguistique), les activités (Travail sur l'efficacité communicative simulée) et les tâches (Travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalué socialement).* » (Cité dans J.P.Cuq et I.Gruca, 2006, p.444).

Si l'on s'attarde sur cette définition, on remarquera que la distinction élaborée par Bouchard s'établit sur trois aspects de la langue. On soutient donc que l'exercice insiste sur son aspect formel, l'activité sur l'aspect communicatif et la tâche sur l'aspect fonctionnel.

De son côté, G.Vigner opère à la distinction suivante entre le tandem exercice/activité : « *si tout exercice est bien une activité langagière, réciproquement toute activité langagière ne saurait être assimilée à un exercice* » (1984. pp. 13-14). Il explique ces propos en spéculant

que l'activité n'est pas relative à un objectif d'apprentissage fixé au départ (qui peut s'établir en dehors de la classe) et « *peut s'organiser de façon relativement imprévisible* » (ibid, 1984,p. 14), tandis que l'exercice est une notion tributaire d'un apprentissage formel s'inscrivant impérativement dans un espace clos (celui de la classe).

Les définitions émises, par les auteurs sus-cités, concernant les notions exercice et activité semblent se recouper, puisqu'elles avancent un sens voisin. Mais qu'en est-il de la notion de tâche ? Il s'avère que les points de vue se séparent. En effet, alors que Bouchard lui confère un caractère social, dans la mesure où son efficacité et sa conformité aux normes établies reçoivent une appréciation de la part de l'entourage, G.Vigner lui reconnaît un « *caractère contraignant* » (Cité dans J.P. Cuq et I.Gruqua , 2006, p. 444) et postule que l'exercice ne reflète qu'un de ses éventuels aspects.

D'où détient-elle ce caractère contraignant ? C'est ce que U.Frauenfelder et R. Porquier tendent à expliquer à travers ces lignes : « *toute tâche consiste en principe en une activité langagière guidée par une consigne, à partir d'un apport, dans des conditions précises par la procédure.* » (Cité dans G. Vigner, 1984, p. 14). Pour qu'un travail soit qualifié de tâche, il faut qu'il agrège les éléments suivants : l'activité demandée à l'apprenant, la démarche à suivre (conditions de réalisation) et les instructions données (consigne ou un apport).

Allier ces composantes n'est pas sans conséquences. En effet, l'apprenant contraint de réitérer une production conforme à un modèle précisé par la consigne et de procéder en respectant une démarche particulière, dispose peu d'initiative personnelle.

Parmi les autres tâches G.Vigner (1984, p.15) cite « *le problème* », il s'agit d'une situation où la mobilisation d'acquis antérieurs et de capacités dont est doté le sujet apprenant prévaut sur les habitudes et les automatismes déjà installés. Le sujet gagne, relativement, en liberté puisqu'il procède à la suppression graduelle de la réitération de sa pratique. Une liberté accordée qui vaut, selon l'auteur, une évaluation plus difficile.

1.2 Caractéristiques de l'exercice

Comme nous l'avons vu, cette pratique présente des caractéristiques communes avec la tâche, et peut être même considérée comme l'un de ces éventuels aspects, mais elle arbore des caractéristiques particulières grâce auxquelles elle peut être identifiée.

L'un des traits distinctifs de l'exercice est la possibilité de répétition (V.Capt, 2015). Le nombre d'essais selon H.Besse et R.Porquier (1984, p. 120) est susceptible de doter les apprenants d'une flexibilité lors de la mise en œuvre de la tâche demandée et l'enseignant d'une certaine objectivité lors de l'évaluation. Dans ce sens, G.Vigner (2004, p. 109) précise que la répétition d'une performance tend à favoriser chez l'apprenant une familiarisation progressive avec la tâche qu'on lui assigne ainsi que la création d'habitudes conformes à la norme linguistique à l'étude.

Parmi les autres caractéristiques de l'exercice figure le caractère contraignant. On entend par contraignant, le fait que la structure du paradigme ciblé est déterminée à l'avance par une consigne qui dicte la norme à suivre (modèle métalinguistique) ainsi que la procédure selon laquelle l'activité est censée être réalisée. Selon H.Besse et R.Porquier : « *Il s'agit, par l'exercice, non pas d'acquérir une nouvelle connaissance, mais de fixer ou de normaliser les modalités d'un faire langagier qui doit être observable par le maître : on n'y est pas jugé pour ce qu'on sait ou ce qu'on est, mais, en principe, uniquement sur ce qu'ont fait et sur la manière dont on le fait* » (1984,p .120). La production (ou la réponse) fait donc l'objet d'appréciation de la part de son maître, dont les efforts d'évaluation sont centrés principalement sur la qualité de cette production ainsi que la démarche de réalisation mise en œuvre par l'apprenant. Ce serait alors erroné, selon de qualifier un travail d'« exercice » si le résultat attendu n'est pas défini au préalable par l'injonction. Inscrire cette production dans un cadre énonciatif factice, dissocié de la réalité langagière ôte au sujet son autonomie, ne faisant de lui qu'un automate qui calque sans répit un modèle linguistique imposé.

Enfin, l'exercice ne considère qu'une partie fragmentaire de la langue-cible, ou comme le soulignent S. Aeby Daghé (2015) il « *s'apparente à une opération de pointage qui vise l'élémentarisation des composantes d'un objet d'enseignement* » (p.54). Il est question de mettre en relief, exclusivement, un aspect de la langue, donc d'une activité d'ordre métalinguistique. Elle a trait à l'apprentissage, tout simplement, (parce qu'elle s'effectue sciemment) de par ce qui constitue son essence et de par la lucidité qui s'établit lors de son exécution (H.Besse et R.Porquier, 1984, p. 121).

Pour V.Capt, (2015) c'est « *une activité cognitive généralement peu coûteuse parce que délimitée : la relative base intensité intellectuelle est une résultante du caractère fondamental de l'exercice* ». L'exercice est « *hors contexte* » (J.P. Robert, 2008, p. 86). Toutes ces contraintes confèrent à l'exercice un aspect « *artificiel* » (H.Besse et R.Porquier,

1984, p.121), vu que les prises de paroles de l'apprenant, comme signalé auparavant, s'élaborent dans des conditions d'énonciation et selon des normes qui n'ont aucun lien avec sa réalité linguistique.

Ce « *frêle outil d'apprentissage, aux perspectives restreintes* » (G.Vigner, 2021), sert un double objectif, à savoir : une pratique langagière conforme et une connaissance procédurale pertinente. Il est donc question de faire valoir une démarche qui, selon B. Dauney et N. Denizot (2017), met plutôt l'accent sur l'activité de l'enseignant que sur celle de l'apprenant, une démarche que P. Gourdet (2017) qualifie de passive.

Tous ces éléments (ces points relevés) débouchent sur une question, à nos yeux, très importante. Elle concerne le rôle attribué à l'exercice, autrement dit les éventuelles fonctions qu'il est susceptible de revêtir. Il faut noter que celles-ci n'ont pas exclusivement trait au domaine didactique.

1.3 Le rôle de l'exercice

L'exercice peut être considéré sous différents angles, ayant trait à des domaines distincts mais complémentaires, à savoir : didactique, psychologique et institutionnel (H. Besse et P. Porquier, 1984, pp.121-122). Pour élucider ce point nous ferons appel aux remarques émises par plusieurs auteurs.

D'un point de vue didactique, l'exercice peut assurer deux fonctions. La première consiste à consolider les acquis des apprenants tandis que la seconde permet de suivre l'évolution de ces acquis. Il s'agit selon les chercheurs, d'une fonction « *d'entraînement et déévaluation* » ; il est censé permettre à l'enseignant d'effectuer, sur un élément précis, une évaluation simple et rapide (J.P. Cuq, 1996, p. 84). Par le biais de l'exercice, l'apprenant n'est pas censé acquérir de nouvelles connaissances mais renforcer celles qui lui ont été déjà explicitées, donc des connaissances existantes dans son répertoire linguistique, ce que confirme B. Rey (2015, p. 27) : « *Les exercices visent, eux, l'automatisation : il s'agit de mémoriser des énoncés (la table de multiplication, des règles de grammaire, des définitions, etc.) ou bien d'automatiser des opérations simples (accorder le verbe avec le sujet, mettre une phrase anglaise à la forme interrogative, effectuer une multiplication, opérer des transformations sur une expression algébrique, etc.)* ».

D'un point de vue psychologique, l'exercice est indissociable (consubstantiel) du processus d'apprentissage. Il est, dans les théories de conditionnement (qui font appel à la répétition pour installer de nouvelles habitudes), considéré comme le noyau de toutes les activités qui se mettent en place durant ce processus. Pour les tenants du constructivisme, l'exercice, une activité dont on ne peut faire fi, est abordé sous une autre dimension, qui sollicite principalement l'activité de mémorisation (les connaissances en cours d'apprentissage se greffent sur celles déjà acquises) (H.Besse et R. Porquier, 1984, p.121).

Ces deux courants théoriques, ayant des conceptions différentes à l'égard de l'exercice, s'accordent sur la même observation. L'expérience a, en fait, démontré que temps imparti à l'exercice (S'il est trop long) est susceptible d'altérer la performance des apprenants. L'amélioration observée chez les apprenants, selon R.Galissou et D.Coste (1976, pp. 120-123) cède le pas à une remarquable détérioration, qui est imputable au phénomène de fatigue. Pour contrecarrer les éventuels dérapages dus à ces phénomènes Besse et Porquier disent : *«on préconise pédagogiquement d'espacer les exercices et de ne pas trop les prolonger »* (1984, p.122).

D'un point de vue institutionnel, l'exercice est le vecteur d'un système de normes sociales que l'on veut installer chez l'apprenant. Il a pour dessein de perpétuer la tradition instaurée par l'institution. Selon les mêmes auteurs l'exercice : *«serait moins au service de l'apprentissage qu'à celui de l'institution dans laquelle on le pratique. Il serait suscité par elle pour en assurer la pérennité. »* (ibid, p.122). Dans cette perspective la fonction attribuée à l'exercice dépasse les limites du contexte dans lequel on l'inscrit (celui de la classe) et on le pratique, pour faire partie prenante d'un système institutionnel conventionnel (dont la valeur est accordée par société) visant principalement à inculquer à l'apprenant le respect des règles et des normes sociales, donc à réguler son comportement. Autrement dit, il s'agit de soumettre l'apprenant aux règles institutionnelles sans que celles-ci ne soient contestées : un geste passible de sanctions. Le maître exerce alors une réelle autorité sur l'apprenant. Cette fonction, qui confère au maître le droit de punir un apprenant qui ne répond pas aux exigences de l'institution, est qualifiée de la part de H.Besse et R.Porquier de disciplinaire. Outre l'établissement des normes, ce pouvoir disciplinaire tend, selon B. Rey, à *« rendre utile chaque instant »* et à *« maximiser la force de chacun »* (2015, p. 26). Il permet, en effet, toujours selon B, Rey *« d'épingler chacun à sa singularité »* (2015, p. 27).

Plusieurs autres fonctions peuvent être attribuées à l'exercice. Certains y voient le prolongement d'une tradition religieuse, car répétition implique méditation au sens religieux du terme. On y décèle les traces des rituels spirituels exercés par ses concepteurs (C, Pagain-Naudet, 2019). D'autres, lui vouent des rôles plus particuliers, à titre d'exemple : A, M, Chartier (2003) pour laquelle l'exercice permet de contrôler le système scolaire et G. Longhi qui considère que cet outil est utilisé pour « *satisfaire le professeur* » et « *expérimenter le plaisir de faire* » (Cité dans N. Denizot, 2015, p. 2).

1.4 Types d'exercices

L'idée de dresser une typologie d'exercices ou même de proposer une batterie d'exercices semble difficile à cerner et à exécuter. Les pratiques divergent et font du consensus sur la question une idée utopique, car ces dernières obéissent à des enjeux et à des objectifs le plus souvent différents.

Comment faut-il procéder ? Certains chercheurs optent pour une classification reposant sur un modèle théorique particulier, alors que d'autres procèdent à une classification basée sur les stratégies cognitives sollicitées lors de l'exécution des tâches demandées.

J.Bastuji (1977) opère pour une classification fondée sur des paramètres, qu'il est possible d'affiner (P, Swiggers, 2019, p. 5). Ils sont corrélés à :

« *L'origine des exercices* » (d'où les puise-t-on ? du manuel ou du maître ou des élèves ? Qui les a inventés) ; « *domaine linguistique* » (orthographe /conjugaison/structures syntaxiques) ; « *travail sur l'oral/écrit* » ; « *normes et niveaux de langue* » ; « *théorie grammaticale de référence* » (grammaire traditionnelle/fonctionnelle/générative) ; « *travail demandé* » (étiqueter (classe/fonction). Analyser, découper, classer, reconstituer ou inventer des phrases. Corriger, déplacer, transformer ou effectuer des manipulations sur des phrases) ; « *exécution collective ou individuelle* » ; « *correction immédiate ou différée* » (Qui est-ce qui corrige ? Le maître ou le groupe ?) ; « *intégration dans l'ensemble des activités de français* » ; « *finalités pédagogiques* » (maîtriser le fonctionnement, appliquer, contrôler), « *développement de la créativité, etc...* » (J. Bastuji, 1977, pp.9-11)

Les critères émis par J.Bastuji aboutissent, malgré la variété d'activités qu'ils semblent offrir, à une classification déclinant les exercices en quatre grands types, à savoir : l'exercice de répétition, l'exercice structurel (qui se distinguent selon H.Besse et R.Porquier de l'exercice structural), l'exercice à trous et enfin l'exercice de reformulation. Il faut signaler

que cette typologie, proposée par Besse et Porquier à la lumière de ces critères (1984, pp. 124-126), est principalement orientée, selon ces auteurs, vers la tâche assignée aux élèves.

-L'exercice de répétition, est une activité qui sollicite beaucoup plus la mémorisation et insiste sur la correction phonétique. Pouvant porter sur des aspects divers de la langue, parmi lesquels se trouvent ceux liés à la pragmatique. Cette dernière, comme l'affirment les auteurs, se manifeste à travers des activités appelées « *dramatisations* ».

-L'exercice structurel, est basée sur une réitération d'une même structure, à partir d'un modèle proposé (en négligeant la signification qui s'établit par rapport à la réalité environnante). Les éléments faisant l'objet de répétition sont distincts les uns des autres. Cette pratique guidée par l'enseignant permet à l'apprenant d'intégrer inconsciemment la règle de la séquence phrastique répétée, donc en permet une exploitation ultérieure. Cette tentative s'effectue par le biais d'une opération « *de généralisation* ».

-L'exercice de reformulation. L'essentiel du travail est centré, non sur une description grammaticale imposée, mais sur le discours lui-même, sur les éventuelles reformulations que celui-ci peut avoir en fonction d'une situation donnée. Le principe qui meut les adhérents de cette pratique peut être présenté en ces termes « *il y a toujours plusieurs façons de dire 'la même chose'* » (H.Besse et R.Porquier, 1984, p. 126). Une procédure qui est qualifiée, d'après les auteurs, de *traduction intralinguale*. La réitération existe mais affecte principalement des contenus liés à la signification, par exemple, les intentions de communication, l'argumentation, acte langagier, sens d'un terme donné, etc. Cet exercice est, selon les auteurs, introduit de manière implicite, car il n'occupe qu'une partie infime des travaux des linguistes.

-L'exercice à trous. Puisqu'il fera l'objet d'une présentation minutieuse dans la typologie proposée par J.P Cuq et I.Gruca, nous nous contenterons, ici, de faire remarquer que, sous cette catégorie, H.Besse et R.Porquier classent le puzzle. Selon ces auteurs, quoiqu'ils ne partagent pas le même principe de mise en œuvre, ces exercices concernent le même aspect de langue ; ils ciblent « *l'organisation syntagmatique* » de la langue étrangère.

Contrairement à Besse et Porquier qui ont circonscrit leur typologie à des exercices répondant à un principal critère, qui se limite au travail demandé, c'est-à-dire centré sur la tâche à effectuer, J.P. Cuq et I.Gruca (2006), ont procédé autrement. Ils ont opté pour une

typologie qui s'attèle à prendre en compte les compétences à développer chez les apprenants tout en gardant en vue les objectifs poursuivis.

L'inventaire d'activités que ces auteurs proposent est susceptible d'être revu, complexifié et réadapté, et ce, en fonction du niveau des apprenants, de leur profil, de la singularité des supports proposés et des fonctions relatives à l'exercice. Puisant dans les travaux de Michèle Pendants, ils énumèrent les fonctions suivantes :

« - la fonction de "découverte-exploration", (sensibilisation à un problème ou à un fait de langue inconnu),

-la fonction de "structuration" (fonction qui englobe également la conceptualisation),

-la fonction d'"entraînement (qui fait appel à la mémorisation et à la l'automatisation),

-la fonction d'"évaluation" (ou autoévaluation). » (J.P Cuq et I. Gruca, 2006, p.446).

Ces critères offrent la possibilité, selon les didacticiens, de prodiguer à la classe une panoplie d'exercices modifiables en fonction de la situation à laquelle l'enseignant peut faire face. Ils proposent donc les catégories suivantes :

- Les activités ciblant la compréhension

Sous cette catégorie JP. Cuq et I.Gruca (2006, pp.447-451) ont rangé des pratiques ayant trait à la compréhension qui se fait à partir de supports oraux ou écrits.

•Les questionnaires

-Le questionnaire à réponses ouvertes : Des questions suscitant de la part de l'apprenant des réponses formulées de la manière qui lui convient, en puisant de son propre stock, capital linguistique.

-Le questionnaire à choix multiple : Utilisé pour affiner la compréhension de l'apprenant. Ses questions sont constituées d'un début de phrase tronquée suivi d'une série de suggestions, qui peuvent varier selon le degré de complexité que l'on veut donner à l'exercice (d'un simple mot à un mini-texte). L'apprenant est appelé à cocher, souligner ou à entourer la bonne réponse figurant dans une liste comprenant éventuellement une réponse erronée mais qui a

l'air plausible. Ces réponses à l'apparence vraisemblable sont qualifiées de distracteurs et selon J.P. Cuq et I.Gruca ils « *doivent être plausibles, très proches sémantiquement et formellement de la réponse attendue et pouvoir être écartés sans aucune ambiguïté* » (2006, p.447).

-Les questions fermées : Il s'agit selon JP. Cuq et I.Gruca d'un questionnaire de type binaire, proposant deux options. Il est toujours question d'opter pour « oui » ou « non », « vrai » ou « faux ». C'est l'activité la plus sollicitée lorsqu'il s'agit d'aborder un texte long pour en extraire le sens.

-Les questions orientées ou guidées : L'apprenant est invité à procéder à une opération de repérage, d'explication et d'analyse d'une information précise. Il est appelé à puiser dans un texte les éléments requis à la plaidoirie puisqu'il va prendre position par rapport aux données exposées dans ce même texte (se prononcer sur une question proposée dans le texte).

• Les textes lacunaires

-Le texte à trous : Pour cet exercice le principe est simple, combler des blancs ou des pointillés par les réponses correctes. Les éléments retirés peuvent être de diverses natures, à savoir : des lettres, des mots, des phrases, ...etc. Selon J.P. Cuq et I.Gruca (ibid, p.448) on procédait habituellement à la suppression de quelques unités relevant du même champ lexical ou faisant partie d'une même catégorie grammaticale. La suppression ne se circonscrit pas exclusivement aux termes grammaticaux car, soumise à l'objectif de départ, elle peut affecter des lettres, des accents ou même des énoncés. Les unités manquantes peuvent être présentées, dans une marge aménagée à cet effet, soit dans l'ordre de leur apparition dans le dictionnaire, soit disposées de manière aléatoire.

Un exercice dérivé de cette pratique (constituant l'une des variantes possibles), connu sous le nom « *test à coquilles* », est régi par le même principe, sauf qu'il ne contient pas de blancs. Il s'agit, en effet, d'un texte dont certains éléments, par mégarde de l'imprimeur, ont été omis. L'apprenant est invité à en repérer les lacunes pour ensuite apporter les rectifications nécessaires.

-Le test de closure : Ayant la même apparence, cet exercice est habituellement confondu avec l'exercice à trous. Ce test, est élaboré à partir d'un texte authentique qui fait l'objet d'une opération de suppression affectant, de manière aléatoire, un mot sur cinq. L'originalité de cet exercice réside dans le fait qu'il ne cible pas une catégorie précise, donc les

compétences visées relèvent de plusieurs domaines à la fois, ce qui fait de lui selon les auteurs une activité propice à une classe hétérogène.

•Les puzzles

Tirant son origine de la grammaire textuelle le puzzle, par le biais duquel on tend à affiner et vérifier la compréhension des textes, exige une restitution « *logique et chronologique* » (J.P. Cuq et I.Gruca, 2006, p. 448) des éléments textuels. A la manière d'une activité ludique, l'apprenant est amené à rassembler les éléments dispatchés d'un texte ou d'une phrase.

Les puzzles sont souvent élaborés à partir d'un seul texte, mais si l'on désire éventuellement complexifier la tâche à l'apprenant, deux possibilités sont offertes. La première consiste à insérer un élément intrus (un distracteur) dans « *le puzzle simple* ». La seconde, quant à elle, consiste à élaborer « *un puzzle composé* », c'est-à-dire composer un puzzle à partir d'éléments extraits de deux différents textes. La restitution de ces textes, comme le suggèrent J.P Cuq et I.Gruca, « *peut même se transformer en "jeu de famille" textuelles avec la remise en page des fragments de plusieurs textes mélangés* » (2006, p.449).

•Les exercices de mise en relation

Associer les paires présentées dans deux colonnes est le travail que l'on exige de l'apprenant. Celui-ci procède à la mise en relation des unités proposées, pour ce faire, il est possible de recourir à des flèches (les éléments à correspondre ne sont pas nombreux) ou à des chiffres et des lettres.

Célèbre notamment sous le qualificatif « *test d'appariement* », cette activité peut selon J.P. Cuq et I.Gruca (2006) se dérouler comme suit :

-Fragmenter un texte en phrases ensuite proposer des paraphrases, disposées de manière incohérente. L'apprenant est invité à associer ces formules aux phrases qui conviennent.

-Scinder les phrases en deux segments (tout en préservant la cohérence syntaxique et sémantique de ces dernières), les disposer dans le désordre et les faire correspondre. (connu également sous le nom de « *phrases décalées* »).

-Mettre en correspondance « *un texte à un dessin, un schéma, une photo, une production de tableau* » (p.450).

•Les activités d'analyse et de synthèse

Il s'agit d'un travail dont la réalisation ; loin de se borner à la simple maîtrise des règles linguistiques, suscite la mobilisation de savoir-faire divers. Les tâches assignées à l'apprenant se présentent sous forme de résumé, de compte rendu et de synthèse de documents, elles sont donc plus complexes qu'un exercice ordinaire testant des connaissances relatives à un domaine particulier. Il peut être fait appel non seulement à la compréhension mais également à la production. Amené à condenser le contenu d'un texte (en articulé les éléments de manière logique et cohérente) l'apprenant doit être doté de compétences d'ordre méthodologique.

- Les activités les plus appropriées pour l'expression

Elles se déclinent en deux catégories : celles relatives à la production d'un texte et celles rattachées à la réécriture, mais dépendent de manière identique au genre de texte dont on veut élucider les règles. Lors de la rédaction (une démarche qui s'avère complexe) trois types d'opérations sont susceptibles d'être impliquées, il s'agit selon Sophie Moirand de (cité dans J.P. Cuq et I. Gruca, 2006, p.451) :

-« *Les opérations de référence* » : il est question de puiser dans le bagage linguistique dont on dispose afin de tirer les notions permettant de désigner des objets (ou des réalités) présents dans le milieu environnant.

-« *Les opérations de caractérisation ou de prédication* » : faisant le plus souvent appel à la syntaxe, ces opérations tendent à fournir des informations précises sur la situation, les personnes, les choses, les objets ainsi que la relation que tous ces éléments peuvent entretenir en eux.

-« *Les opérations d'énonciation* » : qui se greffent à une situation de communication donnée.

Les éléments sur lesquels on se penche (les préférences) lors de la mise en texte ont une influence décisive sur la qualité de la production. C'est la raison pour laquelle il est impératif de circonscrire la marge de liberté au scripteur lors de la formulation de la consigne.

• Les activités d'écriture

-Les exercices de réparation de texte :

En guise de réparation textuelle un exercice constitue l'outil le plus sollicité en classe de langue, il s'agit de « *l'exercice à gouffre* ». La pratique courante recourt à la suppression

« *d'un épisode de texte* » pour ensuite demander sa reconstruction à l'apprenant, qui l'effectue en se référant aux éléments (repères) figurant dans les épisodes encore existants dans le texte. Bien évidemment, cette procédure se met en œuvre dans le respect des normes textuelles, en l'occurrence celles relatives à la cohérence textuelle.

-Les matrices de textes

« *Les matrices textuelles favorisent la production d'un texte à partir de contraintes clairement énoncées et/ou d'un canevas plus ou moins conséquent qui répond à des règles textuelles précises.* » (J.P. Cuq et I. Gruca, 2006, p.452)

La mise en texte est donc régie et contrôlée par un objectif bien défini, qui se borne souvent à l'exploitation d'un vocabulaire et d'une grammaire correspondant au type de texte dont on tend à inculquer les normes. Une panoplie de supports, qui peuvent être des textes littéraires ou des documents authentiques, se présente.

Cet outil de classe peut, selon les auteurs, avoir plusieurs variantes, qui sont le fruit d'expérience heuristiques. Nous nous bornerons, ici, à citer une variété élaborée par Gianni Rodari, il s'agit du « Binôme imaginaire », dont le principe consiste en l'utilisation de deux mots, n'ayant aucune relation sémantique (par exemple avion Vs chien), comme déclencheurs de production. A partir des termes proposés l'apprenant est invité à rédiger des récits insolites mais cohérents. Lors de cette pratique, l'imagination et l'esprit créatif sont de la partie, ce qui constitue un atout pour l'apprenant.

Loin de se limiter à une seule variante les matrices textuelles peuvent être à loisir enrichies et diversifiées pour permettre à l'enseignant de viser plusieurs compétences à la fois. Dans cette perspective J.P Cuq et I.Gruca font une proposition qui paraît d'un très grand intérêt pour l'apprenant :

« *Les textes peuvent être guidés par un autre support ou un autre code sémiologique (bruitage, image, etc.). Dans cette perspective, la panoplie iconographique est particulièrement riche : photographie(s) plus ou moins insolite(s), dessins, es bandes dessinées, etc., peuvent servir de déclencheurs de productions orales ou écrites et servir divers objectifs sous formes classiques (suite d'un questionnaire) ou ludique (faire dessiner ce que décrit un apprenant par exemple* » (ibid, p.454)

• Les activités de réécriture

-Les modifications de textes par contraction ou par amplification

Prenant appui sur le texte source, deux activités peuvent être classées sous l'angle réécriture, il s'agit de la réduction et de l'amplification.

-Les exercices de réduction

Cet exercice consiste en la condensation, sans pour autant recourir à la reformulation, du texte initial. Pour ce faire, on procède à la suppression d'éléments jugés superflus. Ils restent intacts, généralement, la structure, le contenu ainsi que les composantes phrastiques de ce texte. Bref, il s'agit d'un texte tronqué mais cohérent.

Il est d'usage de recourir à deux procédures. La première consiste à tolérer la reformulation de quelques phrases, le cas échéant il s'agit de « *résumé de séquences qui s'enchaînent ou généralisation grâce à la substitution d'un mot pour plusieurs phénomènes identiques* » (J.P. Cuq et I.Gruca, 2006, p.454). La seconde, quant à elle, préfère bannir la reformulation de sa pratique, et pour que la structure textuelle soit conforme aux règles de cohérence après les changements opérés, il est conseillé d'ajouter des mots de liaison.

-Les exercices d'amplification

Contrairement aux activités citées précédemment, celle-ci opte pour un choix différent. Il s'agit de la démarche inverse : étoffer un texte sans l'altérer. J.P Cuq et I.Gruca (2006, p.455) décrivent trois procédés susceptibles d'aider l'apprenant à mener à bien son travail :

-Recourir à la « *démultiplication des mots clés* » : introduire des explications, des passages descriptifs, des expressions pour remplacer des mots ou des verbes.

-Insérer des « *périphésies qui retardent le déroulement du texte* » : des épreuves ou des événements qui freinent le protagoniste (accablement).

-Introduire des tirets : pour donner du volume au texte, il suffit d'y incruster des phrases complémentaires, toujours en veillant sur la cohérence textuelle.

-Les activités de réparation du texte

L'opération de rédaction constitue, selon les auteurs, une forme d'intervention, visant principalement à réécrire un texte jugé incongru ou inadapté pour les apprenants.

C'est un procédé susceptible d'être mis en œuvre de deux manières, qui constituent deux opérations distinctes, voire inverses. La première exige un travail de simplification de la part de l'apprenant, qui procède à la décomposition syntaxique des ingrédients phrastiques ou paraphrase le texte en le réduisant à un ensemble plus succinct.

La seconde fait appel à la complexification. Il s'agit de proposer une séquence composée de phrases simples que l'apprenant est censé transformer en un paragraphe composé essentiellement de phrases complexes.

Les activités de mise en discours

Ce genre d'activités vise essentiellement à restructurer et à convertir un texte source en rendant compte de (J.P. Cuq et I.Gruca, 2006, p.456) :

-« *Contraintes de genre ou de type de texte* » : Les changements opérés sont relatifs à la typologie textuelle, c'est-à-dire qu'ils s'établissent conformément aux caractéristiques linguistiques propres au type ou au genre de texte auquel on veut initier l'apprenant. On peut donc demander à l'apprenant de rédiger un dialogue à partir d'un extrait narratif.

-« *Changement de point de vue* » : Par le biais de cette activité on implique et on incite l'apprenant à prendre une autre position, à porter un jugement (en mettant en avant la thèse inverse par exemple) sinon à narrer en donnant la parole à un autre personnage, à un narrateur « *omniscient ou omniprésent* » .

Rédiger n'est donc pas une entreprise facile, elle est soumise à des contraintes liées à l'objectif fixé au départ, au niveau des apprenants ainsi qu'à la progression mise en place. Et comme points de départ elle a un texte support (qui constitue le tremplin, l'élément déclencheur de productions) et la consigne assignée (qui puise à son tour ses contraintes des caractéristiques spécifiques du texte en question) (ibid).

•Les activités ludiques

Elles peuvent servir de prétexte pour aborder des connaissances linguistiques, enrichir le stock lexical de l'apprenant ou même construire et/ou extraire du sens. Il s'agit d'allier l'utile à l'amusant. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2006, p.456) ces activités permettent « *d'intégrer la dimension plaisir dans l'apprentissage en particulier l'écrit, et, surtout, de sensibiliser aux possibilités infinies de la langue et de mettre en valeur des aspects particulièrement importants comme la connotation ou la polysémie* ».

L'intégration de l'aspect ludique a le mérite d'explorer la langue de manière graduelle (de la lettre au texte), et, surtout, d'aborder des notions et des structures très complexes sans se rendre compte ou se soucier de cette complexité. Il est également attesté, selon ces chercheurs, qu'une pédagogie centrée sur le ludique ôte à l'apprentissage son caractère jugé *pénalisant, rébarbatif et astreignant* pour céder la place à une ambiance plus plaisante, voire confortable pour l'apprenant, qui se voit tisser une relation plus saine, plus intime et plus dynamique non seulement avec son enseignant mais aussi avec son environnement (y compris la classe et les activités proposées).

Les activités basées sur le jeu, des activités éventuellement susceptibles de couvrir plusieurs domaines et plusieurs objectifs avec une grande possibilité d'adaptation à la classe dans laquelle elles s'exercent, se répartissent selon les auteurs en quatre grands types, à savoir : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et enfin les jeux dérivés du théâtre.

- La simulation globale

Une technique, dont les origines remontent aux années soixante-dix, est amorcée par Francis Debyser.

Celui-ci fortement influencé par le mouvement littéraire Ollipo, adhère à l'idée de joindre le créatif aux règles. Debyser, qui était très pessimiste quant à l'utilité du manuel de langue, avait une aversion pour les méthodologies de l'époque. Comme solution il a proposé de remplacer le manuel par pratique visant à « *entrer le réel dans la salle de classe* ». (Cité dans J.P. Cuq et I.Gruca, 2006, p 459).

Faisant appel à l'imagination, la créativité et engageant le travail de groupe comme composante nécessaire, cette activité permet à l'apprenant de gagner en confiance et en autonomie, tout en gardant en vue le perfectionnement des connaissances linguistiques. Cette dynamique ne s'effectue pas sans faire appel aux compétences dites extra-scolaires.

L'ultime finalité est d'apprendre la langue dans toutes ses dimensions (vocabulaire, grammaire, etc.), pour ce faire l'apprenant est invité à recréer un environnement (hôpital, marché, poste, etc.) dans lequel s'inscrit la production. Il s'agit d'inventer des situations qui l'obligent à se forger une nouvelle personnalité et à s'appropriier les caractéristiques qui y correspondent. Cet apprenant va faire semblant d'être un autre (C, Tagliante, 2006, p. 93). La construction d'un univers comme celui d'une île, par exemple, « *place les apprenants en*

situation de survie, exige qu'ils s'organisent et créent de nouveaux rapports sociaux » (ibid, p. 94).

Cette liste d'activités d'intervention et de compression est, selon Cuq et Gruca (2006, p. 457) loin d'être exhaustive, elle peut être, à loisir, diversifiée en fonction des besoins langagiers qui se manifestent en classe de langue. Elles peuvent servir d'outils de découverte, de consolidation et de contrôle des compétences déclaratives et procédurales (savoir, savoir-faire).

Les tentatives de classification des exercices ne s'arrêtent pas à celles qui viennent d'être explicitées dans les pages précédentes, d'autres chercheurs, à titre d'exemple G.Vigner, ont également tenté de procéder à une classification des exercices.

Selon G.Vigner, l'exercice « *constitue une forme d'activité aisément repérable dans les manuels ou recueils spécialisés : une consigne, un exemple de réponse, mais pas toujours, et une succession d'items. Il est aisé de constater en outre que l'on est souvent en présence d'activités aux formes relativement proches et cela, quelles que soient les orientations de la méthode, quels que soient les thèmes grammaticaux ou autres abordés.* » (2017, p. 46)

Dans ses écrits, l'auteur n'aborde pas les critères de classification. Il met, en revanche, l'accent sur l'existence d'activités, à portée restreinte, pouvant revêtir des formes particulières (Vigner, 2016, p. 259). Il donne une liste, qui, comme il le déclare, est loin d'être exhaustive et qui comporte les éléments suivants : l'exercice lacunaire (ou à trous), l'exercice à choix multiples, l'exercice à dominante morphologique, l'exercice de mise en ordre, l'exercice de transformation, l'exercice de reconnaissance grammaticale, l'exercice par questions-réponses et l'exercice sur corpus (G.Vigner, 2017).

Comme l'on peut le remarquer certains types d'exercices, dont les traits ont déjà été mis en exergue, figurent dans les listes établies par H.Besse et R.Porquier et J.P.Cuq et I.Gruca. Nous ne procéderons donc qu'à la présentation des exercices qui n'ont pas encore été abordés. Il faut signaler que, afin de montrer les particularités de chaque forme, G.Vigner a fait appel à des exemples d'exercices puisés dans quelques méthodes et sites didactiques destinés à l'apprentissage du FLE, à savoir : « Alter Ego », « Adosphère », « Agenda », « Le point du FLE », « Totem », « Saison », « Focus, Grammaire du français », etc.

-Commençons par l'**exercice à dominante morphologique**, qui, à l'instar des exercices à choix multiples et des exercices à trous, cible « *des propriétés plus visibles de la*

langue » (G.Vigner, 2016, p. 260). On l'utilise donc afin de faire apparaître le fonctionnement de détail des formes linguistiques. Il porte exactement sur l'accord et la conjugaison. Il est possible d'avoir comme consigne : « Mettez les verbes entre parenthèses au présent » ou « Mettez au pluriel ». A travers la deuxième consigne, et ce, en fonction de l'objectif de l'exercice, on peut viser un changement morphologique pouvant affecter une partie d'une phrase ou une phrase entière. Par exemples (G. Vigner, 2017, p. 49) :

-J'ai rencontré un vieil homme avec qui j'étais à la fac.

-Il est très gentil et très amusant.

-**L'exercice de mise en ordre** peut donc s'effectuer sur les constituants d'un groupe dans une phrase (article, adjectif et nom), visant l'organisation interne de ce groupe, ou sur toute la phrase (il s'agit dans ce cas échéant de mettre en ordre les mots d'une phrase donnée). En voici quelques exemples (ibid, pp. 50-51):

-Mettez les adjectifs dans l'ordre.

Tous les journaux ont fait remarquer que c'était l (a) élection (présidentielle/première/démocratique) dans ce pays (...)

-Mettez les mots dans l'ordre pour faire des phrases. Ecoutez pour vérifier.

Sommes/C'est/nous/un/fiers/contrat/dont.

-**Les exercices de transformation**, quant à eux, visent à faire émerger les propriétés structurales d'une phrase ou d'un élément de la phrase. On se trouve souvent avec des consignes comme les suivantes (ibid, p. 53):

-Transforme les phrases.

Exemple : Nous sommes différents. On est différent.

a. Nous aimons la mode (...)

-**L'exercice de reconnaissance grammaticale**, est un type d'activité qui consiste à repérer une forme (ou fonction) grammaticale, pour ce faire, l'apprenant s'appuie sur les caractéristiques propres à la forme en question. En guise d'exemple G.Vigner (ibid, pp. 54-55) donne l'exercice suivant :

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

C'est un restaurant italien que je vous conseille vivement !

On peut également trouver une consigne comme celle-ci : *Je lis le texte. Je trouve les verbes au passé composé et j'écris l'infinitif des verbes dans le tableau.*

-Les exercices par questions-réponses, tout comme les exercices de transformation, mettent l'accent sur la structure de la phrase. Le principe de l'exercice consiste à poser une question à laquelle l'apprenant est censé répondre en utilisant une forme grammaticale précisée et dans un exemple. En guise d'illustration G.Vigner (ibid, p. 55) fait appel à l'exercice suivant :

Je répons en utilisant y.

Elle habite à Paris ? Oui, elle y habite. (...)

-Et, enfin, **l'exercice sur corpus**, dont le principe consiste à « *présenter aux élèves un corpus d'éléments divers (énoncés, phrases) et de leur demander, sous l'apparence d'une diversité d'emplois, de repérer les règles de certaines formes ou certaines restrictions d'usage.* (Vigner, 2017, p. 55). Il est possible de trouver, en guise de consigne, la formule suivante: « Observez ce corpus de phrases. Par deux, discutez et donnez la règle du choix des pronoms relatifs ». L'opération d'observation effectuée par les apprenants est susceptible de faire émerger les régularités. Destiné à un public déjà initié aux éléments linguistiques à l'étude, cet exercice repose sur l'exploitation du métalangage à disposition des apprenants, qui selon G.Vigner (ibid) n'est pas forcément un métalangage conventionnel, et engage une activité basée sur la réflexion grammaticale favorisant la négociation du savoir et l'échange entre les pairs.

G.Vigner (2017) précise que, à l'instar des exercices, les consignes peuvent revêtir diverses formes. Cela dépendra de l'orientation que l'on veut donner à l'exercice. Ainsi, on peut obtenir¹ :

-Des consignes formelles : « Mettez les verbes à la forme qui convient » ou « Je relie les phrases avec où ».

¹ Ces exemples de consignes sont tirés de (Vigner, 2017, pp 58-59)

-Des consignes à dominante métalinguistique : « Mettez les phrases actives suivantes à la forme passive ».

-Des consignes situationnelles : « Formulez les demandes suivantes de manière plus polie ».

-Des consignes mixtes : « Donnez des conseils en utilisant des formes impératives » ou « Je réponds aux questions en utilisant en et y ».

1.5 Quels exercices pour quelles activités ? (Grammaire, vocabulaire, etc.)

La typologie précédemment proposée, peut être propice à plusieurs activités, donc couvrir plusieurs domaines. C'est pourquoi, l'objectif assigné au départ, plus précisément des compétences que l'on veut inculquer à l'apprenant, détermine le type à solliciter.

Les exercices de reconstruction textuelle, comme les puzzles et les textes lacunaires (sans oublier d'autres variantes), dont le but est l'apprentissage des normes de la cohérence textuelle, se prêtent mieux pour des activités telles que : l'orthographe et la syntaxe (J.P. Cuq et I.Gruca, 2006, p. 449). Elles mettent en application des notions relatives : au mot, aux connecteurs logiques (argumentation), connecteurs chronologiques (narration), etc.

Afin d'enrichir les connaissances lexicales des apprenants, il est d'usage de leur inculquer des notions centrées sur la signification, l'équivalence ou les niveaux de langue (la synonymie, l'antonymie, la polysémie par exemple). Atteindre ce but suscite l'utilisation des exercices de mise en relation.

Un autre type est favorable à l'acquisition et la consolidation des connaissances lexicales ; les questionnaires. Mais, l'intérêt de ces exercices, portant souvent sur la compréhension de documents, ne se bornent pas au vocabulaire, car il peut être fait appel à ceux-ci pour tester les acquis de l'apprenant dans d'autres domaines, tels que : la grammaire, la phonétique et la civilisation (ibid, p. 447).

L'exercice de répétition, dont l'objectif est de monter des automatismes et des réflexes, vise surtout l'aspect phonétique de la langue cible, mais peut être sollicité pour insister sur des aspects relevant de la grammaire, du lexique et de la pragmatique (H.Besse et R.Porquier, 1984, p. 125).

L'exercice structurel, misant lui également sur la répétition comme pratique enseignante, favorise l'acquisition (le plus implicitement possible) d'un modèle linguistique donnée. Il serait donc sollicité pour pratiquer des notions grammaticales et syntaxiques (ibid, p. 126).

L'exercice de reformulation, quant à lui, met en relief, selon H.Besse et R.Porquier (ibid) l'aspect fonctionnel de la langue. Le discours est reformulé en fonction des normes liées au registre correspondant à des situations de communication particulières. Il favorise donc l'apprentissage et de la grammaire, et du vocabulaire.

Les activités d'écriture, de réécriture et de reformulation, marquant souvent la consécration des projets éducatifs, ont le mérite de solliciter la mobilisation de plusieurs connaissances à la fois. Ils couvrent donc divers domaines : grammatical, lexical et méthodologique. Attachées au type de texte dont on veut découvrir les traits distinctifs, ces activités mettent en relief des normes textuelles particulières, y compris les règles de la cohérence textuelle (J.P. Cuq et I. Cruca, 2006, p. 455).

2.L'exercice et l'évolution méthodologique, suit-il la cadence ?

La didactique, la pédagogie ainsi que les autres disciplines qui les influencent, ont, au fil des années, connu des périodes de chavirement à intervalles irréguliers, mais ont réussi à recouvrer une stabilité bien méritée. Les outils et les méthodes, élaborés à partir des préceptes théoriques émanant de ces disciplines, témoignent de leur richesse et de leur foisonnement. Mais qu'en est-il de l'exercice ? Cet outil de classe, a-t-il réellement bénéficié de cet élan scientifique ?

Avant de donner des éléments de réponse à ces interrogations, il importe de savoir que l'exercice est une « *construction collective* » (H.Besse, 2019, p. 1). L'exercice contemporain n'est, en fait, que le résultat d'une longue pratique pédagogique se déroulant à tâtons. Il s'agit d'une technique considérée par G.Vigner (1984, p. 173) comme le résultat d'un travail empirique effectué par les pédagogues. Il convient donc de passer en revue quelques travaux qui ont tenté de retracer son histoire ; et sa genèse, en enjambant plusieurs siècles (à travers l'analyse d'ouvrages dont les parutions s'échelonnent entre le XVI^e et le XIX^e siècle). De l'analyse de ces ouvrages jalonnant cette période ressortent de pertinentes remarques.

Nous ne pouvons nous prononcer sur cette question sans nous référer à H.Besse et R.Porquier (1984). En fait, durant les recherches qu'ils ont effectuées, ils ont découvert qu'aucun travail sur l'histoire des exercices scolaires n'a été fait ; à leur époque. Ils avancent

une remarque irréfutable : l'évolution qu'ont connue les domaines de la linguistique, la psychologie et de la didactique, et, qui a eu un impact sur les méthodes d'enseignement, n'a pas vraiment touché l'exercice (1984, p. 124). Pour étayer leurs propos, ils citent des manuels issus du XVI^e et du XVIII^e siècles. En comparant les exercices dits « fonctionnel ou communicatifs » à ceux qui existent dans des manuels datant du XVI^e, ils remarquent que ces derniers n'ont rien de particulier, ils sont presque identiques aux exercices de « grammaire-traduction ». Ils ont également découvert que les exercices interactionnels étaient déjà présents dans des ouvrages proposés par J.Comenius et F.Goin. Les exercices notionnels-fonctionnels rappellent les principes de certains exercices élaborés lors du XVIII^e siècle, plus exactement les exercices qui figurent dans des ouvrages élaborés par Veneroni en 1769, il s'agit de manuels intitulés *Le Maître italien* et *La grammaire française et italienne*.

Le lecteur des remarques émises par H.Besse et R.Porquier aurait l'impression que l'exercice dans la démarche structurale fait exception ; il « a atteint les sommets dans la richesse de sa typologie » (R. Galisson et al, 1982, p. 49). Mais, ce n'est aucunement le cas. Des travaux réalisés 35 ans après la parution de l'ouvrage de ces auteurs nous le confirment. Des procédures qui rappellent les principes de l'exercice structural sont identifiées dans plusieurs manuels. En effet, des exercices de répétition de formes syntaxiques correctes sont repérés dans des manuels datant du XV^e siècle, il s'agit *des manières du langage* (A, Gaspar Galàn, 2019, p. 9). En analysant une série d'activités proposées à des jeunes de la noblesse russe apprenant le français au XVIII^e siècle, P. Rjeoutski (2019, pp. 9-13), fait la même observation. Quoique, s'inscrivant dans une idéologie qui refuse le morcellement, ces activités, notamment la traduction de lettres, avaient des traits communs avec les exercices structuraux contemporains : ils ciblaient des formes syntaxiques bien précises, celles-ci étant sujettes à la répétition car les mêmes formules réapparaissaient dans les documents faisant l'objet de traduction.

Les analyses de G. Vigner (2019), qui s'était attelé à étudier les programmes d'enseignement des indigènes en Algérie dispensés entre 1883 et 1914, débouchent également sur le même résultat. Les activités décelées, plus précisément ce que les concepteurs de ces programmes appellent *exercices de transposition*, sont graduées de manière à éviter que plusieurs difficultés ne surgissent en même temps. Ces exercices sont conçus dans le but d'apprendre à l'élève à formuler de simples phrases ; un apprentissage qui ne devrait s'effectuer par le truchement de la grammaire. Pour ce faire, on essayait de créer des habitudes par le biais de la répétition, ce qui évoque selon G.Vigner les principes de la

pratique structurale (ibid, p. 9). Il semble que les racines de cette pratique sont plongées dans les anciennes habitudes de la classe de langue. L'exercice structural a donc fait son entrée en classe des années bien avant l'émergence des méthodes audio-visuelles, car pour G.D. Véronique ce sont les types identifiés par Palmer dans ses ouvrages, notamment celui paru en 1924, à savoir : les exercices d'entraînement auditif, les exercices d'entraînement articulatoire, les exercices de répétition, les exercices de substitution, les exercices systématiques et les conversations aménagées, qui « *ont été repris dans le cadre des méthodologies audio-orales mises en place aux Etats unis, dans les années cinquante* » (2019, p. 9).

Ces rappels comme le signalent H.Besse et R.Porquier « *incitent à penser que l'exercice bénéficie ou souffre d'une immuabilité historique* » (1984, p.124). Une stabilité de formes est observée avec « *l'absence d'une appréhension théorique systématique de l'exercice* » (B, Dauney et N. Denizot, 2017). Une stabilité typologique que J.C. Beacco impute à la pratique enseignante qui demeure inchangée et qui n'a été mise en question par aucune théorie émanant des sciences du langage (2010b, p. 47). Elle demeurera éventuellement permanente « *tant qu'elle n'a pas été reconstruite théoriquement et évaluée expérimentalement.* » (H.Besse et R.Porquier, 1984, p.124)

L'évolution de l'exercice selon G.Vigner (1984) quoique se produisant à une lente cadence (souffrant d'une latence), est dissimulée sous des procédures et des pratiques constantes et invariables. Elle se manifeste à travers un effort de renouvellement affectant les contenus et engageant diverses pratiques langagières. Pour Beacco, pour qu'un changement puisse être observable, il conviendrait de s'attacher davantage à définir les processus cognitifs engagés lors de l'acquisition. Il serait donc plus intéressant de se focaliser sur la verbalisation par les apprenants de leurs intuitions concernant le fonctionnement de la langue (2010b,p. 47).

2.Difficultés inhérentes à certains types d'exercices

Dans les lignes qui suivent seront exposées les difficultés propres aux types d'exercices précédemment présentés. En fait, la réussite de l'apprenant dépend de plusieurs facteurs inhérents soit à l'aspect psychique, soit à la complexité attachée à l'exercice lui-même.

L'exercice de répétition

Nous commencerons par la typologie proposée par H.Besse et B.Porquier. Ils ont remarqué que l'exercice de répétition peut générer des problèmes, à la fois, d'ordre psychologique (ils citent l'ennui comme exemple) et d'ordre pédagogique. Sur le plan pédagogique, la difficulté concerne « la perception ». En fait, la reproduction du modèle présenté n'est pas exacte, car l'apprenant « *les répète comme il les perçoit en fonctions des « cribles » sémiotiques qui sont les siens (phonologiques mais aussi grammaticaux et métalinguistiques), et non comme les perçoit le professeur ou un locuteur-auditeur natif.* »(1984, p. 125).

L'imitation des modèles proposés se réalise de manière erronée parce que l'apprenant perçoit mal, par l'oreille et par la pensée. C'est pour cette raison que l'intervention doit se réaliser d'abord sur la perception du modèle proposé, que l'apprenant est censé modifier. Cette modification se répercutera par la suite sur sa propre perception de la bonne réponse. L'apprenant est donc initié à un travail sur soi.

Les auteurs ajoutent que les efforts pédagogiques doivent se concentrer sur les plans : auditifs, grammatical, sémantique et surtout communicatif. L'apprenant est susceptible de réitérer correctement un énoncé lorsque le sens de celui-ci est accessible, et dont la réalisation engage, corps, interaction et émotions.

L'exercice à trous et le puzzle

Concernant l'exercice à trous, que M.Verdelhan (cité dans H.Besse et R.Porquier) qualifie de permanent et de polyvalent, ne se réalisent pas eux aussi sans se heurter à des difficultés. Dans une analyse effectuée sur un ouvrage intitulé *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* (Rédigé par Weiss), H.Besse et R.Porquier (1984, p. 127) ont signalé l'existence de l'exercice à trous mais sous un autre qualificatif ; il s'agit d'activités parues sous la rubrique « situation de communication ».

Les observations qu'ils ont pu en tirer relèvent de l'aspect sémantique. En fait, plusieurs bonnes réponses peuvent être valables pour un même énoncé, qui peut revêtir des significations variées en fonction du contexte et des circonstances dans lesquels il s'emploie.

Or, il est d'usage de ne prendre en considération qu'un seul sens parmi les éventuelles significations plausibles, qui se trouvent exclues. L'interprétation de cet énoncé doit s'inscrire dans un cadre précis, celui du « sens littéral ». Une interprétation qui va, selon les auteurs, dans un sens plus général. Cette notion, peut être définie en ces termes : « *le sens littéral*

d'une phrase est le sens qu'on suppose qu'il conserve indépendamment de tout contexte ou situation d'emploi, ou si l'on veut dans un contexte zéro ou nul ». (ibid,p. 128)

Cependant, le sens littéral, affirment-ils en se basant sur les propos avancés par Searl, n'exclut guère l'idée qui postule l'existence d'un contexte particulier, qui s'ajoute aux autres contextes possibles. La particularité de ce contexte réside dans le fait qu'il implique une signification conventionnellement acceptée et qu'il soit considéré d'un point de vue métalinguistique et culturel. Cette situation rendra la tâche plus compliquée à un locuteur non francophone, encore dépourvu d'une intuition qui puisse l'aider à saisir le contexte premier, donc de comprendre le bien-fondé des réponses admises par l'enseignant.

Toutes ces explications se confortent dans une seule idée ; l'exercice à trous, si l'apprenant ne parvient pas à saisir et à restituer son contexte d'emploi, ne sera qu'une simple répétition, qui manque d'appréhension, des « bonnes réponses » données par le professeur. L'apprenant se heurte donc à une pratique reléguant la compréhension au second plan et imposant, au profit de l'institution, un modèle linguistique apparent dans la consigne (ibid,p. 128).

Pour pallier cette difficulté les auteurs proposent d'impliquer l'apprenant. Celui-ci est invité à citer les contextes dans lesquels les exemples de réponses avancés peuvent éventuellement être employés ; une opération qui est susceptible de changer la « nature » de l'exercice. Apparemment, le choix de la bonne réponse n'est pas relatif exclusivement à la consigne et aux éléments contextuels, un autre paramètre entre en jeu car H.Besse et R.Porquier pensent que « *réussir, c'est retrouver, consciemment ou non, ces contextes originels qui régissent du fait l'emploi des unités appropriées aux trous.* » (1984, p. 129)

La nécessité d'une telle démarche est indéniable quand l'exercice implique la manipulation de ce que les auteurs nomment « les paradigmes ouverts », à savoir : les lettres, les noms, les verbes, les syntagmes, ou les phrases. Ce qui suggère que plusieurs solutions sont envisageables. Pour étayer leurs propos, ils proposent l'analyse de l'exemple suivant :

Tous les matins quand je pars à mon bureau, Sandra se met à boudier, j'ai l'impression de l'abandonner, Jeanne 30 ans, conseillère fiscale. (ibid)

Les choix proposés sont au nombre de trois : raconte, estime et révèle.

Ils remarquent que sur le plan sémantique ces trois suggestions sont acceptables. Opter pour *raconte* c'est opter pour un contexte neutre de valeur. Les deux autres réponses, quant à elles, sont plus plausibles dans un contexte argumentatif traitant la question des femmes travailleuses.

Une autre difficulté alors apparaît (B.Besse et R.Poquier, 1984, p. 130), celle des réponses à écarter et sur quels critères. C'est pour cette raison que pour ce type d'exercices portant sur des énoncés intégraux, on s'abstient d'offrir une correction (plusieurs formules sont correctes sémantiquement, grammaticalement et contextuellement). Il en est de même pour **les puzzles**, le même problème peut se poser lorsque la restitution des éléments auparavant dispatchés débouche sur plusieurs réponses vraisemblables. J.P.Cuq et I. Gruca (2006, p. 449) signalent que l'opération de découpage des ingrédients textuels ou phrastiques peut être elle-même une source de difficultés, si elle n'est pas conduite à bon escient, donc peut baigner les éléments dispatchés dans une certaine opacité, que l'on peut éviter juste en prenant en considération des repères indispensables tels que : la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, etc.

Le plus rationnel, dans le cas échéant, est de miser sur l'imagination de l'apprenant. Pour H.Besse et R.Poquier, pédagogiquement, c'est un atout pour l'apprenant de se demander «*Qu'est-ce que je peux dire, compte tenu des contraintes syntagmatiques de la langue étrangère..., plutôt que de penser : «Qu'est-ce que le professeur veut que je dise ? »* » (1984, p.130).

Mais, l'apprenant, est-il réellement autonome ? A cette question, répond M.Verdelhan en soulignant que, malgré cette impression que donne ce type d'exercice, l'apprenant est toujours contraint d'inscrire sa production dans un cadre énonciatif préétabli, voici les propos qu'il tient : «*On perçoit bien (...) toute l'ambiguïté de l'exercice à trous : l'élève est apparemment invité à prendre la parole, en réalité il doit s'inscrire dans l'énonciation d'un autre.* » (Cité dans H.Besse et R.Poquier, 1984, p. 130).

L'apprenant est amené, selon H.Besse et R.Poquier (ibid), à saisir la situation d'énonciation d'un discours et à en identifier les traits distinctifs, sans pour autant qu'il soit muni des éléments requis à cette opération (perception). Pour que cette opération d'insertion, dans ce que les auteurs qualifient de «*continuité syntagmatique ou discursives* » (dont les spécificités sont déterminées par la situation d'énonciation), se réalise sans heurts, il faut que l'apprenant soit capable d'identifier ses présupposés de base (la fonction qu'assume l'exercice

consiste à vérifier les acquis antérieurs), ou de restituer ces derniers hypothétiquement. Une tâche pareille semble difficile pour un locuteur non francophone qui se heurte à des réalités non présentes dans son univers (plus précisément des connaissances relevant du domaine métalinguistique).

Contrôler ce type de connaissances est, selon H. Besse et R. Porquier (ibid), l'apanage des exercices à trous dits « grammaticaux », ciblant principalement des unités de paradigmes fermés. Ils ne sont donc pas censés développer des compétences effectives en langue étrangère, tout simplement parce qu'ils ôtent à l'apprenant son autonomie. Contrairement à ces exercices, les exercices à trous lexicaux ayant trait aux paradigmes ouverts, sont plus appropriés pour le développement cette compétence. Pour parvenir à cette fin l'enseignant est tenu d'éviter un certain nombre de pratiques, à savoir : imposer une « bonne » réponse sans en élucider le cadre énonciatif (interprétation relative au contexte) et accepter toutes les suggestions vraisemblables et grammaticalement correctes (même quand l'apprenant parvient à les « justifier contextuellement »).

Dans ce cas l'exercice, expliquent-ils, acquiert une dimension créative semblable à celle qui caractérise les exercices de reconstitution textuelle (ou phrastique) en s'appuyant sur ses parties découpées, là encore, l'enseignant ne doit en aucun infliger une réponse comme étant la bonne, seules comptent les réponses émises par des apprenants en mesure de les inscrire dans leur contexte énonciatif.

D'autres chercheurs ont eu leur mot à dire concernant les limites de l'exercice à trous, surtout, en ce qui concerne la possibilité de rencontrer des réponses qui sont correctes sur le plan syntaxique mais erronées sur le plan sémantique, et vice versa. Widdowson (1981, p 129), par exemple, propose de soumettre l'exercice à un « *contrôle rigoureux* » qui éviterait des réponses sémantiquement admissibles mais indésirables puisqu'elles ne correspondent pas aux formules faisant l'objet d'étude; l'interprétation de l'apprenant n'a pas de place dans cette démarche. Procéder de cette manière, pense-t-il, permet d'offrir une certaine flexibilité à l'exercice. Il nous semble que ce point de vue veuille écarter l'apprenant parce qu'il se focalise uniquement sur le moyen d'aboutir aux réponses attendues. Beacco (2010 a, pp.53-54), quant à lui, emprunte une autre voie. Pour ce dernier, cet exercice serait une occasion pour l'apprenant d'expliquer et de justifier ses réponses. Cette verbalisation est nécessaire car elle est susceptible d'entraîner des discussions au sein du groupe ; les apprenants vont comparer leurs réponses. Ainsi, un espace ouvert de réflexion métalinguistique est créé, ce qui

va, à son avis, permettre à la démarche de conceptualisation inaugurée par H.Besse de prendre « *sa véritable place* » (Beacco, 2010b, p. 55).

L'exercice structurel

Après avoir examiné minutieusement l'exercice à trous (une catégorie qui englobe également les puzzles), H.Besse et R. Porquier, 1984 s'attardent à décortiquer d'autres types d'exercices, il s'agit cette fois de l'exercice structurel dont l'un des sous-types figure sous le nom de « exercice structural ».

Rappelons-le, outre les exercices structuraux, des exercices faisant appel aux mêmes préceptes sont classés également sous cette catégorie, à savoir : **les micros-conversations, les exercices dits de réemploi** (connus également sous le nom « en situation »), quelques exercices communicatifs et ludiques et enfin des exercices « **de réflexion grammaticale** » (H.Besse et P.Porquier, 1984, p.131). Le point commun entre toutes ces activités c'est qu'elles visent à transmettre les règles de manière implicite, autrement dit, pour inculquer ces connaissances elles procèdent par induction et ce, en s'appuyant sur des exemples sélectionnés à cet effet.

Pour la clarté de leur exposé, H.Besse et R.Porquier (1984) proposent une analyse qui se penche sur les éventuels emplois de la préposition *à* (Voir la page, 131). Deux exemples sont présentés, une micro-conversation et un exercice de réemploi. Le premier exemple est le suivant :

-Vite ! Des voleurs !

-Où ?

-A la banque, là, à gauche.

L'enseignant muni d'une figurine essaye de diversifier les contextes en changeant les personnages et les endroits. Ce qui donne les réponses suivantes :

-Où est Robert ? A la banque.

-Où est Denis ? A la police.

-Et Marine ? A la télé.

-Où est Monique ? A gauche.

-Et Pierre ? A droite.

-Et Marc ? A droite?

-Non, à gauche.

Le modèle présenté suppose la répétition de la même structure (qui reprend l'usage de la préposition à) dans les deux propositions qui se suivent. La première observation que les auteurs tirent concerne la proposition *à la télé*. Quoiqu'il s'agisse toujours de la même structure cette dernière ne correspond pas forcément aux contextes des autres exemples *A la banque/A la police*. Elle peut avoir trois significations possibles : « Martine est à son travail (la télévision), « Martine est dans la salle de télévision », ou « Martine est devant la télévision ». Seule la troisième réponse convient à la situation présentée au tableau. Répéter la même structure, donc conserver la même valeur de sens, suppose que les apprenants procèdent à une « recontextualisation » adéquate de cette structure sans tenir compte de la présentation fournie par l'enseignant. « *Sinon, ils répètent des phrases partiellement homophones mais actualisant des structures différentes.* » (H.Besse et R. Porquier, p.132). Pour conserver la même structure que l'on s'efforce d'enseigner, il est conseillé d'évoquer les contextes impliquant des situations le moins souvent explorées ou de « *biaisier avec ceux dans lesquels on l'inscrit* » (ibid).

Le second exemple, quant à lui, porte sur les exercices dits de réemploi ou en situation. L'originalité de ces exercices (qui ont connu leur apogée dans les travaux s'inscrivant dans le cadre des méthodes audio-visuelles structuro-globales) est imputable, selon les auteurs, au fait que ces derniers combinent automatiquement la structure dont on veut instaurer la pratique à une situation, « *verbalisée ou visualisée* » (1984, p.132). Le travail consiste en l'insertion de la structure visée dans des contextes appropriés, et ce, afin de permettre à l'apprenant de les réinvestir plus tard dans des situations similaires.

Pour servir d'exemple H.Besse et R.Porquier ont recouru à un exercice intitulé *Une maison à vendre* (Voir page 132). L'analyse effectuée fait ressortir les remarques suivantes. Certes l'apprenant est appelé à répéter la même structure (comportant l'emploi de la préposition à), mais les productions qui en découlent ne coïncident pas exactement avec le même contexte, des nuances d'emploi sont relevées. Retenons-en donc les énoncés suivants :

1-Maison à vendre ou à louer.

2-C'est un livre à lire et à relire.

3-Oui, c'est un film à voir.

4-Ce devoir est à refaire.

Après avoir examiné les conjonctures énonciatives de chaque production, ils s'aperçoivent que chaque énoncé répond à une intention de communication particulière, donc exige un acte de parole différent. Trois valeurs de sens sont alors à différencier : proposer (exemple 1), conseiller (exemples 2 et 3), ordonner (exemple 4).

Mais les partisans de cette pratique disent souvent que pour un apprenant, s'initiant à la langue cible, éluder ce genre d'analyse, mobilisant des opérations cognitives très complexes, est plus bénéfique. Car, il suffit que celui-ci apprenne que ces syntagmes sont corrects quel que soit le sens qu'ils véhiculent.

A cet argument H.Besse et R.Porquier s'opposent. Ils disent que ces détails, secondaires pour un natif, s'avèrent capitaux pour un non francophone, qui pour appréhender les concepts de la langue cible s'appuie sur le système de la langue mère. Pour étayer leurs propos, ils avancent l'exemple suivant : « *en anglais house for sale s'oppose à house to let, (...) les modalités différentes y sont exprimées de formes différentes.* » (1984, p.133). Ces divergences, attestent-ils dissimulées souvent par certains modèles métalinguistiques classiques ou traditionnels, passent inaperçues chez beaucoup d'apprenants.

Au fur et à mesure de cette analyse d'autres difficultés surgissent, parmi lesquelles celle relative à la contextualisation elle-même. Cette dernière que ces auteurs qualifient de principale, se manifeste à travers les changements qui affectent la structure dont on vise la répétition, ce qui engendre des formules qui comprennent des aspects, des valeurs et même une fonction grammaticale largement éloignés de la structure requise. Il est toujours possible, selon H.Besse et R.Porquier (ibid), dans le but de pallier cette difficulté, d'élaborer des paradigmes susceptibles de pratiquer une structure identique associée à plusieurs contextes ; ceux-ci ayant une valeur sémantique très proche. Certes, la structure demeure inchangée mais cette démarche ne fera que convertir l'exercice structurel en un exercice de répétition.

Pour parvenir à manipuler l'exercice structurel à bon escient, les auteurs proposent de procéder à une démarche que les enseignants se doivent d'exécuter avec la plus grande minutie. Trois précautions sont donc à prendre en considération (H.Besse et P.Porquier, 1984 pp. 134-135). Des considérations que nous résumons comme suit:

La première consiste à expliquer avec précision et de façon simple, en ayant la possibilité de recourir à la langue maternelle comme à la langue cible, la structure qui fera l'objet de l'exercice. Cette démarche, qui semble incongrue dans le cadre d'un enseignement

qui se dit implicite, ne l'est pas en réalité compte tenu de l'existence d'une description grammaticale qui est sous-jacente à cet exercice. La prise de conscience du modèle métalinguistique qui régit le paradigme révélateur de la structure proposée, faisant souvent office de consigne, est nécessaire si l'on veut que l'apprenant atteigne une compétence linguistique efficiente.

La seconde précaution consiste à procéder à la contextualisation des exemples proposés malgré les difficultés que cette opération peut générer. Elle permet d'écartier d'éventuelles interprétations, qu'elles soient plausibles ou inductrice en erreur, limitant ainsi « *la polyvalence ou l'ambigüité structurelle des exemples.* » (H.Besse et R.Porquier, 1984 p.134).

La troisième précaution requiert une mise en place d'une « exploitation ». Les apprenants seront donc conviés d'imiter le modèle de la structure qu'ils ont pratiquée ; le résultat : de nouvelles phrases qui réitèrent la structure en question. De ces tentatives de « généralisation », sont susceptibles d'émaner des énoncés contestables et agrammaticaux. Voici les exemples qu'ils donnent: sur le paradigme « *je ferai danser les filles* », des apprenants peuvent produire : « *Je ferai croire les failles* » au lieu de « *Je leur dirai des mensonges* », ou « *Je ferai quitter les garçons* » au lieu de « *Je les ferai sortir* ».

H.Besse et R.Porquier (1984) imputent la récurrence des ces productions erronées au manque « d'intuition » grammaticale, qui peut justifier les conditions qui circonscrivent l'usage de la structure inculquée. Ce phénomène peut être expliqué également par le fait que le système de la langue en cours d'apprentissage se heurte à ce que les auteurs nomment « idiomatismes ». Ces idiomatismes ou les énoncés liés conformément à I.Fonagy (cité dans H.Besse et R.Porquier, 1984, p. 135), sont tributaires de quelques contextes, qui leur attribuent des significations conventionnelles largement éloignées du sens littéral. Il s'agit d'énoncés véhiculant un sens dont l'explication n'est possible que par rapport à la pragmatique et qu'aucune grammaire ne saurait classer. « Ferme-la » est une expression qui en est l'exemple. Un locuteur natif, après avoir formulé l'énoncé « ferme la porte », peut être froissé en recevant une réponse, très inattendue, d'un locuteur non francophone « ferme-la », qui peut être prise pour une insulte s'il exclut l'interprétation « ferme la toi-même ».

Pour éviter les éventuels dérapages de ce genre, il est recommandé de différer les explications, et de ne les présenter qu'après la réalisation de l'exercice, qui sera suivi de plusieurs essais visant à formuler la règle qui régit les exemples proposés, cette démarche suscite un effort de réflexion de la part des apprenants, bien sûr guidés par leur enseignant.

Ainsi, «*L'exercice structurel devient une phase préparatoire inductrice de la règle qu'on veut enseigner.* »(H. Besse et R. Porquier, 1984, p.135).

Cette démarche inductive, suivie d'une explicitation de règle et reposant essentiellement sur la réflexion, n'est pas sans conséquences. Qualifiée de la part des cognitivistes de **réflexion grammaticale ou exercice de conceptualisation**, elle aussi est, selon H. Besse et R. Porquier (ibid), génératrice de difficultés. Sa principale difficulté réside dans le fait qu'elle présume acquis, par l'apprenant, les outils requis à l'exécution de l'exercice, or, ce n'est pas forcément le cas. Spéculer, que l'apprenant dispose des éléments dont on tend à inculquer les règles de fonctionnement, n'est qu'un leurre, car, selon les auteurs, il s'agirait moins d'une démarche de découverte que d'une redécouverte, qui puise et exploite des savoirs déjà acquis.

Pour traiter les données de l'exercice, l'apprenant est amené à mobiliser des connaissances relevant du domaine linguistique et métalinguistique, donc d'effectuer des opérations de repérage et d'analyse très subtiles. Mais la question qui se pose, est-il capable de discriminer et d'identifier les différentes modalités linguistiques susceptibles de l'emmener à déduire la règle attendue ?

Afin de porter un éclairage sur cette difficulté, les auteurs proposent l'analyse d'un exercice portant sur la problématique « Pour/Parce que » (voir la page 137-138). La principale remarque qu'ils ont retenue se synthétise comme suit : les apprenants pour trouver la règle s'appuient sur des connaissances antérieurement acquises, donc l'exercice trouve sa raison d'être, non pas pour favoriser l'acquisition des normes linguistiques, mais pour gérer l'apprenant (ibid, p. 138).

Les exercices de reformulations

Ces exercices se penchent beaucoup plus sur la portée communicative et les significations (interprétations), que peut véhiculer un énoncé de la langue étrangère, que sur l'acquisition des aspects grammaticaux proprement dits. Ces activités « *intralinguales* » sont centrées, selon H. Besse et R. Porquier (1984, p. 126), sur les actes de parole, la paraphrase, le discours rapporté, etc. Elles mettent en avant des notions relatives à la pragmatique, à savoir : l'intention, le sous-entendu, l'implicite, etc.

Etant donné que ces activités se rattachent principalement à la compréhension de contenus oraux ou écrits, l'apprenant est souvent invité à sélectionner, parmi les reformulations possibles, celle qui est la plus adéquate. « *Par hypothèse, le « bon » choix*

atteste d'une bonne compréhension.»(H.Besse et R.Prquier1984, p.138). Toujours est-il que l'apprenant dans plusieurs situations se trouve, selon ces chercheurs, incapable de déterminer avec certitude la fonction du langage ou l'acte de parole sollicité. Sur quels critères s'opère le choix de la bonne réponse ? C'est une question qu'il faut investir.

Comment faut-il procéder pour aider les apprenants à saisir le cadre contextuel dans lequel s'inscrivent les « bonnes » réponse ?

Les auteurs (ibid, p.140) expliquent que les concepteurs de manuels ont tendance à utiliser les exemples fournis dans les exercices dans un sens général. Ces exemples sont donc considérés par rapport au sens littéral, en dehors de toutes interprétations possibles. L'apprenant est, donc, contraint d'analyser les documents proposés sans rendre compte des circonstances singulières qui en régissent l'usage. Pour ce faire, il est conseillé de fournir une reformulation « générale ». Il s'agit d'une reformulation propice au contexte zéro ou nul.

Pour une meilleure exploitation pédagogique des exercices de reformulation, les auteurs proposent une solution qui consiste à tolérer les reformulations (en termes d'actes de paroles ou d'énoncés qui l'expriment), à condition qu'elles soient justifiées par un cadre contextuel vraisemblable. Ce qui exclut la correction fermée.

Les questionnaires

Le principal obstacle auquel se heurtent les apprenants non francophones est liée à la compréhension (J.P Cuq et I.Gruca, 2006, p. 446). Accéder au sens des textes, sur lesquels s'appuie ce type d'exercices, suppose de la part de ces apprenants une certaine maîtrise la langue-cible, des éléments, rudimentaires soient-ils, sans lesquels il est impossible de décortiquer un texte, donc d'en extraire le sens, ce qui aboutit indubitablement à des réponses erronées.

Supposons que cet obstacle soit surmonté et que l'apprenant possède les éléments requis à la compréhension du texte source, ou que celui-ci a recouru à l'aide de ses camarades et celle de son enseignant, il n'en demeure pas moins que d'autres difficultés peuvent survenir. Prenons par exemple les questionnaires à réponses ouvertes et les questions guidées, ces deux activités, quoique centrées sur l'appréhension d'un texte qui sert de base, convoquent d'autres compétences liées à la mise en texte. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (ibid) l'apprenant est contraint de formuler avec son propre lexique la réponse requise, donc de mobiliser des compétences à la fois lexicales et syntaxiques. Or, pour un apprenant qui ne dispose pas des moyens requis

à cette entreprise n'est guère facile et peut déboucher sur des réponses erronées, puisque des structures considérées grammaticalement et syntaxiquement incorrectes peuvent générer des énoncés asémantiques, même si en réalité elles veulent communiquer un contenu dont le sens est correct.

Un autre exemple peut être livré, celui des QCM. Ces exercices, à l'apparence facile à confectionner, requièrent beaucoup de concentration surtout dans le choix des distracteurs. Ces derniers, s'ils ne sont pas bien formulés, peuvent être une source *d'ambiguïté* (ibid, p. 447) pour l'apprenant. Ils peuvent donc semer la confusion chez l'apprenant qui, induit en erreur, risque d'opérer à de mauvais choix. Pour écarter cet obstacle, J.P. Cuq et I. Gruca proposent que les distracteurs soient formulés de la manière la plus plausible possible, qu'ils soient « *très proches sémantiquement et formellement de la réponse attendue.* » (ibid). Une autre pratique, bien qu'elle complexifie l'exercice, est envisageable. Elle consiste à glisser des distracteurs employant les mêmes termes du texte ou à insérer des intrus (puiser dans d'autres textes par exemple).

Les exercices de mise en relation

La difficulté est liée principalement au manque de bagage linguistique chez l'apprenant. Dépourvu des connaissances relevant surtout du domaine lexical, celui-ci serait incapable d'opérer à la mise en correspondance des mots proposés. Elle peut également survenir lorsque les éléments à relier peuvent donner lieu à des formes grammaticalement correctes mais inadmissibles sur le plan sémantique ; c'est le cas de phrases dont les éléments constitutifs sont séparés. Pour H. Cassereau-Stoyanov et H. Ballé-de-Canteboule (2017) l'exercice qui consiste à mettre des éléments en correspondance est limité parce qu'il y a de forte chance à ce que l'apprenant trouve des réponses par hasard.

Les activités propres à la synthèse, l'écriture et à la réécriture de textes

Elles font appel à des opérations complexes, donc engagent des connaissances et des compétences diverses, à savoir : l'analyse, le repérage ainsi que la mise en texte ; et les mobilisent toutes à la fois. Des connaissances d'ordre méthodologique sont également convoquées.

Pour un jeune apprenant ces tâches peuvent être d'une extrême difficulté, car ce moment de consécration des activités menées dans le cadre du projet éducatif, suppose la mobilisation de toutes les connaissances (grammaticales, lexicales, orthographiques, procédurales, etc.),

déjà exposées et supposées acquises. Or, la plupart du temps ce qu'on pense acquis et établi ne l'est pas vraiment. La difficulté peut être également due à la surcharge cognitive générée à cause de la mobilisation de plusieurs opérations (pour saisir la situation d'énonciation, reprendre les caractéristiques de la typologie textuelle, ou puiser de son propre capital linguistique afin de faire référence à des éléments réels) au même moment (J.P Cuq et I. Gruca, 2006, pp. 450-456), ce qui fait que la concentration de l'apprenant s'élabore sur un seul aspect au détriment des autres.

La compréhension des contraintes émanant de la consigne, donc saisir l'objectif de l'exercice (le résultat attendu) et la procédure de réalisation, peut également être une source de difficulté. Car une mauvaise appréhension de la consigne induit l'apprenant en erreur et affecte le résultat attendu, ce qui bien évidemment aura des répercussions sur l'évaluation.

L'exposé des difficultés inhérentes à certains types d'exercices était pour nous une étape très importante, car faire un bon usage de la technique de l'exercice requiert une bonne connaissance de son mécanisme et de sa dynamique interne. Il ne s'agit guère ici de demander à ce que ces difficultés soient automatiquement éludées. Enseignants, pédagogues et concepteurs de programmes d'enseignement et d'outils didactiques doivent les prendre en considération, et ce, afin de fournir à l'apprenant les meilleurs instruments qui puissent l'accompagner dans son apprentissage. Nous parlons d'ensembles conçus en tenant compte pas uniquement du niveau de cet apprenant, mais aussi des processus cognitifs ou opérations cognitives² déclenchés lors de l'apprentissage. Le savoir ne résulte pas de la seule accumulation d'éléments sans liens apparents. Les connaissances s'emboîtent : l'apprenant doit se rendre compte d'abord de l'existence d'un outil, de son utilité (à quoi il sert), pour, enfin, pouvoir l'utiliser (Ph, Meirieu, 2007, p. 54). C'est pourquoi, M, Plas et D, Lavanant stipulent « *la nécessité d'une réflexion linguistique rigoureuse qui organise la progression didactique de l'apprentissage de la langue* » (2010, p. 86). Une progression qui prend forcément appui sur l'activité de l'apprenant.

Conclusion

² Parler de ces opérations signifierait la prise en considération des stratégies d'apprentissages: socio-affectives (négocier, coopérer, accepter le risque de la correction), cognitives (observer, répéter, identifier, associer, discriminer, catégoriser, analyser, utiliser les acquisitions antérieures ...etc.) et métacognitives (prendre conscience du processus d'apprentissage, planifier la tâche, s'auto-évaluer) (P, Bertocchini et E ; Costanzo, 2008, p. 38). Ce qui implique la prise en considération des styles d'apprentissage, car il n'y a pas une seule façon d'apprendre : on apprend par le jeu, par la pensée, par le sens, par le sentiment, par la réflexion et par l'action (M, Tamano, 2013).

Centré sur l'exercice, ce chapitre était le lieu dans lequel étaient réunis des éléments théoriques qui tendent d'expliquer l'essence même de celui-ci, le rôle qu'il joue en classe de FLE, les diverses fonctions qu'il peut revêtir, les différents aspects qu'il peut prendre, pour enfin en arriver aux difficultés qu'il peut générer.

L'exercice, une activité inhérente au processus éducatif, quoi qu'il rassemble plusieurs acceptions dans l'usage commun, comporte des caractéristiques particulières, qui peuvent le discriminer des autres activités ayant lieu en classe.

Au cours de cet exposé théorique, nous avons mis en exergue des nuances qui existent entre les termes : exercices, tâche et activité. Nous avons donc découvert que le regard que porte la didactique sur les activités se produisant au sein de la classe, différencie ces trois pratiques, et attribue à l'exercices les traits distinctifs suivant : caractère contraignant, répétitif et métalinguistique.

Nous avons également vu que l'exercice peut être considéré selon plusieurs optiques, psychologique (la théorie du conditionnement voyant en lui l'outil privilégié pour installer des automatismes et le constructivisme le considérant comme outil de construction de savoir), didactique (pour lequel l'exercice sert à fixer des connaissances) et institutionnel (qui le considère comme le gage des normes sociales conventionnelles).

Pour assurer une meilleure exploitation de cet outil de classe, il convient d'opérer à la classification de ses différents types. Nous l'avons vu, ce n'est guère une tâche facile, car les points de vue qui tentent de le faire ne se basent pas sur les mêmes critères de classification. Cette dernière peut être mise en œuvre en fonction du travail demandé à l'apprenant (H.Besse et R. Porquier, 1984) ou en fonction des compétences visées, des objectifs fixés au départ (J.P. Cuq et I.Gruca, 2006) et des différentes formes qu'elle peut revêtir (G.Vigner, 2017).

Pour conclure ce chapitre, nous avons jugé indispensable de passer en revue les difficultés qui peuvent survenir lors de l'exploitation de quelques types d'exercices. Certes, ces pratiques renforcent l'apprentissage des éléments linguistiques, mais elles ne manquent pas de lacunes et peuvent présenter des déficits engendrant des difficultés chez les apprenants, qu'on ne saurait éviter sans le passage par une analyse minutieuse de chaque exercice. Cette analyse, dont nous avons présenté quelques exemples, est susceptible d'aider l'enseignant à éluder certaines mises en application fautives, donc de mettre à profit les apports que chaque type d'exercice propose. Nous l'avons vu, les limites que présentent ces exercices, si elles

sont bien exploitées par les concepteurs des dispositifs pédagogiques mis en œuvre en classe, peuvent être des points de force qui aident l'apprenant à s'épanouir et à mener à bien son apprentissage.

Chapitre 2 : L'exercice et l'évolution méthodologique

Introduction

Alors que dans le premier chapitre, l'exercice est abordé en tant que genre didactique inhérent à la classe de langue (ses caractéristiques, son rôle, les typologies proposées et qui ne font pourtant pas de consensus), il sera dans ce présent chapitre présenté en tant que pratique étant sous la perpétuelle influence des diverses théories psychologiques.

L'acte d'apprendre ne peut être considéré indépendamment de sa conception sur le plan psychologique. Ceci est valable également pour la démarche de l'exercice, car celle-ci ne peut être que le reflet de la manière dont les apprentissages sont conçus.

Jointes à des théories linguistiques, faisant leur apparition à un moment donné de l'histoire de l'enseignement des langues, ces réflexions donneront lieu à des approches didactiques différentes. C'est donc sous un autre angle que sera abordé l'exercice : celui des orientations didactiques. L'exercice dans les approches didactiques constituera le deuxième volet de ce chapitre.

Pour conclure ce chapitre, donc notre partie théorique, nous mettrons en exergue quelques tentatives dont l'ambition est de donner un nouvel habillage (souffle nouveau) à cette pratique séculaire. Ce sera une partie libellée : Comment tirer profit de l'exercice ?

1. La dimension psychologique de l'exercice

La psychologie cognitive a tenté, à travers les différentes théories qui ont défilé lors de ce dernier siècle, de décrire le processus d'acquisition des langues. Ces dernières tentent de dessiner les contours d'un enseignement dont les pratiques devraient être adaptées aux rythmes d'apprentissage des apprenants (J.L. Chiss, J.David, Y. Reuter et al, 2015).

On a vu, donc, se profiler des théories psychologiques qui articulent l'acte d'enseigner aux processus d'assimilation activés (opérés) par l'apprenant ; une tendance qui fera naître le tandem psychologie/éducation. Parmi ces courants théoriques, nous exposerons : le courant comportementaliste, le constructivisme piagétien, le cognitivisme et l'interactionnisme vygotkien. Mais avant de passer ces théories en revue, il est impératif de mettre l'accent sur la signification du terme « apprentissage ».

Que signifie l'acte d'apprendre ?

1.1 Le courant comportementaliste

Ce champ se cantonne à l'analyse du comportement humain (inscrit ou déterminé par des conditions particulières), en s'abstenant en revanche de recourir à une quelconque analyse relevant de l'aspect mental. On entend par aspect mental tout ce qui pourrait se rattacher à l'état de conscience, aux représentations, à l'effet ainsi qu'aux sentiments (J.L. Chiss, J.David, Y. Reuter et al, 2015, p.136). L'essentiel de l'étude du processus d'apprentissage se borne, donc, à une interprétation qui tend à élucider le lien cause/comportement ; « comportement » un terme qui ne reflète qu'une partie de la conduite. Il s'agit d'élucider le comportement en établissant une association entre stimuli et réponses (Da Silva Naves, 1991).

Pour ce modèle, le conditionnement est la force motrice de l'apprentissage, elle en est même l'essentiel vecteur, et le renforcement constitue un système par le biais duquel on s'efforce de réguler le comportement de sujet. Ce dernier est poussé à formuler une réponse ; c'est-à-dire la réponse attendue, aucune autre réponse correcte soit-elle ne sera acceptée. Tenant compte de la réponse formulée par **l'élève** (avec toute les considérations didactiques que ce terme implique), le renforcement est susceptible d'être positif ou négatif, autrement dit, il se traduit par une récompense ou par une punition (M. Perraudau. 2012 , p. 17).

Cette conception de l'apprentissage, qui a pour un outil de prédilection « la répétition » (considérée comme une habitude tenace, est toujours enracinée dans les pratiques enseignantes). En effet, les données issues de l'environnement de l'apprenant, qui est dans le cas échéant la classe, sont activées par le biais de la répétition en vue d'une installation définitive. Pour cette raison, on prévoit une progression qui va du simple au complexe, mettant à la disposition de l'apprenant des segments isolés de la langue enseignée. Une démarche dont le but est de faciliter l'acquisition de la langue cible. Néanmoins, cet objectif est loin d'être atteint, il s'avère que le comportement installé, servant notamment de repère, et présenté dans « *des situations dépouillées de tout obstacle, peut rapprocher d'une réussite temporaire* » (ibid) privant ainsi l'apprenant d'avoir une maîtrise effective du système linguistique.

L'activité intellectuelle de l'apprenant est, dans cette perspective, occultée, et étant relégué au rang d'automate, on ne reconnaît pas à celui-ci une représentation ou une démarche personnelle d'apprentissage.

Appliquée à l'enseignement cette perspective génère des pratiques que nous pouvons synthétiser comme suit (G. Vigner, 1984. p. 26) :

-Le savoir résulte d'une accumulation de données empiriques et de connaissances possédant des traits distinctifs ;

-L'organisation des apprentissages s'articule autour des particularités inhérentes à l'objet enseigné ;

-Enseigner revient à assurer « *le trajet d'échange le plus court possible* » entre l'objet enseigné et le sujet apprenant ;

-L'apprenant est tel une page vierge, la remplir demande les soins culturels les plus ingénieux. Il convient alors de ne le confronter qu'à des formes correctes, faute de quoi des formes erronées risquent d'être fixées de manière définitive ;

-L'apprenant est censé passer par deux phases durant son parcours d'apprentissage, à savoir : la connaissance ou l'ignorance.

-L'occurrence d'erreurs est imputable au manque de concentration, à une faille de mémorisation ou à la résolution de l'apprenant de ne pas suivre le cours.

1.1.1 L'exercice et le courant comportementaliste

Les implications pédagogiques de cette théorie ne concernent pas exclusivement le statut du sujet apprenant ou celui de l'enseignant. Les pratiques enseignantes exhibées plus haut n'ont pas épargné l'exercice, qui ne peut déroger aux principes suivants:

« *-la répétition avec connaissances de résultats ;*

-le choix d'un mode de distribution temporelle spécifique des exercices ou des tâches. » (G. Vigner, 1984, p. 27)

Un apprentissage efficient requiert la mise en place d'une pratique centrée sur la répétition. L'aboutissement au niveau de performance escompté n'est envisageable qu'après plusieurs tentatives du sujet apprenant.

L'acquisition, assurée et renforcée par l'exercice, se traduit donc par la manifestation d'habitudes, ou d'automatismes. La raison pour laquelle les « *exercices sont toujours présentés en séries* ». (ibid)

Or, la répétition³, à elle seule, ne peut suffire à renforcer les apprentissages, car son effet ne saurait être qu'anodin si elle n'est pas associée à la connaissance des résultats. A cette première condition s'ajoute la distribution, signalée comme une seconde condition de réussite des apprentissages.

Ce qui pourrait garantir des apprentissages efficaces, c'est la bonne planification des tâches ou exercices donnés. Pour expliquer cette idée G.Vigner (1984, p. 28) fait référence à la **loi de Jost** (1897).

Elle concerne l'organisation temporelle des exercices. Un concept qui trouve ses racines dans les travaux de Jost, qui dans la lignée de la perspective associationniste, reconnaît deux formes d'apprentissages : l'apprentissage distribué et l'apprentissage massé. Comme définition, nous retiendrons celle établie par J.L.Roulin et al, figurant dans leur ouvrage intitulé *Psychologie Cognitive*. En fait, ces deux formes d'apprentissages correspondent à deux situations : «*En situation d'apprentissage massé, les répétitions de la présentation de la liste réactivent des associations récemment formées, tandis que, lors d'un apprentissage distribué, les répétitions réactivent les associations les plus anciennes.* » (2006, p. 258)

Lors d'un apprentissage massé, aucune période de repos n'est introduite entre les exercices proposés, tandis qu'en apprentissage distribué ces pauses sont automatiquement insérées. Par conséquent, le niveau de performance détectée en situation d'apprentissage distribué est supérieur à celui de la performance se mettant en place en situation d'apprentissage massé, pourtant impliquant moins d'essais.

C'est en dépit d'une valeur scientifique discutable que ces pratiques s'opèrent en classe de langue. En réalité, les données sur lesquelles s'appuient les travaux constituant leur fondement théorique, ne sont autre que des connaissances empiriques dont disposent les enseignants. Le corpus sur lequel les analyses s'effectuent est chétif, voire pauvre, ne faisant qu'omettre la réalité psychologique de l'apprenant (G. Vigner, 1984, p. 28).

1.2 Le courant innéiste

³ Dont l'effet bénéfique est source de désaccord, au sein même des behavioristes.

En rupture avec la thèse d'inspiration comportementaliste, ce courant, initié par Chomsky, avance que le sujet dispose d'un système préexistant, d'une faculté innée de l'acquisition du langage. S'inscrivant dans la lignée de la pensée cartésienne, pourtant différente⁴, Chomsky « *formule son hypothèse de la faculté innée de langage au moment même où la biologie moléculaire, centrée sur le gène, formule la métaphore du programme génétique : à partir des années 1960, l'innéité est alors systématiquement associée à une réalité génétique.* » (V. Reynaud, 2018)

Les structures dont disposent les individus sont considérées universelles, les productions langagières sont, donc, loin d'être le fruit d'un stimulus présent dans l'environnement. Ce que souligne Reynaud (ibid) dans les lignes suivantes : « *Mais le contenu inné de ces facultés n'est pas considéré comme présent à la naissance : il reste latent jusqu'à ce qu'il soit actualisé à l'occasion de certaines stimulations externes* ». Les stimulations externes ne font qu'activer ou révéler un contenu déjà existant.

Il est à noter, que ce courant, contrairement à la théorie comportementaliste, limite ses analyses au domaine d'acquisition du langage, plus précisément celui de la langue maternelle. Il fait donc abstraction du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce modèle de par la profondeur et l'abstraction de ses analyses n'a permis aucune traduction pédagogique en ce qui concerne l'exercice (G.Vigner, 1984, p. 29), à part les exercices appelés « arbres » (J.P. Cuq, 1996).

1.3 Le courant constructiviste et socio-constructiviste

Né suite aux travaux élaborés par Piaget, le courant constructiviste attribue un statut différent au sujet apprenant, reconnaissant en lui un acteur dans la construction du savoir. L'opération de construction de la connaissance est selon M. Perraudeau différemment conçue, car « *dans cette approche (Piaget 2001), la pensée humaine est comprise comme un ensemble de structures qui s'élaborent au cours du développement sous l'influence de deux mécanismes : l'assimilation et l'accommodation.* » (2012, p.19)

L'assimilation, une opération qui consiste en l'intégration par un schème, sciemment ou pas, de données externes susceptibles de l'enrichir. L'accommodation, quant à elle, est

⁴ La théorie de Chomsky se fonde sur les apports scientifiques de la biologie ainsi que les sciences étudiant l'esprit-cerveau, tandis que Descartes fonde sa pensée sur des considérations métaphysiques. (V, Reynaud, 2018).

une opération qui implique la modification des schèmes déjà existants ou la création de nouveaux schèmes. Comprise de la sorte, l'activité cognitive de l'apprenant constitue le vecteur de tout apprentissage, celui-ci s'élaborant suite aux réponses émises de la part de ce dernier, et qui sont le résultat inéluctable des sollicitations provenant de son entourage.

Le processus d'acquisition est donc le fruit d'une incessante interaction entre le sujet et son environnement. Ce dernier n'agissant pas uniquement sur le monde mais également sur ces propres représentations ; des représentations qu'il se forge progressivement. Ce processus d'interaction, résultant de l'activité cognitive de l'apprenant, génère ce que Chiss et al qualifient de « *véritable système de pensée* » (2015, p. 137). Dans cette perspective on ne peut limiter l'apprenant à l'état de connaissance ou à celui de l'ignorance. Il existe un état initial et un état final, ce dernier ne peut être atteint qu'après le passage par une compétence transitoire, « *selon des paliers dont le nombre dépendra des stratégies d'apprentissages développées par le sujet.* » (G. Vigner, 1984, p. 31). Apprendre signifie tenir une conduite exploratoire, qui par tâtonnement peut aboutir à la forme requise du savoir. L'erreur, dans cette perspective, devient un tremplin à l'apprentissage. L'apprentissage étant « *un processus créatif dont l'apprenant est le moteur* » (Reuter et al, 2010, p. 70).

Dans la lignée des travaux esquissés par Piaget, émerge un modèle selon lequel la construction de savoir est imputable, non seulement, à une interaction structurante entre les savoirs externes et les dispositions internes du sujet, mais aussi à des conditions contextuelles et sociales (M. Perraudeau, 2012 p. 22). L'introduction de la composante sociale n'est pas sans effet, réussir un apprentissage est, alors, corrélé à une bonne gestion de groupe. Réunir les bonnes conditions d'apprentissage est donc de l'apanage de l'enseignant médiateur, qui se doit de réguler le comportement de ses apprenants en prenant en considération leurs rythmes d'apprentissage.

1.3.1 L'exercice dans le courant constructiviste et socioconstructiviste

L'exercice dans l'optique constructiviste, à l'instar des autres activités d'apprentissage, n'est guère conçu comme un instrument d'installation d'automatismes. Il serait, en effet, une occasion permettant à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et sa capacité réflexive pour résoudre un problème auquel il fait face. Construire une compétence s'opère par la négociation d'un ensemble d'hypothèses émises par le groupe.

Dans une perspective vygotkienne, cinq objectifs complémentaires sont assignés à l'exercice, à savoir :

«- il élémentarise la difficulté ;

-il étaye la transformation des capacités discursives de l'élève ;

-il soutient la conceptualisation ;

-il ôte progressivement les aides externes ;

-il permet à l'élève de devenir maître de son développement. » (C. Scheepers, 2017)

A travers ces propos il est facile de déceler la dimension réflexive attribuée à l'exercice. En effet, il devient le garant d'une pratique plus autonome de la langue, qui passe inévitablement par l'analyse et la conceptualisation, étayée bien évidemment par les partenaires de la classe (enseignant et apprenants).

1.4 Démarches expositives/découvertes

L'examen de ces différents courants théoriques ayant nourri la réflexion autour de l'acte d'apprendre mène indubitablement à la distinction de deux démarches d'enseignement : la démarche expositive et la démarche découverte (G.Vigner, 1984, p. 33). La démarche expositive correspond à un mode d'organisation mis en place dans le cadre de l'enseignement traditionnel, qui confère à l'enseignant la mission de transmettre les nouvelles connaissances à ses élèves. Elle se déroule en deux temps : d'abord l'objet linguistique à étudier est présenté, suivi d'une phase d'application permettant à l'apprenant de mettre ses nouvelles connaissances en application et à l'enseignant d'évaluer le degré d'assimilation.

La démarche de découverte, quant à elle, est fortement basée sur l'activité de l'apprenant, qui à travers l'exposition à des situations-problèmes, construit progressivement son savoir, et ce en s'appuyant sur ses acquis antérieurs. L'acquisition ne requiert donc pas une explicitation verbale des règles en question. Il est évident que celle-ci se manifeste par une conduite adéquate aux situations de communication auxquelles l'apprenant participe.

2. L'exercice et les orientations méthodologiques

La jonction des apports théoriques de différents domaines, tels que la psychologie cognitive et la linguistique, n'a cessé d'enrichir la didactique des langues. Les retombées de

ces théories se traduisent pédagogiquement par l'émergence de nouvelles formes d'exercices⁵. Dans les lignes qui suivent nous ferons un bref aperçu des exercices qui ont fait leur apparition dans le cadre des approches didactiques consécutives.

2.1 L'exercice dans les méthodes traditionnelles

Les origines du premier exercice mis en place en classe de langue remontent au XVIIIème siècle. Il s'agit de la cacographie, portant essentiellement sur l'aspect grammatical de la langue, un exercice dont le principe est d'emmener l'apprenant à rectifier les maladresses, qui, insérées délibérément dans un texte donné, concernent l'orthographe et la syntaxe (C. Scheepers, 2017). Il s'inscrit dans un enseignement traditionnel qui s'attèle à décrire les phénomènes linguistiques, où « *l'élève apprend plus à repérer qu'à employer* » (J.P, Robert, 2008, p. 86).

Nous utiliserons l'exercice ci-dessous afin d'illustrer cette pratique.

EJERCICIOS PARA CORREGIR.

1. C'est parce que l'or est rare qu'on a inventé la dorure, qui, sans en avoir la solidité, a tout le brillant. Ainsi pour remplacer la bonté qui nous manque, nous avons imaginé la politesse, qui a toutes ses apparences.
2. De secours sont payés bien cher, lorsqu'il faut qu'on les mendie.
3. Jamais enfant n'a eu pour ses père et mère d'attentions plus soutenues.
4. Exceptée les grandes nations de l'Amérique, la plupart des peuples du nouveau monde étaient plongés dans une stupidité barbare, quand on découvrit ce pays.

Bergnes (1852 : 134)

EJERCICIOS CORREGIDOS.

1. C'est parce que l'or est rare que l'on a inventé la dorure, qui, sans en avoir la solidité, en a tout le brillant. Ainsi, pour remplacer la bonté qui nous manque, nous avons imaginé la politesse, qui en a toutes les apparences.
2. Des secours sont payés bien chers, lorsqu'il faut qu'on les mendie.
3. Jamais enfant n'a eu pour son père et sa mère des attentions plus soutenues.
4. Excepté les grandes nations de l'Amérique, la plupart des peuples du nouveau monde était plongée dans une stupidité barbare, quand on découvrit ce pays.

Bergnes (1852 : 135)¹⁴

. Il convient de signaler que cet exercice est tiré d'un ouvrage conçu par les soins de Bergnes en 1852, en faveur d'un public hispanophone et il est présenté comme échantillon dans un article rédigé par I, Valdès Melguizo (2019, p.13). Comme l'on peut le constater, le

⁵ Ce n'est pas toujours le cas pour toutes les théories didactiques, nous le verrons, une même forme d'exercice peut réapparaître dans le cadre d'une théorie donnée alors qu'elle trouve ses racines dans une ancienne pratique.

manuel présente d'abord une série de phrases incorrectes à corriger. Puis, il indique les formes correctes dans la page suivante.

La cacographie, fut remplacée par la dictée car jugée trop dangereuse surtout pour les débutants ; elle risquait de fixer « *une mauvaise orthographe* » (A, M, Chartier, 2003, p. 89).

2.2 L'exercice dans les méthodes grammaire-traduction

Ces méthodes accordent la primauté à l'enseignement de la grammaire, et voient en la traduction l'unique voie pour accéder à la langue cible, par conséquent faire fi du dictionnaire et du manuel de grammaire semble impossible. L'exercice tel qu'il était pratiqué dans le cadre de ces méthodes s'apparente selon G. Vigner à une pédagogie de résolution de problème, vu la complexité de la tâche donnée à l'apprenant. Il se caractérise par la mise en place d'une activité de traduction, qui tend à mettre l'accent sur les difficultés syntaxiques. « *L'exercice est donc né tout à la fois d'une nécessité fonctionnelle –faire travailler simultanément un nombre plus élevé d'élèves- et d'une conception de l'enseignement des langues qui allait accorder à la description du système une place de plus en plus importante* ». (G.Vigner, 1984, p.44).

Selon C.Puren (cité dans C. Germain, 1993, p. 101), l'exercice de prédilection dans le cadre de ces méthodes est celui du thème. Il était utilisé afin de préparer les apprenants à s'exprimer, de manière autonome, dans la langue étrangère, mais certains auteurs de manuels avaient également suggéré d'introduire des versions, car on avait compris qu'une phase réceptive devait être préalable à une application active (M, Reinfried, 2019, p. 7),

Le travail se faisait d'abord sur des phrases isolées, qui se rattachaient à des domaines thématiques, mais l'alliance du texte littéraire et de l'exercice n'avait pas tardé à se faire remarquer. Ce choix n'était pas fortuit, car selon M, C, Hok Escalle le texte littéraire servait de moule et de modèle à imiter ; il véhicule des repères normatifs, dont l'objectif est de valoriser un comportement social, mais aussi, et surtout, « *des exigences de perfection formelle* » (1999, p. 5). En guise d'illustration de cette pratique, la chercheuse se sert de l'exemple suivant :

« L'honneur, la probité, le sens et la raison demandent qu'on s'applique avec attention à remplir ses devoirs à ne nuire à personne » (Voltaire)

Il s'agit d'un exercice de version paru dans un manuel destiné à des jeunes néerlandais apprenant la langue française, ce manuel étant élaboré par Pierre-Baudet en 1834.

Il semble donc que la pratique de l'exercice se circonscrit à la vérification de l'acquisition de l'aspect formel de la langue. Permettre à l'apprenant d'utiliser les connaissances dont il dispose pour communiquer dans différentes situations est loin de constituer une priorité.

2.3 L'exercice dans les méthodes directes

Mettre en parallèle deux systèmes linguistiques différents, était la pratique mise en place dans le cadre des méthodes grammaire-traduction, avec un mot d'ordre : la fixation des connaissances grammaticales. C'était également le point de départ d'une autre conception d'apprentissage complètement différente. Cette dernière pose comme fondement de sa réflexion la question suivante : Est-il nécessaire de passer par la langue maternelle pour accéder à une langue étrangère ?

La réponse s'était traduite par une pratique pédagogique qui consistait à bannir un quelconque recours à la langue maternelle, celle-ci considérée comme un frein à l'apprentissage. Ce qui implique un mode d'organisation particulier de l'exercice⁶.

Les exercices faisant suite à la leçon sont généralement dotés de consignes à caractère métalinguistique, par conséquent l'apprenant doit disposer de connaissances métalinguistiques avancées. La série d'exercices proposée est organisée de façon à ce que chaque exercice corresponde à un élément de la leçon, avec des items reprenant le plus souvent le vocabulaire de la thématique abordée dans le texte faisant office de leçon, comme nous l'avons signalé auparavant, avec le tableau de grammaire. La manipulation des phrases proposées, réduites à leur aspect formel, est guidée dans les moindres détails, et supposées emmener l'apprenant à produire une seule réponse ; la bonne (G.Vigner, 1984).

« *La tâche frappe par son caractère de pauvreté. Aucune initiative, aucune recherche n'est proposée* », telle est décrite par G.Vigner (1984, p.54) la tâche proposée à l'apprenant. Le matériel mis à la disposition de l'apprenant, continue-t-il d'expliquer, de par son apparence grammaticale simple ôte à la langue son caractère complexe et sa richesse lexicale. Les structures linguistiques présentées ainsi tendent à éluder les difficultés que la complexité de la

⁶ Ces méthodes n'ont pas généré des formes particulières d'exercices (G.Vigner, 1984).

langue risque de générer. A l'instar des méthodes qu'il qualifie de traditionnelles, cette méthode témoigne d'une impuissance à gérer le processus de mise en texte. Procédant ainsi, elle s'éloigne de l'objectif qu'elle s'est assignée, à savoir l'abandon d'une pratique centrée sur l'installation d'automatismes au profit d'une pratique réflexive. Mais ce dont il est certain, c'est qu'il est question d'une «*approche déductive fondée pour l'essentiel sur la mémorisation de la règle.* » (ibid, p.58).

Bannir le recours à la langue maternelle, instaurer une démarche inductive de l'apprentissage de grammaire, et recourir à la répétition comme moyen de systématisation, ont achevé d'installer des fondements d'une nouvelle pratique qui va marquer un tournant dans l'histoire de l'exercice en la classe de langue, celle-ci sera connue sous le nom : exercice structural.

2.4 L'exercice dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles

S'affranchir d'une pratique faisant un usage excessif du métalangage, attestant subséquent d'un manque de transfert de connaissances en situations de communications réelles, était un motif sur lequel s'étaient fondées les méthodes qui suivirent la méthode directe. Ces dernières, cherchant à conférer à leurs démarches un caractère rigoureux, avaient fait appel à deux courants théoriques, l'un linguistique et l'autre psychologique. Ces théories se nomment, respectivement, la linguistique structurale⁷ et le courant comportementaliste (Behavioriste). Elles avaient entamé une nouvelle ère de l'enseignement apprentissage des langues avec comme objectif primordial : faire valoir la langue contemporaine.

On assiste donc à l'émergence d'une nouvelle forme de l'exercice, à savoir : l'exercice structural. Selon F.Rédéquat «*pour qu'une structure soit assimilée de façon active, c'est-à-dire mobilisable sur-le-champ dans une situation donnée, il convient qu'elle soit présentée à l'élève dans des conditions similaires et répétée un certain nombre de fois* » (1973, p.18). La procédure mise en place s'appuie donc sur le principe stimulus/réponse, dans le but, selon l'auteur, de fixer les réactions correctes. Pour ce faire, il serait rentable de procéder par introduire des oppositions de manière progressive.

⁷ La linguistique structurale trouve ses racines dans la pensée saussurienne qui a servi de point de départ à plusieurs théories linguistiques, à savoir : le distributionnalisme et la grammaire générative transformationnelle. Le distributionnalisme, initié par Bloomfield, a proposé des techniques d'analyse et d'observation qui avaient débouché sur un listage de classes distributionnelles. La grammaire générative transformationnelle, quant à elle, est une théorie construite par Chomsky. Elle s'efforce de définir les caractéristiques d'une grammaire considérée comme étant le fruit d'une organisation obéissant à des principes universels (G, Sioufi et Van Raemdonck, 1999).

L'application de ces préceptes théoriques donne lieu à plusieurs variétés de l'exercice structural. Dans son ouvrage intitulé *Les exercices structuraux* (1973, pp. 21-36) F.Rédéquat en propose une classification allant du simple au complexe.

Il commence par les exercices de répétition, qui se penchent sur l'aspect prosodique de la langue. Trois formes peuvent être dérivées de cet exercice : la répétition simple (qui consiste à réitérer un groupe court, les sons étudiés sont présentés par paires minimales), la répétition régressive (on procède en divisant une phrase en segments, et la répétition commence par le dernier segment pour aller au premier), et la répétition avec addition (il s'agit d'emmener l'apprenant à changer le schéma intonatif d'une phrase en ajoutant progressivement à l'élément essentiel des compléments de différentes natures).

Il donne ensuite les exercices de substitution qui se déclinent en deux catégories : les substitutions sans accord (les ajouts effectués n'entraînent pas des modifications dans la structure de la phrase, ils s'apparentent à une simple juxtaposition) et les substitutions avec accord (l' (les) élément (s) additionné (s) provoque (ent) un changement à l'intérieur d'une structure). Voici l'exemple qu'il donne de la substitution avec accord :

Paul prend le train /.../

Nous / Nous prenons le train /

Marie / Marie prend le train /

Paul et Marie/ Paul et Marie prennent le train/ (...etc) (ibid)

Puis vient le tour des exercices de transformation d'être présentés. Il s'agit d'exercices dont le principe est d'appliquer une transformation à des phrases ayant la même structure, et ce dans le but de passer d'une structure simple à une structure complexe et vice versa. L'auteur distingue alors : la transformation par addition (le nouvel élément intégré à la phrase provoque le changement de sa structure, par exemple : je sors. **Tu veux** que je **sorte**), la transformation par réduction (Il consiste en la suppression d'un élément de la phrase, ce qui entraîne la modification de sa structure, à titre d'exemple : Je me souviens des vacances. Je m'**en** souviens), et la transposition (dont le principe est de formuler une réponse à la suite d'un modèle indiqué au début de l'exercice, exemple : **Vous avez acheté quelque chose ? Non, je n'ai rien acheté**) (ibid).

L'exercice structural appliqué de cette façon n'a pas manqué de susciter des controverses. En effet, on considérait comme aberrante l'application du principe du conditionnement opérant, qui constitue le point fondamental de sa filiation théorique. A cet égard, il est fait grief du manque de transfert des connaissances acquises à des situations naturelles. Une lacune à laquelle il fallait pallier. Les réponses pédagogiques n'ont pas tardé à surgir. Insérer les exercices dans des contextes proches des situations de communication réelles figurait comme ultime solution. D'autres variétés de l'exercice structural sont donc apparues, il s'agit des : questions-réponses, des micro-conversations et des exercices de réemploi. Ces procédures auraient le mérite, selon les tenants de ce courant didactique, de motiver l'apprenant et de lui accorder une certaine liberté d'expressions (bien sûr de manière progressive).

Les questions-réponses, ou ce que F.Redéquat nomme tout simplement questions, est une variété d'exercices dialogués. Cette technique est considérée par G.Vigner (1984, p.78) comme une « *forme de contextualisation minimale de l'exercice structural* ». Celle-ci ne déroge pas à la règle et arbore toutes les caractéristiques de l'exercice structural traditionnel, néanmoins elle présente un trait particulier, qui est observable grâce à l'aspect fonctionnel de la consigne. Ce constat est fait par G.Vigner (1984), qui explique que la particularité de la procédure réside dans la tâche conférée à l'enseignant, qui s'efforce de prendre un rôle dans un dialogue. En voici un exemple (F.Redéquat, 1977, p. 39) :

Cet hôtel est vieux ? Oui, c'est un vieil hôtel.

Cette valise est vieille ?

Ce chien est vieux ? (etc).

Les micro-conversations, une autre forme d'exercices dialogués, qui peut impliquer plusieurs locuteurs. En ces termes, C. Avram (2006, p. 30) explique le déroulement de cette procédure : « *La micro-conversation comprend un modèle et une ou plusieurs structures- clé qui doivent être insérées dans le moule proposé par le modèle, à un point précis de substitution. Elle peut servir plusieurs objectifs didactiques et peut s'appliquer à des niveaux linguistiques différents.* »

Le changement de la clé, servant de stimulus, entraîne subséquemment un changement dans les répliques (d'un dialogue contenant quatre ou cinq phrases). L'incidence sur les contenus linguistiques abordés ne peut échapper à l'observateur. L'importance est accordée à

la dominante morphosyntaxique, puisque l'élève est amené à mobiliser ces ressources syntaxiques (G.Vigner, 1984). L'exercice ci-dessous, tiré d'un manuel élaboré par M. Callamand, M. Troutot, L.J. Calvet, D. Rouvière⁸, est utilisé en guise d'exemple :

Modèle

- a. Tiens, des *pêches*. On les achète ?
- b. Ces pêches sont trop mûres...
- c. Alors, prenons *du melon*.
- d. Hum, celui-là a l'air bon !
- e. Lequel ? Celui-là ?
- f. Oui, c'est un régal.

Paragraphe I

- a. *des poires*
- b. ces poires
- c. *une pastèque*
- d. celle-là
- e. laquelle ? Celle-là ?
- f. etc

Ces procédures avaient selon les didacticiens un point commun ; un excès avéré de formalisme, comme si apprendre une langue se réduisait à la maîtrise de quelques structures formelles. Ce qui leur a valu plusieurs critiques, notamment sur l'absence de prise en considération de la dimension sémantique. L'exercice de réemploi, qualifié par G.Vigner de postérité de l'exercice structural, est conçu dans cette perspective, « *inscrire la production linguistique dans une situation de communication susceptible à la fois d'en éclairer le sens et d'en motiver l'usage.* » (1984, p.82). En voici un exemple⁹ :

1. Vous êtes au restaurant avec trois amis. La serveuse vous apporte une très petite assiette de frites. Vos amis et vous parlez à la serveuse.
 - Nous n'avons pas assez de frites.
2. Vous êtes cinq à table. Il y a quatre verres seulement.

⁸ Cité par Vigner 1984, p. 80.

⁹ Cet exemple cité par Vigner (2004, p. 113), est tiré de : M.T. Moget. (1972). *Guide pédagogique-De vive voix*. Paris : Didier.

-Nous n'avons pas assez de verres. (Etc.)

Pour G.Vigner (1984, p.85), cette technique, qui s'inscrit dans le cadre des méthodes audio-visuelles, témoigne de l'impact que peut avoir l'évolution méthodologique sur la procédure de l'exercice. Quoique présentant les mêmes traits de l'exercice structural, ce genre d'exercices accorde à l'apprenant l'occasion d'investir la situation d'énonciation dans laquelle s'effectuent les productions. Les réponses émises ne sont point le calque d'un modèle donné au préalable (calquer un modèle), elles doivent être conçues pour correspondre le plus proche possible à des productions ayant lieu dans des situations de communication réelles. Dès lors, *l'apport* n'est pas constitué de composants purement linguistiques ou métalinguistiques, il s'agit plutôt de mettre l'accent sur la situation d'énonciation, que ce soit verbalement ou par le biais d'images. Certes pour l'auteur cet exercice est doté d'une originalité formelle dont il ne peut ignorer les mérites, cependant il ne nie pas l'existence de quelques insuffisances qui sont à l'origine des réserves émises à son encontre. Parmi lesquelles l'incompréhension que peut générer certains apports et la persistance de la pratique du conditionnement. En somme, des problèmes théoriques et pratiques que rencontre cette procédure sur son passage vers la communication¹⁰.

Parmi les éléments qui ont jalonné le parcours de ces méthodes, celui de la dimension communicative sera un point de départ pour les approches ultérieures.

2.5 L'exercice dans les approches communicatives

L'excès de formalisme, qui a tant marqué les méthodes précédentes, n'a pas manqué de susciter de vives réactions, car comment peut-on prétendre enseigner une langue en la réduisant à un élément figé, à un pan de la réalité linguistique évoqué sous forme de schémas structuraux qui sont loin de représenter la richesse d'une langue (considérée comme être vivant) ? Ne serait-il pas promouvoir une stabilité linguistique au détriment d'une variété d'usages? Surtout, il est évident que ramener l'apprentissage d'une langue à un mécanisme de répétition a prouvé ses limites. Une fois dans une situation de communication réelle le sujet est incapable de réinvestir ce qu'on lui a inculqué au prix de longs efforts. Comme le souligne H.Besse « *on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse : si à la phrase Ferme la porte, on répond*

¹⁰ Pour aller plus loin, consulter l'ouvrage intitulé « L'exercice dans la classe de langue » (Vigner, 1984).

comme l'exercice : Ferme-la, le risque communicatif est grand. » (1992, p. 38). De nouvelles méthodologies¹¹ ont donc vu le jour, avec un mot d'ordre : communiquer.

2.5.1 L'approche communicative

L'approche communicative, appelée initialement notionnelle-fonctionnelle, a fait son irruption dans la scène pédagogique vers les années quatre-vingts, elle est dite approche « *pour des raisons de prudence et de parti pris pour une conception ouverte et souple sur le plan pédagogique* » (R.Lescure, 2010, p. 211). Elle s'y instaure pendant près de deux décennies, promouvant une pédagogie active centrée sur l'apprenant, sur ses besoins propres. L'introduction de documents authentiques comme supports d'enseignement constitue un autre tournant, de ce fait, il n'est plus question de l'exploitation de textes hors contextes. D'autres dimensions, outre la dimension linguistique, se voient donc prises en compte. Celles-ci sont d'ordre culturel, psychologique et sociologique. Pour ce qui est de l'enseignant, la mission assignée est celle d'un guide qui se doit d'encourager le travail coopératif de ses apprenants, il n'est plus considéré comme le seul détenteur du savoir (T. Saydi, 2015). Mais qu'en est-il de l'exercice ? Organiser des apprentissages qui ne s'articulent plus sur des formes à acquérir n'a-t-il pas des incidences sur la gestion de l'exercice ?

En guise de réponse à ces questions, nous ferons appel aux observations de G.Vigner pour lequel la mise en application de ces nouvelles orientations en matière de l'exercice constitue un défi pour les approches communicatives, toutefois, il ne nie pas les apports de ces approches à la pédagogie des langues. Parmi ces apports, il cite la prise en compte de la dimension énonciative « *comme élément constitutif de la pratique linguistique, c'est-à-dire d'examiner comment des choix formels peuvent correspondre à des opérations effectuées par le sujet pour structurer les sens et pour prendre place dans un échange verbal* » (1984, p. 107). Dans ce cas échéant la gestion de l'exercice n'est plus identique à celle mise en place par les méthodes antérieures, car les items proposés sont insérés dans une situation de communication particulière, une situation dont les paramètres doivent être identifiés par l'apprenant.

¹¹ Ces méthodologies ont profité des apports de la psychologie cognitive mais aussi de la linguistique. Comme approches linguistiques servant de support nous trouvons : la pragmatique, dont le principe consiste à associer des formes linguistiques à leur contexte d'emploi (l'effet de la langue sur le monde est pris en compte), et la grammaire de l'énonciation, qui s'intéresse au processus de construction du discours lequel est le fruit d'une construction mentale d'un individu mu par le désir de communiquer un contenu à son interlocuteur. D'où l'intérêt d'une prise en considération des processus cognitifs qui sont à la base de l'élaboration du discours. (M.F. Narcy-Combes, 2005) .

Il s'agit d'associer des formes données à leur valeur d'usage. Cette procédure selon G.Vigner n'est pas sans incidence sur la nature du métalangage dont les concepteurs d'exercices font usage. La dominante linguistique va céder la place à des formules psychologiques. Mais un problème se pose quant à la rigueur scientifique du métalangage utilisé, un problème auquel les autres méthodes n'ont pas échappé. « *Les paramètres susceptibles d'intervenir dans une production langagière sont en nombre indéterminé et catégorisables de multiples manières* » (ibid, p. 111), précise-t-il.

Outre ce problème, une autre difficulté surgit et rend la tâche de l'enseignant plus délicate, explique-t-il, voire dilemmatique. L'exercice s'insère dans une logique bien différente de celles des méthodes antérieures, qui offrent des modalités d'insertion plus rassurantes, et pour l'enseignant et pour l'apprenant, puisque fondées sur des règles formelles bien précises. L'approche énonciative de par sa nature offre une diversité d'usages, correspondant à des attitudes censées être exprimées par l'exercice, qui impliquent des connaissances linguistiques préalables, donc quelle progression choisir ?

La structuration du parcours pédagogique autour des fonctions langagières constitue un autre apport des approches communicatives. La liste de ces fonctions à intégrer dans la progression est conçue sur la base d'une analyse faite préalablement sur les besoins langagiers du sujet apprenant. Doter l'apprenant des outils requis pour conduire une discussion langagière conformément, non seulement à des normes linguistiques, mais à des normes ayant trait au protocole d'échanges mis en place dans la culture de la langue cible, à des règles pragmatiques, est l'objectif principal de cette tendance. Une démarche séduisante et prometteuse, dit-il, et donne lieu à de remarquables outils pédagogiques. Mais, il s'interroge sur l'ampleur de l'impact que peut avoir ces perspectives prometteuses sur l'exercice. Plusieurs types d'exercices peuvent être mis en œuvre, parmi lesquels, des exercices dits « pragmatiques » et des exercices « notionnels » (G.Vigner, 1984).

Partant du constat qu'articuler des contenus à dominante linguistique à des événements de communication n'est pas tâche facile, on affirme que c'est un problème « *qui ne peut trouver de solution que dans un compromis pédagogiquement acceptable.* » (G.Vigner, 2017, p.121), surtout que pour communiquer la composante formelle est incontournable.

Pour étayer ses propos, G.Vigner (2017) entreprend l'analyse d'un exercice figurant dans la méthode *Libre-échange 2* (publiée en 1991 chez les éditions Didier), qui obéit à une logique particulière. Celle-ci fondée sur l'exploitation des changements de situation (la

variation), s'efforce de mettre en exergue un invariant. Cet invariant, dans l'exercice faisant objet d'analyse, se trouve dans cette formule : forme *si+présent+futur*. Cet apprentissage se déroule dans le cadre de l'expression de l'éventualité. Et, l'exercice est présenté ainsi (G.Vigner, 2017, p. 122):

« A une condition !

Vous acceptez une proposition (employez le *futur*), mais vous donnez vos conditions (employez *si+présent*).

Vous voulez bien aller voir une ami(e) lundi, mais vous attendez de savoir si vous êtes libre.

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

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

.....

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

.....

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

.....

4. Vous acceptez de jouer dans un orchestre cet hiver, mais vous demandez à jouer uniquement du rock.

.....

5. Vous acceptez de travailler en équipe cette année, mais vous demandez que le travail se termine à dix-huit heures.

.....

6. Vous voulez bien aller à la campagne ce week-end, mais fera-t-il beau ?

....

Dans cet exercice, doté selon G.Vigner d'un habillage communicatif (un intitulé renvoyant à la visée communicative étudiée et une consigne contenant des termes communicatifs), il est facile de déceler les indices d'une pratique « *classique de systématisation* » (2017, p. 122). Un énoncé servant de modèle au début de l'exercice et une formule utilisée en guise de stimulus,

ne peuvent être que les indices d'une procédure structurale. Cependant, et c'est ici que réside l'intérêt de l'exercice, l'auteur remarque que les items proposés offrent à l'apprenant l'occasion de s'exercer tout en étant plongé dans des situations qu'il est fort possible de croiser dans les vécus quotidiens.

2.5.2 L'approche actionnelle

Dans le sillage de l'approche communicative, arrivée à son déclin vers les années 2000, apparaît l'approche actionnelle, désignée également d'approche ou perspective étant donné qu'elle n'est pas arrivée au bout de sa théorisation. Cette dernière, à la différence de l'approche qui l'avait précédée, «*conçoit la langue non seulement comme objectif de communication mais essentiellement comme instrument de communication en but de réaliser une action un fait nécessaire.* » (T. Saydi, 2015, p. 17). Dans cette perspective la communication n'est pas fixée au préalable comme un objectif ultime d'enseignement, car, en effet elle n'est conçue que comme «*un dispositif intermédiaire* » (ibid).

Le principe de l'agir social constitue la pierre angulaire de cette perspective, qui, selon C. Puren (2016, p. 4), émerge en réaction contre une pratique antérieure promouvant un agir qu'il qualifie de touristique.

Rompre avec une pratique relativement réductrice de l'action de l'apprenant en l'inscrivant dans l'univers de classe (celui-ci y joue le rôle de participant au jeu communicatif), semble être le choix opéré par l'approche actionnelle. En effet, dans le cadre de cette approche il est promu au rang d'un utilisateur de la langue. Un statut différent est donc attribué à l'apprenant. Le simple apprenant, tel qu'il est considéré dans le cadre de l'approche communicative, devient désormais «*l'usager et l'acteur social* » (K.Mizi, 2018). Considéré ainsi, l'apprenant est emmené à réaliser des tâches qui ne sont pas exclusivement de nature langagière, car celles-ci s'inscrivent dans un cadre plus large. Les activités ou plus spécifiquement tâches, conformément à la terminologie adoptée dans le cadre de la perspective actionnelle, se greffent autour d'actions inscrites dans un contexte social, d'où elles puisent leurs significations (R.Lescure, 2010, p. 214). Ainsi, cette perspective n'exclut pas des tâches non langagières.

En tentant de dessiner les contours de la notion de tâche C.Puren (2004) avance la définition didactique suivante : «*unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint*

d'enseignement/apprentissage». Cette activité repose sur le principe de la co-action. L'apprenant n'agit pas tout seul, si jamais celui-ci agit individuellement il ne doit en aucun cas faire l'objet de critiques et de représailles. Automatiquement celui-ci gagne en confiance et en estime de soi. Par conséquent, commettre des erreurs n'est plus source d'inquiétude.

Ces principes proposent une vision révolutionnaire de l'apprentissage, qui ne manque pas cependant de poser problème quant aux modalités d'insertion et d'élaboration de l'exercice dans les projets d'apprentissage, étant donné que celui-ci est axé sur une dimension fragmentaire de la langue. L'exercice, qualifié d'activité entraînement, trouve sa raison d'être, (d'ailleurs comme les autres activités classées sous cette catégorie comme par exemple des activités d'entraînement cognitif, méthodologique et culturel), afin «*d'attirer l'attention sur certains aspects et travailler ainsi des compétences mises en œuvre ensuite dans le cadre de la réalisation de la tâche* » (E.Nissen 2011). Mais comment peut-on concevoir des exercices imprégnés de principes mettant en avant l'action sociale ? Une question qui semble complexe, surtout lorsqu'on retient la définition de la tâche proposée par les auteurs du CECR : « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » (S.Piotrowski. 2010, p 110).

Une des solutions proposées trouve ses origines dans les travaux de Rosen, il s'agit de prévoir « des tâches de pré-communication pédagogique », celles-ci ayant comme élément constitutif un ensemble d'exercices portant sur des composantes du système linguistique. L'essentiel du travail étant axé «*sur la manipulation décontextualisée des formes.* » (Cité dans G.Vigner, 2017, p.124).

Cette démarche est le signe de d'éclectisme caractérisant le paysage pédagogique actuel. Un éclectisme qui est, certes, susceptible de mettre l'enseignant dans une situation inconfortable, mais qui pourrait être rentable à l'apprenant. C. Puren dans son essai sur l'éclectisme, s'est prononcé sur la question pour rendre compte de l'état actuel de la scène pédagogique et pour rassurer les enseignants qui se livrent à cette pratique :

C'est le principe que je m'applique à moi-même, actuellement, dans mes interventions sur la « perspective actionnelle » du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'éclectisme est la réponse empirique que les enseignants conscients et sérieux ont toujours apportée dans le passé – au prix élevé, souvent, d'une certaine culpabilisation ou d'un doute sur leur propre compétence professionnelle

– à la complexité à laquelle ils sont constamment et directement confrontés. (2008, p. 5).

2.5.3. L'approche par compétence

Voyant le jour aux Etats Unis bien avant l'approche actionnelle, précisément en 1960, cette approche s'inscrit, cependant, dans la lignée des approches communicatives à l'œuvre en Europe. Et, elle ne tarderait pas à s'y trouver placée dans des systèmes éducatifs qui ambitionnent de repenser leurs programmes scolaires. Elle constitue la preuve de l'impact des connaissances émanant s'autres domaines, dans le cas échéant le domaine industriel, sur le domaine didactique. C'est dans ce sens que J.C Beacco (2010 c, p. 99) a émis cette remarque : «*on réinscrit le CECR dans un courant pédagogique qui n'est pas propre à l'enseignement des langues* ». Bien qu'elle ne représente pas une *technicité* singulière (R. Lescure, 2010, p. 216) par rapport aux approches précédentes, elle dispose de quelques particularités.

La centration sur des objectifs d'enseignement a donc cédé le pas à une centration sur les compétences à installer chez le sujet apprenant. Les efforts des formateurs se conjuguent alors pour amener le sujet apprenant à mobiliser les savoirs (ressources de différentes natures : linguistiques, discursives et stratégiques) dont il dispose afin de « *les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir* » (J.C Beacco 2010,c, p. 100). L'observateur peut facilement y déceler des préceptes de la perspective actionnelle. Il apparaît également que les démarches préconisées dans ce cadre sont largement imprégnées d'une conception à la fois piagétienne et vygotkienne de l'apprentissage.

Préparer l'apprenant à assumer les responsabilités qui lui incombent en tant que futur citoyen est la mission assignée à l'école. Pour ce faire, il est indispensable de prendre en considération différentes dimensions, à savoir : affective, cognitive, intellectuelle et sociale (R.Lescure, 2010, p.216). La formation est, de ce fait, centrée sur les besoins du public apprenant et les programmes élaborés sur la base de compétences attendues. L'évolution des apprentissages est mesurée non seulement en termes de connaissances acquises (savoirs) mais en termes de performances observées (savoir-faire). On assiste donc à l'émergence de formation ciblée, telle que le F.O.S (Français sur objectifs spécifiques).

Contrairement à l'approche communicative qui a relégué au second plan l'apprentissage formel (grammaire), au point de générer chez l'apprenant des productions déficientes à l'écrit, l'approche par compétence réintroduit cette composante en lui donnant la même valeur que les autres composantes de la compétence langagière. Cet apprentissage au

même titre que l'apprentissage lexical se met en place avec des pratiques reposant sur l'inférence et l'induction. Une procédure que P.Bonnet, S.Motter et M .H. Straeten (2012) expliquent en ces lignes :

« Approcher la grammaire par induction exige d'exposer les élèves aux structures visées dans le travail d'une compétence. La compétence est dans un premier temps travaillée pour elle-même (travail du sens). Les structurées visées sont ensuite isolées pour être observées et analysées : amener les élèves à identifier le sens et le fonctionnement des structures visées ; dans un premier temps, accepter toutes les hypothèses des élèves relatives au fonctionnement de la langue pour, dans un second temps, ne retenir que les éléments pertinents et ainsi aboutir à une structuration des apprentissages réalisée par les élèves. À ce moment, le professeur est le garant de l'exactitude des éléments retenus dans la construction des règles et dans l'élaboration de la synthèse par les élèves.

Ainsi déstructuré et restructuré avec et par les élèves, le code peut alors être réinvesti ou mobilisé dans des situations d'intégration qui développent les compétences.

Dans le même ordre d'idées, le développement des ressources lexicales peut se faire en travaillant avec les élèves leur capacité à inférer de nouveaux éléments. »

Conduire les apprentissages de la sorte, c'est-à-dire par le biais des activités de conceptualisation, aboutit indubitablement à la mise en place d'activités réflexives/métalinguistiques, reposant sur le répertoire de connaissances dont dispose l'apprenant dans sa langue maternelle (Beacco, 2010c, p.101).

La grammaire mise en œuvre ne se circonscrit plus à inculquer à l'apprenant une terminologie grammaticale à la manière traditionnelle (pour désigner des composantes). Elle vise plutôt à assurer la compréhension du fonctionnement du système linguistique de la langue étrangère par le truchement des activités de réflexion/métalinguistique. L'apprenant est, de ce fait, amené à associer, voire comparer les structures apprises (qu'elles soient grammaticales ou lexicales) à celles de sa langue maternelle. Cette réflexion collective ne peut se faire sans la négociation du sens avec l'enseignant. Celui-ci étant tenu d'assumer le rôle d'un facilitateur ou un organisateur d'apprentissage qui accompagne l'apprenant, de manière progressive, vers l'autonomie (celle-ci commence par une conscience de ses propres représentations sur la langue et de ses stratégies d'apprentissages). On assiste donc à la mise

en place d'un enseignement explicite, avec des démarches plutôt inductives, contextualisé (les structures sont présentées à l'intérieur d'une situation de communication) avec un penchant vers une *grammaire active* de production (qui part du sens vers la forme) au détriment d'une grammaire dite de *reconnaissance/passive* (P.Bertocchini et E.Gostanzo, 2008, pp. 189-190).

En ce qui concerne l'exercice certes aucune forme nouvelle n'est apparue, à l'instar de l'approche antérieure celui-ci est mis en œuvre dans le respect du concept de l'éclectisme. Mais l'application des principes indiqués par P.Bertocchini et E.Gostanzo change considérablement l'orientation de l'exercice. Voici un exercice extrait de la méthode campus 3 que P.Berticchini et E.Gistanzo (2008, p. 193) utilisent en guise d'illustration :

Activité 2-Transformez le texte en disant le contraire

Le portrait du bon guide

« Nous, on a eu de la chance quand on est allés en Egypte. On est tombés sur un guide extraordinaire. Il était très fort en histoire et il parlait un excellent français. On voyait qu'il aimait son métier. Il nous a donné plein de détails sur les derniers tombeaux retrouvés et il nous a laissé le temps de bien regarder. Il nous demandait souvent notre opinion et il répondait volontiers à nos questions. Et puis, il nous a conseillé un petit restaurant pas cher du tout où on a très bien mangé. Conclusion : on a passé une journée fantastique, que nous n'oublierons pas. »

Le portrait du guide nul

Nous, on n'a pas de chance quand on est allés en Egypte...

Cet exercice (utilisé comme corpus que les utilisateurs de l'ouvrage de P.Bertocchini et E.Gostanzo doivent réaliser pour tester leurs connaissances) illustre bien les démarches d'inspiration communicative, plus précisément l'approche par compétences.

Comme le souligne G.Vigner (2017, p. 222-223) l'évolution méthodologique concernant l'exercice semble s'arrêter sur le principe de l'habillage communicatif et situationnel, dont est doté l'exercice dans le cadre de l'approche communicative. Un changement de contenu affirme-t-il.

Nous pouvons remarquer que les travaux précédemment cités ont mis l'accent sur l'exercice portant essentiellement sur la grammaire et l'orthographe. Qu'en est-il donc de

l'exercice dédié à l'apprentissage du vocabulaire ? Pour répondre à cette question, nous avons jugé utile d'ajouter, à ce chapitre, une partie dédiée à l'exercice du vocabulaire.

3. Place de l'exercice dans l'enseignement du vocabulaire

Avant d'aborder la question de l'exercice du vocabulaire (souvent négligée dans la littérature scientifique car il faut le reconnaître, il suffit de prononcer le mot exercice, ou de le saisir sur les moteurs de recherche, pour voir émerger le tandem exercice/grammaire. Et c'est sur cela que portent souvent le peu de travaux s'intéressant à l'exercice) nous pensons qu'il convient, pour la clarté de l'exposé d'évoquer le statut ainsi que les modalités d'enseignement du vocabulaire dans les différentes théories pédagogiques. Nous le verrons enseigner le vocabulaire n'était guère tâche facile.

3.1 Le vocabulaire, un enseignement problématique

L'enseignement du vocabulaire (ou plutôt du lexique, il s'avère important de signaler la nuance, car, en fait, ces deux termes utilisés souvent de manière abusive pour désigner le même concept, ne renvoient pas, en réalité, au même référent) a toujours été problématique (G.Vigner. 1984), et ce de par ses caractéristiques propres. Celui-ci étant étroitement lié à la sémantique ne donne pas lieu à des réalisations étayées par une rigoureuse et cohérente démarche. Quelle en est la cause, c'est ce que G.Vigner tend à expliquer à travers ces lignes : *«les raisons en sont nombreuses et tiennent autant à l'histoire même de la pédagogie des langues vivantes qu'à l'existence d'un certain vide théorique en matière de sémantique»* (1984, p, 97).

Était donc observée une nébuleuse conception méthodologique, qui n'a pas manqué de générer une certaine opacité quant au mode d'insertion du vocabulaire dans les programmes d'enseignement. A cela s'ajoute une autre difficulté, liée à la question suivante. Quels critères adopter pour le choix des unités à prendre en considération, surtout lorsque l'on est en face d'une entité illimitée, composée d'éléments disparates, et dont la catégorisation relève de l'ordre du difficile ?

Quelles étaient les démarches mises en place pour inculquer cette composante intrinsèque à la langue ? Car sans que l'on soit doté d'un certain stock lexical il est impossible qu'on établisse un acte langagier.

3.2 Vocabulaire ou lexique ?

Avant de donner un petit aperçu de cet enseignement dans les différentes méthodologies d'enseignement apprentissages des langues vivantes, et bien sûr dans le but de découvrir l'arrière-plan théorique du déroulement de l'exercice, il nous semble judicieux de donner les éléments requis pour en cerner le sens exact. Souvent « vocabulaire » est utilisé pour dire « lexique », mais ces deux termes sont-ils interchangeables ?

En guise de réponse à cette question nous ferons appel aux définitions avancées par J.P. Cuq (2003). Par lexique, les linguistes tendent à désigner « *l'ensemble des unités sémantiques constituant le vocabulaire d'une langue* » un ensemble qui « *renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations* » (p. 155). Le terme vocabulaire, quant à lui, désigne l'ensemble de mots qu'un sujet parlant possède et qu'il est censé mobiliser pour communiquer. Dans cette perspective, ce terme renvoie au discours (ibid, p. 246).

Dans les outils pédagogiques nous trouvons souvent qu'il est fait usage du mot vocabulaire afin de faire référence à l'ensemble de mots d'une langue donnée.

3.3 Vocabulaire et orientations méthodologiques

Dans les approches traditionnelles, l'enseignement du vocabulaire reposait tout simplement sur des listes interminables de mots qu'il fallait apprendre par cœur, avec comme support de cours des textes littéraires servant d'alibis pour découvrir un registre soutenu. Le lexique abordé était donc loin de celui utilisé dans les communications quotidiennes, ce qui ne pouvait se produire sans incidences sur l'exercice de vocabulaire que l'enseignant propose à ces élèves. « *Malheureusement les exercices de thème et de version qu'il proposait contribuait à convaincre les élèves qu'on peut passer d'une langue à l'autre en faisant du mot à mot* » (P. Bertocchini et E. Costanzo, 2008, p. 170).

Les méthodes qui conquièrent la scène pédagogique suite aux approches traditionnelles, avaient décidément rompu avec les textes littéraires, dont on avait récusé l'aspect recherché du langage abordé. Le support de prédilection était donc des textes fabriqués dont le vocabulaire était puisé des usages quotidiens, par le biais desquels un passage direct à la langue cible était assuré (H. Besse, 1992, p. 31). La pratique enseignante préconisée se basait sur un apprentissage par thème (T.H. Le, 2013, p. 68). Après avoir découvert le vocabulaire présent dans ces textes les élèves étaient amenés à mémoriser des listes des mots relatifs aux thèmes abordés.

Avec l'avènement des méthodes audio-visuelles, s'était mis en place un enseignement qui ambitionnait d'amener le sujet apprenant à faire usage de la langue à la manière d'un natif communiquant dans différentes situations. L'écrit se trouve donc relégué au second plan raison pour laquelle le vocabulaire à enseigner est sélectionné en fonction de deux critères, à savoir : la fréquence et la rentabilité (P .Bertocchini et E.Costanzo, 2008, p. 170). Envisager l'enseignement du vocabulaire de la sorte conduisit les concepteurs de méthodes à accorder le privilège à l'oral. On avait donc recours à des dialogues que l'on basait sur la synonymie et l'antonymie.

D'autres approches didactiques n'ont pas tardé à émerger, celles-ci avaient pour garant d'un apprentissage efficient la communication en situation réelle, ou du moins des situations simulant les changes quotidiens. La priorité accordée à la communication avait participé à établir un enseignement implicite du vocabulaire, et c'est au moyen de documents authentiques que l'apprenant découvre un vocabulaire de type fonctionnel (Ibid).

De nos jours, être apte à communiquer signifie agir et c'est dans le sillage des approches précédentes qu'émerge une approche considérant l'acte d'apprendre comme étant un fait social. L'apprenant est amené à agir non seulement avec l'autre (camarade et enseignant) mais sur l'autre. L'apprentissage étant envisagé comme une action sociale ne se borne plus selon P.Bertocchini et al à enrichir le stock lexical de l'apprenant, il transcende cette limite pour parvenir à une vision plus profonde, sont donc associés vocabulaire et culture de la langue étrangère.

Nous avons vu ci-dessus que l'enseignement du vocabulaire ne se réalisait pas de la même manière dans les diverses méthodologies d'enseignement car des objectifs différents lui avaient été assignés. Que faire pour mettre en place un enseignement optimal du vocabulaire ? C'est ce que nous allons exposer dans la partie suivante.

3.4 Optimiser l'enseignement du vocabulaire

Actuellement enseigner le vocabulaire, à l'instar des autres composantes de la langue, repose non exclusivement sur l'intervention de l'enseignant, qui devrait opter pour une démarche plus réfléchie, mais également sur la participation active de l'apprenant qui est censé adopter une posture réflexive à l'égard des contenus que l'enseignant lui expose. L'apprenant, de surcroit, est appelé à s'investir davantage dans le cours. Rendre cela possible

certes n'est pas facile, mais selon C.Cavalla, E.Crozier, D.Dumarest et C.Richoi il serait rentable de prendre en considération trois éléments, à savoir (2009, p. 10) :

« -la morphologie lexicale : expliciter les règles structurelles de l'objet (déviation, composition ...) ;

- la sémantique lexicale: travailler les relations sémantiques entre les éléments lexicaux dans les contextes (polysémie, synonymie, hyperonymie, champ sémantique ...) ;

-la culture : découvrir comment le lexique fait émerger la culture. »

Les auteurs ajoutent que ces éléments ne sont pas à prendre en considération indépendamment de certains facteurs, tels que : les besoins langagiers des apprenants ainsi que leurs stratégies d'apprentissage.

3.5 L'exercice de vocabulaire... quelles pistes emprunter ?

L'enseignement du vocabulaire, d'ailleurs comme toutes les autres composantes de la langue, n'est pas affranchi de problèmes. Un vide théorique avait fait en sorte de générer des pratiques fondées principalement sur l'expérience de l'enseignant, mais est-il toujours le cas ? C'est sur quoi, portent les éléments qui suivent.

3.5.1 Quand enseigner le vocabulaire reposait sur des principes descriptifs

Ce « *vide théorique* » dont souffrait la pratique du vocabulaire allait de pair selon G.Vigner (1984, p. 97) avec une procédure relativement empirique de l'exercice. L'unique proposition qui serait fondée sur une démarche scientifiquement rigoureuse revenait à R.Galissou. Celui-ci prenant appui sur l'inventaire du français fondamental 1^{er} degré, proposait d'aborder le lexique par le biais de principes descriptifs. Autrement dit, selon Galissou enseigner le lexique reviendrait à faire une analyse de mots constituant des sèmes (ou unités minimales de significations), une analyse qui amènerait l'apprenant à effectuer un ensemble de combinaisons possibles. Ces combinaisons donnant lieu à des expressions ou termes spécifiques (G.Vigner, 1984, p. 98).

L'apprentissage, dans cette perspective, se déroule comme suit :

-Un texte faisant l'objet d'étude est présenté à l'apprenant contenant quelques termes écrit en italique (qui constituent le lexique sur lequel sera mis l'accent).

-Les apprenants procèdent à la comparaison de ces termes afin de dégager les traits communs et les traits différentiels.

Les termes à acquérir sont associés à une série de mots sémantiquement homogènes, c'est-à-dire dont la dénotation renvoie au même domaine. Pour illustrer cette démarche G.Vigner (1984 pp, 99-101) se réfère à deux exercices parus respectivement en pages 36-37 (exercices de mémorisation formelle) et à la page 41 (exercices de mémorisation et de contrôle sémantique) de son ouvrage de intitulé *L'apprentissage systématique du vocabulaire (exercices)*, édité en 1970.

Ces exercices portant sur le thème du transport ou les moyens de transport font suite à un texte qui comporte des mots mis en italique, qui sont les suivants : camion, camionnette, poids lourds. Il suffit, pour l'auteur, de procéder à la comparaison de ces termes pour apercevoir des traits communs (véhicule, transport de marchandise) et des traits distinctifs (taille et capacité de transport).

La première étape étant achevée, vient alors l'exercisation, nous n'emprunterons que quelques exemples des exercices cités par G.Vigner (ibid, p. 99) :

13 Camion	
Son patron achète un <i>camion</i>	
1 va	1 Son patron va acheter un <i>camion</i> .
2 de dix tonnes	2 Son patron va acheter un <i>camion</i> de dix tonnes.
3 pour faire le transport	
4 de briques	
5 et de ciment	

Dans cet exercice, il est facile de repérer les caractéristiques de la procédure structurale. Le but d'une telle démarche est d'emmener l'apprenant à faire une série d'inférences pour dégager les caractéristiques inhérentes à l'unité sémantique faisant l'objet d'étude. Quelques associations se broncheront systématiquement au terme camion : taille, poids, fonction et marchandises transportées.

Vient ensuite un exercice à trous, pour vérifier l'acquisition de quelques termes appartenant au champ sémantique du transport (ibid, p. 100).

2 Complétez par un mot *convenable* :

- 1 J'aime voyager avec lui, il ... très prudemment.
- 2 Pardon monsieur, pourriez-vous m'indiquer l'... de l'autobus ?
- 3 Aviez-vous donné un coup de ... avant le carrefour ?
- 4 Moi ? je trouve que les gros ... sont dangereux que les voitures particulières.
- 5 Quand une foule est furieuse, on ne peut pas l'... .

Et enfin, un exercice de production de phrase pour pousser l'apprenant à réutiliser les termes qu'il a appris dans des phrases personnelles (ibid).

4 Faire une phrase avec :

- 1 Klaxon
- 2 rouler
- 3 compliqué
- 4 complexe
- 5 grave

Selon G.Vigner (1984, p.101) l'originalité de la procédure réside moins dans les types d'exercices qu'elle offre à l'apprenant que dans les choix opérés pour introduire et structurer les apprentissages.

3.5.2 Les réseaux lexico-sémantiques

Aborder le lexique pourrait, selon C.Cavalla et al (2009), s'effectuer par la mise en œuvre de deux approches didactiques, à savoir : l'approche onomasiologique et l'approche sémasiologique. Distinctes mais complémentaires ces approches peuvent s'appliquer aussi bien pour l'enseignement du lexique que celui de la grammaire.

L'application de ces approches dans le matériel didactique aurait le mérite d'enrichir l'enseignement du vocabulaire. Les auteurs sus-cités remarquent, toutefois, que l'approche à l'œuvre souvent dans les outils pédagogiques mis à disposition des apprenants se penche sur le sens pour aller vers la forme, comme le soulignent-ils c'est une « *approche onomasiologique à visée communicationnelle : des concepts/notions aux formes* » (2009, p. 33).

Faudrait-il se cantonner à aborder le lexique par le biais d'une seule approche ? C'est une idée qui ne semble pas être appréciée par ces auteurs et c'est pour une simple raison, combiner ces deux approches serait plus rentable à l'apprenant.

3.5.2.1 L'approche onomasiologique

Enseigner le lexique par le biais de l'approche onomasiologique signifie, selon ces auteurs, prendre une idée ou un concept comme élément déclencheur de l'apprentissage, autrement dit, la découverte de la forme requise pour désigner cette idée ou ce concept passerait d'abord par le sens. L'apprenant est censé, par conséquent, s'approprier les termes ou expressions dont il a besoin pour transmettre un message dans une situation bien déterminée, cette dernière étant étroitement attachée à une fonction langagière : comment exprimer une idée (s'excuser, remercier, etc.) en fonction du contexte.

En guise d'illustration nous ferons appel à la série d'exercices figurant dans la fiche pédagogique intitulée « Les fêtes » (ibid, pp. 72-76). La leçon se déroule comme suit :

D'abord un travail de sensibilisation, qui repose sur les connaissances antérieures des apprenants, est entamé avec la question suivante pour ouvrir le cours : « **Connaissez-vous les fêtes en France ? Ecrivez la liste au tableau** ». Les réponses des apprenants seront automatiquement classées dans un tableau comportant deux colonnes, intitulées, respectivement, Les fêtes en France et Les fêtes de famille. Après avoir cité le lexique dont ils ont possession (les noms de fêtes), les apprenants sont invités à faire usage d'un calendrier pour découvrir les dates de ces fêtes.

Il est fait usage du même calendrier pour la phase d'acquisition. A part les dates, d'autres variables sont introduites dans le tableau. Les apprenants doivent apporter les précisions suivantes : les fêtes sont-elles, nationales, religieuses, mobiles ou fixes ?

Pour clore la phase d'acquisition, l'exercice d'identification suivant est proposé aux apprenants (C.Cavalla et al , 2009,p. 73) :

Entourez les noms qui sont des fêtes. Barrez le mot qui n'est pas une fête.

Un jour de fête-Un anniversaire-Un bal-Un gala-Une garden-party-Un carnaval-Noël-Le réveillon du nouvel an-Une réception-Une soirée-Une fête de famille-Un mariage-Un enterrement-Une cérémonie-Une noce

Pour s'appropriier ces concepts deux exercices sont proposés. Ces derniers figurent sous le titre « Appropriation ». Le premier implique un travail de mise en relation des mots et des expressions à leurs significations, deux listes sont alors proposées (Ibid).

Retrouver le sens des mots ou des expressions.

1. Un jour férié
 2. Faire la fête
 3. Fêter le jour de la fête du saint dont quelqu'un porte le nom
 4. Ta mère n'est pas contente, ça va être la fête !
 5. Fêter
- A. Célébrer
 - B. C'est un jour où on ne travaille pas
 - C. Fais attention à toi ! Tu vas passer un mauvais moment.
 - D. Souhaiter à quelqu'un sa fête
 - E. Mener une vie de plaisir
- 1..... 2..... 3..... 4.....5.....

Ce que nous remarquons dans cet exercice, c'est la prise en considération de la dimension socioculturelle de la langue, voire pragmatique, car quelques expressions sont porteuses de connotations, de second sens qu'un apprenant non natif risque de ne pas saisir, surtout, s'il circonscrit son interprétation au sens littéral. Nous prenons l'exemple de l'expression « ta mère n'est pas contente, elle va te faire la fête ! » qui signifie « Fais attention à toi ! Tu vas passer un mauvais moment ». L'apprenant se serait forcément leurré si l'on avait omis la première partie de l'énoncé, autrement dit, ses chances de ne pas trouver la bonne réponse auraient décuplé sans la présence d'un indice de sens, « n'est pas contente », qui mène vers une acception plus négative du mot fête. Il en va autrement avec l'expression « Faire la fête » qui signifie «Mener une vie de plaisir ». Aucun indice n'est présent, l'apprenant procéderait donc par élimination, c'est-à-dire trouver d'abord la signification des autres mots puis associer le mot ou l'expression qui reste à cette expression.

Exploiter la dimension pragmatique et socioculturelle c'est très intéressant mais il aurait été plus rentable d'insérer ces mots et ces expressions dans un contexte. Cela permet

également contourner les stratégies des apprenants en difficultés qui consistent à donner des réponses aléatoires.

Le second exercice (figurant également à la page 73), sollicite la même opération que le premier : la mise en lien, mais cette fois-ci, il s'agit d'associer chaque fête à sa description.

Associez chaque fête à sa description. Ne cherchez pas à comprendre tous les mots.

Le nom des fêtes

1. Le nouvel an
2. L'Épiphanie
3. La Saint-Valentin
4. La Chandeleur
5. Le carnaval
6. Le 1^{er} avril
7. Pâques

Description des fêtes

Nous n'allons pas transcrire ici la deuxième partie de l'exercice ; elle est trop longue, nous allons nous contenter de donner quelques remarques. En ce qui concerne cet exercice, les apprenants sont appelés à faire le lien entre le nom d'une fête et sa description, et ce, en se basant sur quelques indices textuels, tels que : les dates ou les comportements que l'on manifeste lors de chaque célébration. Ainsi, le repérage est facilité par quelques résurgences de noms ou de faits pour cette raison la compréhension de tout le texte n'est pas indispensable. Connaissances antérieures et connaissances nouvelles sont mises en œuvre pour exécuter la tâche demandée, elles relèvent de la culture générale de l'apprenant.

Le cours s'achève par trois exercices dont l'objectif est de permettre à l'apprenant de réemployer les acquis récemment inculqués. Dans le premier exercice, il est demandé à l'apprenant de puiser dans les textes de description de l'exercice précédent afin de repérer des synonymes à la liste de termes proposés. (p. 74)

Trouvez dans les textes de descriptions de fêtes les synonymes des mots suivants :

Les fêtes, la coutume, manger, un présent, une blague.

Le deuxième exercice consiste à compléter des textes par des mots proposés dans des listes ; un exercice à trous. Dix textes sont alors proposés, et qui ne sont autres que des descriptions de fêtes. En guise d'exemple, nous n'en prenons qu'un seul, le texte numéro 6.

Complétez les textes avec les mots proposés

6. commémorer, bal, défilés, des feux d'artifices

Fête nationale : pour cette date, plusieurs manifestations sont organisées chaque année. Des solennels sont organisés ainsi que des..... et Cette fête est surtout axée sur les aspects patriotique et militaire. De nos jours, le défilé a lieu sur les Champs-Élysées. Un feu d'artifice est organisé dans chaque ville, il rassemble et ravit la population toujours présente en masse pour assister au spectacle.

L'objectif de cet exercice (proposé à la page 74) ne se circonscrit pas à apprendre à nommer telle ou telle fête, ni à mémoriser sa description. L'apprenant est appelé à utiliser les termes adéquats pour parler d'un concept donné. La nature des termes à utiliser pour combler les espaces vides varie chaque fois, dans les listes proposées nous pouvons trouver des noms, des verbes, des adjectifs et même des noms propres. Donc pour placer ces mots dans l'espace adéquats l'apprenant a besoin d'autre chose que le sens. Celui-ci sera amené à mobiliser des connaissances syntaxiques, grammaticales ou orthographiques, surtout lorsqu'il ignore le sens de certains mots du texte.

Le dernier exercice (à la page 77), consiste à associer chaque fête à son symbole, utilisé souvent dans des calendriers. L'objectif est d'apprendre à déchiffrer un code non linguistique, ce qui permettrait à l'apprenant d'utiliser le calendrier à bon escient.

Sous le titre « Réemploi dans un autre contexte », est présenté un dernier exercice, qu'il convient de qualifier de situation problème. L'apprenant est appelé à résoudre un problème à travers une tâche appropriée, outillé d'un lexique présent dans une liste.

Présenter une fête de votre pays.

Vous pouvez utiliser le lexique pour vous aider.

La fête de -la célébration-la commémoration-fêter-célébrer-commémorer-organiser-avoir-lieu-assister-être fêté (e)-être célébré (e)-être commémoré (e)-Eclater de joie-être

Les connaissances supposément acquises lors des activités précédentes vont être réinvesties dans cette dernière activité. Mais les auteurs de cet ouvrage insistent sur la répétition de quelques termes. La raison est simple, l'apprentissage du lexique ne peut se dispenser de la répétition car elle est le moyen propice pour aider l'apprenant à mémoriser le lexique appris, surtout en situation de FLE.

3.5.2.2 L'approche sémasiologique

« *La sémasiologie est une étude qui part du signe pour aller vers la dénomination du concept* » (Dubois et al, 2012, p. 423). Aborder le lexique par le biais de cette approche, implique une démarche qui va dans un sens opposé à la précédente. Le sens est appréhendé à partir des mots ou expressions proposées, c'est donc la forme qui mène vers le sens. L'apprenant apprend à déduire le sens du lexique pour, ensuite, l'insérer dans contexte donné.

Le travail de l'enseignant consiste à faire deviner la signification des termes abordés « *par divers moyens pédagogiques* » (C. Cavalla et al, 2009, p. 33). Le contexte dans lequel le lexique est inséré s'articule autour de thèmes, sont donc abordés tous les termes y afférents (on peut associer des verbes, des adjectifs et des noms). Travailler sur la forme implique également la dimension morphologique du lexique (à titre d'exemple la suffixation et l'affixation).

Pour illustrer cette démarche nous allons nous servir de la fiche pédagogique intitulée « **Le 14 juillet** ». L'objectif du cours, qui sera présenté, est de faire découvrir aux apprenants la civilisation et l'histoire de la France. Pour sensibiliser les apprenants, les concepteurs du cours se sont servi d'un texte, intitulé « 14 juillet : la fête de la France ». Après la lecture du texte les apprenants sont appelés à faire un exercice de mise en relation, il s'agit d'associer chaque mot à l'image qui correspond. L'objectif de cet exercice est l'acquisition de quelques termes parus dans le texte, qui sont les suivants : les défilés, le bal, les feux d'artifices, la foule, Louis XVI, la prison de la Bastille et l'exécution du roi (page 61).

Un exercice de questions à choix multiples fait suite (p. 62) à la phase d'acquisition, dans le but de permettre aux apprenants de s'approprier les notions présentes dans le texte:

3. Cochez la ou les bonne(s) réponse(s)

1. Le 14 juillet, c'est

une histoire une fête l'anniversaire la fête nationale

2. Le 14 juillet, c'est

des défilés des bals des feux d'artifices des marches

3. Le 14 juillet, c'est

la grande révolte les Français et le roi Louis XVI la foule

4. L'année de la révolution

1689 1789 1880 1889

5. La révolution commence.

Le roi est critiqué Le roi est écouté Le roi est détesté Le roi est aimé

6. Ce jour-là,

les Parisiens vont à Versailles les Parisiens détruisent la prison les Parisiens construisent la Bastille les Parisiens sortent dans les rues

7. La Bastille est

un fort un symbole du pouvoir du roi un château une maison

8. La prise de la Bastille est

l'événement principal de la révolution le début de la révolution la fin de la Révolution l'événement marquant l'époque

9. Le 21 janvier 1793

on a coupé la tête du roi le roi part à l'étranger avec sa famille naissances du fils du roi le roi partage son pouvoir

10. A quelle date le 14 juillet est-il devenu la fête nationale ?

1689 1789 1880 1889

Il est question dans cet exercice d'associer des formes à des concepts, pour cette raison la compréhension du texte s'avère indispensable. Un double objectif est donc visé : la compréhension du texte et l'appropriation du lexique. Les termes abordés peuvent être classés sont le thème de la fête du 14 juillet (le concept faisant l'objet d'étude).

Vient après la phase finale, le réemploi. Deux exercices sont alors proposés (p. 63) :

4. Si vous êtes en France, racontez votre journée et votre soirée du 14 juillet (de 100 à 150 mots).

5. Racontez la fête nationale de votre pays en utilisant les mots proposés, puis présentez cette fête à la classe.

La fête de (X)- le(X) est la fête nationale de- cette date marque l'anniversaire de (X) en (X)- (X) commence-depuis -ce jour-là -à l'époque- l'événement principal- par exemple- mais- aussi- enfin

Si l'on reprend la classification de G.Vigner (1984) nous nous apercevons que ces deux exercices correspondent à des situations problèmes, dont l'objectif est de pousser l'apprenant à réinvestir les connaissances apprises lors des phases précédentes, c'est-à-dire les formes appréhendées dans un contexte. Si l'on observe la première situation, nous remarquerons que le contexte dans lequel s'insère la production est le même que celui ayant fait l'objet d'étude.

4. Tirer profit de l'exercice

Le renouveau actuel en matière des théories didactiques et des théories d'apprentissages, qui continue d'exercer son influence sur la scène pédagogique, semble n'avoir affecté la pratique de l'exercice que sur le plan du contenu. A l'exception des exercices structuraux qui ont révolutionné l'enseignement des langues, il est attesté la présence des mêmes familles d'exercices, dont les résurgences prennent des habillages différents (en fonction des théories sous-tendant l'enseignement à une période donnée).

Mais, toujours est-il que des tentatives -malheureusement isolées, nous avons déjà fait des remarques là-dessus, l'exercice ne bénéficie que de très peu d'intérêt de la part des chercheurs- qui œuvrent pour mettre l'exercice à profit de l'apprenant continuent d'enrichir la scène pédagogique. Transcendant l'aspect formel, ces travaux tentent de donner une nouvelle dimension à l'exercice, l'accent est davantage mis sur la dimension praxéologique et, surtout, réflexive.

4.1 Quand s'exercer revient à réfléchir

Renouveler la pratique de l'exercice, pour les partisans de ce courant, c'est faire en sorte que celui-ci aboutisse à un transfert d'apprentissages, une démarche qui n'est pas

exempte de grands efforts cognitifs ; elle est plus coûteuse en charge cognitive. S'approprier une langue doit d'abord passer par la réflexion, on soutient que plonger l'apprenant dans ce bain permettrait un réinvestissement de connaissances plus fréquent, c'est-à-dire un apprentissage plus efficient.

Dans son article intitulé « *L'exercice, un objet scolaire à reconsidérer* » Bessonat D, explique que pour avoir des résultats satisfaisants il faudrait éviter les exercices dont la charge cognitive est peu coûteuse. A ce genre d'exercices il préfère : des exercices proposant à l'apprenant de corriger des énoncés déviants, d'évaluer l'acceptabilité d'énoncés comportant des relatives, de des énoncés, de transformer deux énoncés juxtaposés en une phrase comportant une subordonnée relative, d'expanser des énoncés, et de discriminer deux énoncés.

Dans la lignée de ce travail, et à la lumière des connaissances actuelles en matière d'apprentissage des langues, M.Nadeau et C.Fisher inscrivent leur réflexion, qui s'est concrétisée par l'élaboration d'un ouvrage intitulé « *La grammaire nouvelle : l'apprendre et l'enseigner* ». Rompant avec une démarche qui a coutume de développer des réflexes d'utilisation, cette tentative tend à assoir les fondements d'une nouvelle pratique s'articulant autour de la réflexion grammaticale. Cette démarche est susceptible de garantir un transfert d'apprentissage.

Selon M.Nadeau et C.Fisher (2009, pp. 120-121), le transfert des connaissances, en l'occurrence grammaticales, se traduit par un réinvestissement des règles apprises lors de la production de textes personnels (des textes conçues dans le respect des normes grammaticales). Pour aboutir à cette fin, une effective prise en compte des processus d'apprentissage¹² est indispensable.

En effet, rédiger un texte peut générer une surcharge cognitive, puisque les opérations sollicitées sont plus complexes que celles dont on a besoin pour l'exécution d'une simple tâche, l'apprenant est amené à mobiliser différentes ressources à la fois : lexicale, grammaire,

¹² Un processus d'apprentissage se déroule en trois phases. La phase d'acquisition lors de laquelle l'apprenant construit une représentation de l'information émanant de son environnement (l'école). Afin de réduire la possibilité d'une construction erronée de cette représentation, la mise en place d'un enseignement explicite et correctif est nécessaire ; qui suis trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome. On vise donc la compréhension de l'objet à l'étude. La phase de rétention où les savoirs, savoir-être et savoir-faire font l'objet d'une identification formelle et sont mis en lien avec les connaissances antérieures. Pour favoriser la rétention de l'information l'enseignant doit faire appel à trois procédés : l'objectivation, la consolidation et le réinvestissement. La phase de transfert concerne la capacité de l'apprenant à se servir des éléments appris dans un nouveau contexte, qui est plus complexe que celui de la classe. (S. Bissonnette et M. Richard, 2005).

orthographe, syntaxe, et ponctuation, etc. L'exercice, quant à lui, contraint l'apprenant à utiliser une règle, voire une portion de cette règle, ce qui expliquerait le manque de transfert (réinvestissement de connaissances) dont témoignent les productions des apprenants (ibid). De ce fait, il convient selon ces chercheuses d'intervenir à la source. Comment est-ce possible ? Quelles conduites proposent ces auteures ? C'est ce que nous allons découvrir dans les lignes qui suivent.

En fait, pour acquérir des connaissances transférables, donc obtenir des apprentissages de qualité, il est, d'abord, impératif d'éviter de survoler les contenus proposés. Travailler les règles en profondeur serait plus rentable à l'apprenant, sinon, ce serait travailler la quantité (un nombre important d'éléments en peu de temps) au détriment de la qualité (un apprentissage qui se réduit à quelques éléments, appris posément). Deux sortes d'activités sont, alors, envisagées : des activités sources (leçon et exercices) et des activités cibles (qui permettent d'apprécier l'aboutissement aux résultats escomptés en situation d'écrit) (M.Nadeau et C.Fisher,2009, p. 123-125).

Mais, force est de signaler l'écart que l'on remarque entre les tâches sources et les tâches cibles. Qui, parmi les enseignants de langue, n'a pas éprouvé de désillusions quant à l'incapacité de ses apprenants à réinvestir les connaissances linguistiques apprises dans une situation de production écrite ? Cette situation, tel un blocage dont souffre l'apprenant une fois invité à produire, ne cesse de préoccuper et didacticiens et enseignants. Réduire cet écart devient donc une nécessité. Pour ce faire, il ne suffit pas que l'enseignant adopte une démarche inductive (qui repose sur l'installation de nouveaux modes de raisonnements) pour faire acquérir les nouvelles connaissances aux apprenants (intervention qui se limite à la leçon). « *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* » (M.Nadeau, C.Fisher, 2009, p.123).

4.1.1 Raisonnement grammatical et leçon

On ne peut espérer, de la part de l'apprenant, la mise en place d'un raisonnement grammatical complet, alors qu'on lui présente des règles à observer dans un corpus de phrases détachées du contexte. Par contre, l'enseignant est invité à se servir de textes, dont les phrases arborent une variété de sens qui devraient impliquer une variété de structures. M.Nadeau et C.Fisher (2009, p.125) voient dans une telle approche une occasion qui offre à l'apprenant la

possibilité de puiser, voire piocher, dans ses connaissances antérieures pour construire de nouvelles connaissances. Quoi de mieux, pensent-elles, pour construire un apprentissage efficient, que d'éviter l'utilisation d'un corpus dont les éléments à l'étude sont facilement repérables (par exemple: mettre en gras les éléments dont il faut découvrir le fonctionnement). Procéder ainsi s'apparente à la mise en place d'une situation de résolution de problème, qui devrait susciter des discussions avec les pairs, « *plutôt qu'être une simple lecture de l'exemple avant la règle* » (2009, p. 125).

4.1.2 Raisonnement grammatical et exercice

En ce qui concerne l'exercice, le premier conseil donné est de faire fi des exercices à trous, dont la prédominance est remarquable dans le matériel didactique ; et dont les résultats « *sont peu probables* » (J, Goes et G, D Véronique, 2019, p. 4). Cela devrait être une première étape vers la mise en place d'un mode de raisonnement grammatical complet, proche de celui mis en œuvre lors de la rédaction de textes. Pour que les exercices permettent à l'apprenant d'adopter une posture réflexive, ils doivent (M.Nadeau et C.Fisher, 2009, pp.126-127) :

-Eviter une préalable identification des points linguistiques en question. L'apprenant doit découvrir seul et par ses propres soins les éléments sur lesquels il faut opérer (cela n'exclut pas le travail avec les pairs). Pour ce faire, l'apprenant devrait non seulement mobiliser ses acquis antérieurs mais également les connaissances qu'il vient d'intégrer.

-Exiger à l'apprenant d'explicitier son raisonnement grammatical, c'est-à-dire laisser des traces qui permettraient à l'enseignant de savoir de quelle manière celui-ci a procédé pour exécuter la tâche donnée ; un travail loin d'être fortuit étant donné que ces « *traces qui évolueront avec le niveau scolaire, sont précieuses pour l'enseignant, car elles lui permettent souvent de comprendre les procédures fautives que les élèves utilisent* » (ibid, p.126). Ainsi, l'enseignant pourrait intervenir aux niveaux de ces stratégies pour permettre un meilleur rendement de la part de l'apprenant, l'accent est donc mis aussi bien sur des connaissances procédurales que sur des connaissances déclaratives.

-Donner lieu à des discussions avec les pairs qui portent notamment sur les procédures mises en œuvre pour la réalisation de l'exercice. L'apprenant est donc invité à faire usage du métalangage grammatical dont il dispose pour justifier ses réponses. Cette verbalisation, qui pourrait s'effectuer pendant ou après la réalisation de l'exercice, est censée permettre à l'apprenant de repérer les bonnes procédures ou les fautives, ce qui le conduirait à une

autorégulation des stratégies de résolution de problème. La prise en compte de la perception de l'apprenant, c'est-à-dire la représentation qu'il a de la langue cible et de son fonctionnement, est donc nécessaire si l'on veut réduire le décalage repéré entre objectifs d'enseignement et niveau effectif de l'apprenant.

N'importe qui lirait ces lignes devrait s'interroger sur les types d'exercices qui se prêteraient le mieux pour une réelle mise en place de ce nouveau mode de raisonnement. En effet, Nadeau et Fisher (2009) en comptent quatre : l'exercice de repérage, l'exercice de transformation, l'exercice de production de texte et l'exercice de correction de textes.

● **L'exercice de repérage**

Celui-ci consiste en l'identification d'une notion, d'un matériau linguistique, dans un ensemble constitué de textes ou de phrases (G.Niquet, 1991, p. 99). Il est estimé plus rentable s'il est introduit à chaud, c'est-à-dire utilisé directement après des activités d'apprentissage. Malgré son allure simple, il pourrait être une activité exigeante sur le plan cognitif. Cela est possible dans la mesure où le repérage est orienté vers une démarche plus réflexive. En guise d'illustration nous emprunterons deux exemples fournis par N.Nadeau et C.Fisher (2009, p. 127) :

« -Souligner les participes passés employés seuls.

-Encadrer le groupe nominal sujet et souligner le nom qui en constitue le noyau ;
flécher au verbe qui reçoit l'accord. »

● **L'exercice de transformation**

Cet exercice exige de passer d'une structure à une autre, il met donc l'accent sur des formes et des structures. Les modifications opérées, orientées principalement vers la syntaxe et l'accord, doivent donner lieu à des réalisations linguistiques pertinentes (du point de vue de la cohérence). Les consignes données à l'apprenant peuvent être semblables aux consignes suivantes :

« -Remplacer tous les noms par un autre de genre ou de nombre opposé et modifier en conséquence tous les accords qui s'en trouvent affectés.

-Transformer un type de phrase par un autres (ex : produire des phrases impératives à partir de phrases déclaratives. » (ibid, p.128).

•L'exercice de production de texte

Par le biais de cette procédure l'apprenant est appelé à rédiger des phrases ou des mini-textes ; une action qui est à la base exigeante et qui nécessite la mise en œuvre d'opérations complexes, mais ce qui la rend plus exigeante encore, c'est le fait qu'elle soit balisée par quelques contraintes grammaticales. Pour impliquer d'avantage l'apprenant, elle doit lui exiger les traces de son raisonnement grammatical, ce qui va, indubitablement, susciter des débats au sein du groupe classe (M.Nadeau et C. Fisher, 2009, p. 128). Cette procédure qui, selon les auteures, ne manque pas d'une visée ludique devrait aboutir à des confrontations de correction. Parmi les contraintes grammaticales possibles les auteures proposent par exemple d'inclure dix verbes dans trois phrases (ce qui signifie le recours à la subordination, la juxtaposition ou la coordination) ou d'imposer à l'apprenant de joindre une expansion à chacun des groupes nominaux présents dans sa production.

•L'exercice de correction de texte

On y trouve les erreurs les plus récurrentes des apprenants, selon les auteures. C'est un exercice qui suscite des stratégies proches de celles mises en œuvre lorsque l'on procède à la rédaction ou à la révision de son propre texte. Il suscite un raisonnement grammatical complet parce qu'il oblige l'apprenant à détecter les erreurs, puis à les corriger en faisant appel aux règles dont il dispose ; il va, en fait, examiner la validité d'une règle parmi plusieurs applications possibles. M. Nadeau et C.Fisher (2009, p.129) récusent le fait que cet exercice soit assimilé à la cacographie, exercice emblématique des méthodes traditionnelles. Elles expliquent qu'il n'en est rien, car il repose sur un principe de conception différent, alors que dans la cacographie le choix des erreurs est aléatoire, dans l'exercice de correction ce choix dépend des besoins des apprenants, autrement d'un critère de fréquence. L'apprenant est donc confronté à des erreurs habituellement repérées chez lui et chez ses congénères.

Cet exercice n'est pas conçu pour corriger un seul type d'erreurs, ces dernières peuvent relever de domaines différents, à savoir : la grammaire, la syntaxe, l'orthographe.

4.2 L'exercice ... repères pour les actions attendues

Comment peut-on juger si les matériaux didactiques mis à sa disposition sont orientés vers la réflexion, si ces derniers sont intégrés dans une pratique textuelle, c'est ce qu'expliquent E. Bulea Bronckart, V. Marmu Cusin et M. Panchout-Dubois (2017) dans leur

article intitulé « *Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives* ».

Pour ces auteurs un contexte d'enseignement rénové devrait permettre une implication active de l'apprenant dans la découverte du savoir, donc les actions attendues de l'apprenant doivent être autres que celles figurant dans les exercices traditionnels.

Pour regrouper ces actions, ces auteurs se sont inspirés des travaux de N.Nadeau et C.Fisher (2009), de C.Simard (2010), et surtout des théories de Vygotski et Barth selon lesquels construire une nouvelle connaissance revient à 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.

Donc les actions qui permettraient aux apprenants d'acquérir de nouveaux concepts sont :

« -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.» (E. Bulea et al, 2017)

Il est à constater que les actions sus-citées aboutissent progressivement à la production, ou plutôt à la production partielle. L'objectif étant de permettre à l'apprenant de saisir un concept par l'esprit, d'identifier ses caractéristiques propres, de le distinguer des autres concepts déjà étudiés pour, enfin, pouvoir le réutiliser dans une production personnelle.

5.L'exercice, un instrument d'évaluation

Il convient, avant de clore ce chapitre, d'aborder un élément très important, à savoir : l'évaluation. Nul ne peut envisager un enseignement, quelle que soit sa nature, sans la planification de moments de contrôle d'acquisitions ayant lieu lors des parcours d'apprentissage. En effet, les différentes méthodologies didactiques « *se sont caractérisées par des systèmes de contrôle des acquisitions étroitement liés aux objectifs qu'elles se fixaient et qu'elles essayaient d'atteindre* » (P. Bertocchini et E. Costanzo, 2008, p. 213).

Ces systèmes de contrôle font appel, bien évidemment, à l'exercice. La méthode de grammaire traduction faisait appel à des exercices de thème et de version qui furent remplacés par des exercices de questions-réponses et des dictées, avec l'avènement de la méthode directe. Aussi tôt cette méthode tombée en disgrâce, ces exercices cédèrent la place à ce que Lado appelle testing, « *qui a introduit des épreuves dont la validité était assurée par des critères scientifiques, bien en ligne avec les méthodes SGAV.* » (ibid). Dans le cadre de l'approche communicative et l'approche actionnelle l'évaluation est assurée par le biais d'épreuves dites « authentiques », dont le but est d'apprécier l'acquisition des compétences plurilingues et pluridisciplinaires ; ce qui n'empêche pas de mettre l'accent également sur les connaissances partielles.

Toujours selon P. Bertocchini et E. Costanzo, établir une évaluation est relatif à : l'objectif, le moment, les éléments concernés et les outils dont on fait usage. Les fonctions, que l'on peut attribuer à l'évaluation, y sont tributaires. On peut donc avoir : une évaluation pronostique¹³ et une évaluation diagnostique¹⁴.

Selon C. Veltcheff et S. Hilton (2003, p. 46), c'est en fonction de la compétence visée que l'on choisit les exercices qui impliquent : des réponses fermées (les exercices à trous, les QCM, les tests de classement, les exercices d'appariement), des réponses semi-ouvertes (exercices de transformation, les questions à réponses courtes) ou des réponses ouvertes (production guidée, jeux de rôles, résumé, synthèse, commentaire, dissertation).

Dans une perspective qui se veut constructiviste, l'exercice joue le rôle d'un facilitateur d'apprentissage (évaluation formative), dans la mesure où il permet à l'enseignant de recueillir les données nécessaires pour identifier les besoins de ses apprenants (P. Bertocchini et E. Costanzo, 2008, p 213). Procéder de la sorte le mènera, indubitablement, à

¹³ Qui s'effectue avant l'apprentissage dans le but de mesurer le degré de maîtrise des pré-requis.

¹⁴ Qui comporte deux types : l'évaluation formative (qui se fait après un apprentissage pour faciliter les apprentissages) et l'évaluation sommative (Elle intervient à la fin d'un cursus afin de contrôler les acquis).

réguler, voire adapter ses stratégies d'enseignement (J.P. Cuq et I. Gruca, p. 36). Selon P. Meirieu cela apportera à l'acte d'apprendre une « *dynamique* » et garantira son « *efficacité* » (J.P. Robert, 2008, p. 84). Et, cela ne peut qu'être bénéfique pour l'apprenant,

Conclusion

Dans cette partie de notre thèse dédiée à l'exercice, il était question d'un examen attentif, s'attardant sur l'évolution de l'exercice dans un contexte en constante évolution, celui de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, l'essor que connurent le champ didactique et les théories qui tentent d'élucider la manière dont se déroulent les apprentissages, a changé la manière dont les outils d'enseignement sont conçus. Les supports et mêmes les objectifs ont changé puisque les enjeux sont différents : communication, aspect culturel et prise en compte de l'altérité. Ce renouveau actuel génère une évolution de la manière de considérer l'apprenant qui va de pair avec la prise en compte de ses stratégies d'apprentissages (naguère on ne reconnaissait à celui-ci aucune stratégie propre, son rôle se limitait donc à subir).

L'exercice, cette pratique enracinée dans la tradition de la classe, devrait donc être affecté par les changements bouleversant la scène pédagogique, mais il n'en est rien. Il a été constaté le peu d'influence des théories didactiques sur cet élément. En fait, les mêmes familles d'exercices continuent d'être en usage en classe de langue. Il semble que le changement n'a affecté que les contenus de l'exercice, voire les objectifs assignés à celui-ci.

A quoi l'exercice doit-il donc sa pérennité ? Dans le cadre des méthodes traditionnelles un rôle important lui était attribué, il servait à vérifier l'acquisition d'un métalangage grammatical donné car on limitait la maîtrise de la langue à l'acquisition de quelques descriptions grammaticales.

L'objectif des pratiques s'inspirant du courant comportementaliste était autre ; rompre avec cet excès d'explicitation de règles. Adopter une démarche implicite était l'alternative proposée, qui n'a pas manqué d'influencer la pratique de l'exercice. La distinction leçon/exercice n'est plus, car ce dernier devient le noyau autour duquel s'articulent les apprentissages. Il devient un élément par le biais duquel les connaissances sont installées, voire ancrées. La répétition en était le vecteur, avec des objectifs bien déterminés : renforcer et vérifier l'acquisition des connaissances. Ces pratiques ont le mérite de permettre l'émergence d'une nouvelle forme d'exercices, à savoir l'exercice structural, qui, pour

certaines chercheurs, constitue une révolution dans le domaine pédagogique, et ce, de par sa rigueur et sa compatibilité à une démarche progressive des apprentissages.

C'est avec le courant communicatif, et toutes les méthodologies figurant sous sa bannière, que l'on constate la stagnation. Certes il constitue un tournant important dans l'histoire de la didactique des langues, mais en matière de l'exercice, les changements sont peu remarqués. Comment associer objectifs communicatifs à une pratique portant sur une partie fragmentaire d'un ensemble aussi riche qui est la langue ? C'est là où résident le défi et la difficulté. La réponse pédagogique à cette question s'est concrétisée par un changement de contenus. Les mêmes familles d'exercices continuent d'exister dans les outils pédagogiques sous un habillage communicatif.

Cette situation n'a pas découragé certains chercheurs, qui sont allés puiser la solution ailleurs. Inspirées du courant constructiviste, ces tentatives ont également misé sur autre chose que la forme de l'exercice. Pour les auteurs de ces travaux, il serait plus rentable d'investir sur le rôle que peut jouer l'apprenant, celui-ci est amené à adopter une posture active, voire réflexive. L'exercice assume alors une nouvelle fonction. Au lieu de l'assimiler à une simple démarche d'application, il vaudrait mieux le considérer comme un moyen permettant à l'apprenant de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Une passerelle sera donc établie entre activités d'apprentissage et activités d'écritures.

Partie pratique

Chapitre 1 : L'exercice dans les documents officiels

Introduction

Il convient de rappeler, avant d'entamer l'analyse de notre corpus, que notre recherche ambitionne de mettre en exergue le rôle de l'exercice dans la structuration et le transfert des savoirs. Autrement dit, il s'agit d'une recherche qui va tenter d'ôter le voile sur la pratique de l'exercice en classe de FLE au cycle moyen. Pour atteindre cet objectif il est, donc, impératif de suivre une série d'étapes. En premier lieu, nous allons analyser les documents officiels, et ce, dans le but de savoir quels sont les recommandations de mise en œuvre émises dans les documents en question. Ainsi, la lumière sera portée sur la démarche préconisée pour l'enseignement du français en général et celle préconisée pour la pratique de l'exercice en particulier.

En deuxième lieu, sera effectuée une analyse minutieuse des manuels scolaires mis à la disposition des apprenants du cycle moyen. Cette analyse, constituant une étape nécessaire et la plus importante de notre travail, permettra de déceler le rôle réservé à l'exercice écrit. Par conséquent, il ne sera pas question uniquement de dresser un inventaire des types d'exercices dont les apprenants ainsi que les enseignants sont censés faire usage, mais, aussi et surtout, de rendre compte du mode de structuration sur lequel se basent les concepteurs des manuels et des opérations cognitives impliquées dans la réalisation de ces mêmes exercices.

En dernier lieu, sera mis en lumière le traitement réservé à l'exercice en classe de FLE. Une entreprise qui se fera en deux temps. D'abord, nous allons présenter et analyser les résultats d'une enquête par questionnaire menée sur terrain. Ensuite, afin de compléter et d'étayer les conclusions tirées de l'analyse des questionnaires, nous mettrons en exergue la pratique enseignante effective, et ce, à partir des remarques obtenues lors de l'observation de classes que nous aurons réalisée.

Ces différents modes d'investigation (l'analyse de contenu, l'enquête par questionnaire et l'observation directe) se justifient, à notre sens, par nos différents questionnements relatifs à l'exercice. Rappelons que nous cherchons à décrire la manière dont est perçu et conçu l'exercice et la manière dont est structurée la phase d'exercitation. Nous cherchons également à déterminer la place accordée à l'exercice dans la préparation à la phase de production autonome et à observer la manière dont ce dernier est réellement pratiqué en classe.

1.L'exercice dans les orientations officielles

Dans cette partie de notre recherche, il sera question d'investir la notion de l'exercice dans les orientations officielles. Nous entendons par directives officielles, les recommandations communiquées par le biais du document d'accompagnement et les guide d'utilisation des manuels scolaires que le ministère de l'éducation nationale met à la disposition des enseignants du cycle moyen.

Quels sont les objectifs assignés à l'enseignement du FLE ? Quelle est la démarche préconisée par ces documents officiels ? Quel rôle accorde-t-on à l'enseignant et à l'apprenant ? Quel est l'impact de la démarche mise en place sur la procédure de l'exercice ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre en analysant les documents en question.

1.1 La grille d'analyse

Afin d'aboutir aux objectifs que nous avons assignés à ce chapitre, il est nécessaire de procéder de façon méthodique. Ce qui requiert l'utilisation d'une grille qui cible des paramètres précis, lesquels sont puisés de plusieurs travaux scientifiques. Ainsi, ces paramètres porteront sur deux points essentiels : l'enseignement du français en tant que discipline et la notion de l'exercice telle qu'elle est abordée dans les documents faisant l'objet d'analyse.

La pratique de l'exercice, que l'on tend à mettre en exergue à travers la grille dont nous allons nous servir, ne peut se réaliser indépendamment des autres activités que l'on envisage de mettre place en classe du FLE. C'est pourquoi, ce chapitre interroge, dans une étape préalable, les objectifs assignés à l'enseignement de français ainsi que la démarche préconisée à cet effet. Quel modèle est proposé ? Est-il un modèle traditionnel suivant lequel enseigner revient beaucoup plus à amener l'apprenant à repérer des éléments linguistiques sans pour autant lui accorder la possibilité de les employer (J.P, Robert, 2008) ? ? Est-ce un modèle qui ne laisse aucune initiative à l'apprenant, lequel vise la fixation et la mémorisation des connaissances, et dont la pratique se traduit par une impuissance à gérer le processus de mise en texte (G.Vigner, 1984), ou bien un modèle qui vise l'assimilation de structures linguistiques par le biais d'entraînements intensifs (F.Redéquat, 1973). Enfin, peut-on parler d'un autre modèle ? Lequel implique une mobilisation de ressources de diverses natures (linguistiques, discursives, stratégiques) (J.P.Beacco c, 2010), et prend en considération

plusieurs dimensions qui ont trait à l'apprentissage (affective, cognitive, intellectuelle et sociale) (R. Lescure, 2010) ; un modèle qui s'intéresse à une grammaire active de production au détriment d'une grammaire de reconnaissance passive (P. Bertochini et E. Gostanzo, 2008).

Qu'en est-il de l'activité de l'enseignant et celle de l'apprenant ? L'activité de l'apprenant, par conséquent celle de l'enseignant, peut être considérée selon deux optiques. En effet, celui-ci peut être conçu comme étant un automate auquel l'enseignant, le seul détenteur du savoir, propose une série d'entraînements en vue de l'amener à atteindre le niveau de performance escompté, un apprenant dont l'activité se situe, indubitablement, entre deux états : la connaissance ou l'ignorance ; pas d'étapes intermédiaires (G.Vigner, 1984). Dans une perspective qui considère l'apprentissage comme le résultat d'une activité de construction, l'apprenant est considéré comme étant le moteur d'un processus créatif (Y.Rauter et al, 2010) qui se met en place dans des conditions contextuelles et sociales particulières (M. Perraudeau, 2012). L'enseignant devient alors un médiateur, un guide, dont le travail ne se borne pas à la transmission du savoir, il s'occupe de la bonne gestion de son groupe et dispense ses enseignements en prenant en considération les rythmes d'apprentissage de ses apprenants (G.Vigner, 1984).

L'exercice compte tenu des modèles didactiques appliqués en classe peut revêtir plusieurs rôles : évaluer, appliquer, fixer des connaissances ou participer à l'édification des connaissances (H.Besse et R.Porquier, 1984 ; C.Scheeper 2017). Il peut se limiter à la restitution de formes ou être un agent garantissant le transfert des apprentissages ; impliquant justification, collaboration et action (N.Nadeau et C.Fisher, 2009). Il peut donc avoir une dimension applicative ou une dimension réflexive (E. Bulea, V. Cusin et Ponchout-Dubois, 2017). La grille que nous avons élaborée comportera les éléments suivants :

Objectifs d'enseignements	Sur les plans : Linguistique Culturel Méthodologique
Méthode préconisée pour l'enseignement	-Le cadre dans lequel s'élaborent les apprentissages. -La démarche à mettre en œuvre pour l'apprentissage des activités métalinguistiques. -Propose-t-on des modèles ou des exemples d'activités ?
Théorie sous-tendant	-Structuralisme, constructivisme, ...etc.

l'enseignement/apprentissage du français	
Rôle de l'enseignant	-Détenteur de savoir, médiateur, etc. -Participe-t-il à l'élaboration des contenus ? Comment ? Est-il impliqué ?
Rôle de l'apprenant	Comment conçoit-on la manière dont l'apprenant est censé apprendre ? Une accumulation de savoirs, une construction, un apprentissage par l'action ...etc.
Présentation de l'exercice	Les documents contiennent-ils des indications concernant : -la manière dont un exercice doit être élaboré ; -son mode d'insertion ; -la manière dont les séries d'exercices doivent être structurées ? -Quelle place accorde-t-on à l'exercice ?
Quelle image donne-t-on de l'exercice ?	C'est un outil qui sert : -à évaluer des acquis ; -à fixer des connaissances ; -à réaliser et construire des apprentissages.
Quelle est la fonction assignée à l'exercice ?	-Une fonction applicative. -Une fonction réflexive.

2.1L'exercice dans le document d'accompagnement

Le document d'accompagnement est un outil mis à la disposition de l'enseignant afin de l'orienter. Pour que celui-ci puisse exercer sa tâche à bon escient, il est impératif qu'il soit doté d'un outil qui réunit les informations et le savoir théorique requis à la bonne application de l'approche didactique en vigueur, à savoir l'approche par compétences. Nous pouvons dire que le document offert est parmi les moyens censés réguler la démarche de l'enseignant. Le caractère prescriptif dont ce document dispose lui confère le statut d'un document indispensable. L'enseignant est en obligation d'en posséder un, ce que confirment ces propos émanant du guide méthodologique d'élaboration des programmes : « *Les objectifs et les programmes d'enseignement constituent le cadre de référence officiel et obligatoire pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées dans les établissements scolaires publics et privés* ». (Cité dans le Document d'accompagnement, p. 3).

Nous savons que traiter la question de l'exercice ne peut se faire indépendamment des principes théoriques généraux sous-tendant l'enseignement. Ces principes s'articulent autour des éléments organisateurs suivants :

- «-un plan annuel des apprentissages,*
- un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence,*
- des illustrations pour la prise en charge des différents types de texte,*
- des exemples de situation d'intégration,*
- des exemples d'évaluation (évaluation pédagogique intégrée aux apprentissages et évaluation certificative),*
- des orientations pour l'organisation pédagogique,*
- des recommandations pour le développement des moyens didactiques. »* (Document d'accompagnement, p 3).

Les éléments cités ci-dessus sont les objets autour desquels s'articulent les informations divulguées dans le document d'accompagnement. Il s'agit des informations pouvant aider l'enseignant à structurer son cours et à définir ses stratégies d'enseignement. Plus précisément, elles portent sur les objectifs assignés à l'enseignement du français au cycle moyen, sur la progression des enseignements, et sur la démarche à mettre en place non seulement pour dispenser le savoir mais aussi, et surtout, sur la démarche relative à l'évaluation.

Dans les pages qui suivent, seront alors abordés les principes et objectifs régulant l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen. Il ne s'agit pas pour nous d'une étape fortuite, mais d'une étape susceptible de nous permettre de saisir le cadre général dans lequel s'opère la procédure de l'exercice (ce qui pourrait générer une pratique particulière de l'exercice). Pour ce faire, nous allons développer notre propos en respectant la structure du document d'accompagnement et traiter les informations en question dans leur ordre d'apparition dans ce même document.

•Les finalités de l'enseignement du FLE

Considéré comme discipline à part entière, le FLE est l'objet d'un enseignement qui vise des objectifs précis. Conformément au guide d'accompagnement (page 4) la discipline cible l'acquisition de compétences qui ne peuvent se réduire à la seule compétence linguistique. L'éducation, la culture et la qualification sont les objectifs assignés à cet enseignement. Le tout pour permettre à l'apprenant une intégration scolaire et sociale active. Ce qui ne manque de nous rappeler les préceptes des approches actionnelles et de l'approche par compétences.

Outiller l'apprenant de ce qui est susceptible de lui permettre d'affronter et de s'adapter à un monde qui connaît une perpétuelle évolution sur tous les plans (économique, technologique et scientifique) passe par le développement d'un locuteur, lecteur, scripteur autonome, ajoute le guide d'accompagnement. La clé de voûte des apprentissages est donc l'autonomie de l'apprenant.

Outre les finalités sus-citées, une autre est attribuée à la discipline. Il s'agit de la réalisation d'un profil global de l'apprenant, qui ne peut être atteint que par la transmission « *de valeurs républicaines et démocratiques, identitaires, sociales et universelles* » (Document d'accompagnement p. 4). Trois domaines doivent être pris en considérations, à savoir : le domaine de la formation de la personnalité, le domaine de compétences transversales et le domaine des connaissances.

Le domaine de formation de personnalité se concrétise par la prise en charge de valeurs relatives à : l'identité, la conscience nationale et à la citoyenneté. L'apprentissage de la langue étrangère doit donc, selon le document d'accompagnement (p. 04), passer par la prise de conscience par l'apprenant des valeurs qui renforcent son appartenance au groupe (Islam, Arabité et Amazighité), des valeurs qui assurent la cohésion et l'unité nationale (la géographie, l'histoire, les coutumes, mœurs et tout ce qui est partagé par le groupe, etc.) et des valeurs liées à la citoyenneté (les droits, les devoirs et la conduite à tenir avec les autres).

Travailler les compétences transversales c'est transcender les frontières des compétences disciplinaires. L'apprenant est donc supposé acquérir des connaissances se déclinant en plusieurs domaines : intellectuel, méthodologique, communicatif, personnel et social. Savoir agir efficacement dans différentes situations, ce qui ne relève pas exclusivement du cadre scolaire, est ainsi une priorité. Autrement dit, l'apprenant apprendra à adopter la conduite à tenir en classe, avec ses camarades, mais aussi en dehors de la classe, avec sa famille et son entourage. La démarche préconisée est loin de se limiter à la juxtaposition de

connaissances, elle repose sur une dynamique qui fait prévaloir le travail en groupe et la collaboration pour la construction du savoir. (Document d'accompagnement pp, 5-6).

Le domaine de connaissances, quant à lui, s'articule autour des concepts et des notions abordés dans le programme scolaire, ainsi que ceux abordés dans les contenus orientés autour de la communication et la typologie textuelle.

Une compétence globale se compose donc de plusieurs éléments que le document d'accompagnement illustre et analyse comme suit :

Compétence globale	Eléments constitutifs
<p><i>Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> -L'issue du parcours - La démarche - Les valeurs - Les compétences transversales - Les compétences disciplinaires -Les domaines - La typologie de textes - Le contexte de réalisation

Document d'accompagnement, pp. 6-7

-Le profil de sortie

La réalisation du profil global de l'apprenant est mesurable par le biais d'un certain nombre de critères. Ces derniers constituent le profil de sortie de l'apprenant. En fait, l'apprenant à la fin du cycle devrait être capable aussi bien d'extraire du sens que d'en produire, c'est-à-dire de comprendre et de s'exprimer, que ce soit à l'oral ou bien à l'écrit.

Si l'on prend le domaine de l'écrit précisément la production, ce qui bien évidemment nous intéresse, on découvre que les critères sont exprimés ainsi :

«L'élève sait se positionner en tant que scripteur pour s'exprimer :

- *formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, sous une forme résumée ;*

- *produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés;*

- *exploiter les TIC ;*

- *transmettre les principes de la vie en collectivité et du respect de l'environnement ;*

- *partager des valeurs humaines (solidarité, tolérance, etc.).* » (Document d'accompagnement, p. 8)

L'apprenant est amené, selon le guide, à résoudre les différentes situations auxquelles il fait face, pour ce faire, il doit non seulement déployer mais développer toutes les ressources dont il dispose. Parmi les ressources citées, nous trouvons la réflexion et la communication.

Apprendre à écrire c'est apprendre à agir. La mise en écrit n'est pas un geste banal. En effet, il correspond dans ce contexte à une action sociale qui ne peut se développer sans la mise en place d'une démarche à la fois communicative et réflexive.

• Les plans d'apprentissage

L'action pédagogique de l'enseignant est planifiée par le biais des plans d'apprentissage, que l'enseignant est tenu de respecter. Selon le document d'accompagnement (p. 8), ce sont des outils qui permettent à l'enseignant de : prévoir le déroulement des activités d'apprentissage, de décrire sa propre action de formation, de viser la performance souhaitée, et d'estimer le temps prévu à l'apprenant pour atteindre un niveau de performance.

Ce qu'il faut savoir, c'est que ces plans sont perpétuellement modifiés. Les manuels scolaires ne sont pas l'outil exclusif utilisé en classe, et la progression que l'enseignant adopte se base sur les plans communiqués par les inspecteurs. Ils sont conçus pour venir en aide à l'enseignant surtout en cas d'anomalies observées dans le manuel¹⁵.

L'enseignement n'est donc pas une pratique figée, centrée exclusivement sur les contenus. Une marge de liberté est supposée être accordée à l'enseignant lors de l'exercice de ses fonctions, car il peut adopter la conduite qui lui convient afin d'assurer le bon déroulement des apprentissages. Cette flexibilité supposée des plans d'apprentissage et la liberté d'agir en faveur du sujet apprenant, convient-il de le mentionner, sont le résultat d'une entreprise qui se développe en synergie, ce qui pourrait générer une dynamique dans

¹⁵ Cette information nous est parvenue d'un inspecteur de l'éducation nationale.

l'enseignement. Les données issues du terrain (qui recensent les difficultés), le travail empirique des enseignants sont donc mis à profit de l'apprenant.

• Proposition des plans d'apprentissage pour développer une compétence

Une pratique enseignante qui vise à faire acquérir à l'apprenant une compétence donnée n'est pas une tâche à exécuter sans planification. C'est pour cette raison que le guide exige de l'enseignant l'élaboration et la mise en place d'un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence. Pour ce faire, il tient indubitablement compte de certains aspects constitutifs de ce plan :

«-son aspect systémique : Il donne une vision d'ensemble décrivant les actions à trouver en classe autant du côté de l'élève que de celui de l'enseignant. Il couvre les domaines de la discipline créant ainsi des points d'articulation. Il prévoit des moments d'intégration et des moments d'évaluation pour accompagner l'apprenant dans ses apprentissages ;

- son aspect progressif : Il tient compte du rythme d'apprentissage des élèves et du degré de difficulté des notions. Il propose une situation problème de départ dont la résolution finale passe par la résolution d'un ensemble de situations élémentaires. Il programme aussi des activités ciblées dont la complexité est progressive ;

- son aspect exhaustif : Il permet le développement aussi bien des compétences disciplinaires que des compétences transversales et des valeurs, de même qu'il envisage leur évaluation.» (Document d'accompagnement, p. 26)

Comme nous pouvons le remarquer dans ces propos la construction des connaissances n'est pas envisagée sans une prise en compte effective de l'activité de l'apprenant. Une prise en compte qui se concrétise par la prise en considération des rythmes d'apprentissages lors de la réalisation de ces plans, ce qui permet à l'enseignant d'intervenir sur des points ciblés. Afin de parvenir à résoudre une situation finale, une série de situations élémentaires est présentée, un passage graduel d'un niveau de compétence à un autre, voire de complexité, est donc assuré. Un travail important qui ne doit être effectué sans la prise en considération du contexte d'apprentissage, c'est-à-dire de la situation, qui, compte tenu des particularités de chaque classe, permet à l'enseignant de dire quand et comment intégrer les activités d'apprentissages et d'évaluation. C'est le contexte, donc, qui devrait contrôler le rythme et le mode d'insertion des activités de classe.

Voici l'exemple de situations d'apprentissage élémentaires pouvant avoir lieu dans le cadre de l'enseignement du FLE en 1^{ère} année moyenne, telles qu'elles sont présentées dans le document d'accompagnement :

Situations élémentaires	d'apprentissage	Situations élémentaires	d'apprentissage
<p>L'enseignant (e) met les élèves en situation d'écoute de textes explicatifs sur des maladies. Les élèves doivent écouter et reformuler les informations pour les présenter à des enfants de l'école primaire.</p>	<p>Mettre les élèves en situation d'écoute de textes prescriptifs sur le thème de la bonne santé. Les apprenants relèveront les recommandations nécessaires pour compléter les dessins qui seront utilisés dans une campagne sur « Le droit de l'enfant à la santé ».</p>	<p>L'enseignant (e) met les élèves en situation d'écoute de textes explicatifs sur des maladies. Les groupes d'élèves doivent élaborer une fiche technique sur chacune des maladies pour les coller sur le mur de la classe.</p>	<p>Mettre les élèves en situation d'écoute de textes prescriptifs sur le thème de la bonne santé. Les apprenants relèveront les recommandations nécessaires pour compléter les dessins qui seront utilisés dans une campagne sur « Le droit de l'enfant à la santé ».</p>
<p>Activités - Identification de la voix de l'émetteur dans le document sonore. - Ecoute d'un texte explicatif pour identifier la prosodie propre à l'explication. - Identification des procédés explicatifs (la définition, l'illustration,...).</p>	<p>Activités - Identification de la voix de l'émetteur dans le document sonore. - Ecoute d'un texte prescriptif pour identifier la prosodie propre à la prescription. - Identification des tournures prescriptives (l'ordre, le conseil, la consigne,...).</p>	<p>Activités - Repérage des connecteurs de cause à effet dans un texte explicatif. - Ecoute d'un texte explicatif pour extraire l'information essentielle. - Complétion d'un schéma ou d'un tableau à partir des informations essentielles d'une explication écoutée</p>	<p>Activités - Repérage des champs lexicaux à partir d'un texte prescriptif écouté. - Identification des tournures prescriptives. - Identification de l'ordre des étapes d'un processus dans un texte prescriptif écouté.</p>

Situations d'apprentissage élémentaires	Situation d'apprentissage élémentaire
<p>L'enseignant (e) met les élèves en situation de produire un texte explicatif sur le thème des aliments bénéfiques pour la santé, à partir de ressources (schéma, graphe, tableau, dessin...).</p> <p>L'enseignant (e) met les élèves en situation d'expliquer le processus de transformation des aliments dans le corps humain à partir d'une prise de notes.</p>	<p>L'enseignant (e) met les élèves en situation de produire un texte prescriptif pour participer à une journée "portes ouvertes" sur le thème « L'alimentation et les enfants ». Les textes seront accompagnés par des dessins et des schémas.</p>
<p>- Production de définitions de mots connus. - Reformulation d'une explication entendue. - Illustration d'une explication par des exemples.</p> <p>- Formulation de conseils ou de recommandations. - Explication d'une notion, d'un phénomène naturel ou social... - Formulation d'une explication d'une notion, d'un phénomène/d'un itinéraire/ d'un processus en s'appuyant sur un schéma.</p>	<p>Activités</p> <p>- Repérage de la partie prescriptive dans un texte écouté. - Identification de l'ordre des étapes d'un processus dans un texte prescriptif écouté. - Complétion d'un énoncé explicatif écouté par une partie prescriptive. - Formulation d'un énoncé prescriptif en variant les tournures prescriptives. - Production d'un énoncé prescriptif à partir d'un thème.</p>

(C.F Document d'accompagnement, p. 28)

• Choix didactiques opérés

Selon le guide d'accompagnement (p. 35), le moyen qui se prête le mieux à une efficiente construction de savoirs et savoir-faire est la typologie textuelle, car elle propose un cadre rigoureux d'insertion d'apprentissages. Cette démarche s'inscrit dans une logique progressant du plus simple, actes de paroles au cycle primaire, au plus complexe, type de textes au cycle moyen. Articuler les enseignements de cette manière devrait préparer l'apprenant à des tâches encore plus complexes au cycle secondaire, qui s'inscrivent dans le cadre des formes du discours.

Pour la mise en place des enseignements dans le cycle moyen il a été convenu de recourir à la typologie de Werlich (C.F document d'accompagnement, p. 35), qui compte cinq types de textes à savoir : le narratif, l'explicatif, le prescriptif, le descriptif et l'argumentatif. Quatre de ces types sont pris en considération et répartis sur trois paliers. Il convient de signaler que le premier palier correspond à la 1^{ère} et à la 2^{ème} année moyenne, le deuxième

palier à la 3^{ème} année moyen et le troisième à la 4^{ème} année moyenne. Nous utiliserons le tableau ci-dessous en guise d'illustration de l'organisation proposée :

<i>Objets d'étude : les types de textes par palier</i>		
1^{er} palier	2^{ème} palier	3^{ème} palier
Le texte explicatif Le texte prescriptif	Le texte narratif	Le texte argumentatif
Le texte descriptif , type récurrent qui s'imbrique dans les autres types, sera étudié tout au long du cycle moyen, essentiellement au 2 ^e palier.		

(Cf. document d'accompagnement, p. 35)

Comment l'apprenant est-il censé prendre part à un enseignement reposant sur la typologie des textes, c'est ce que tente d'expliquer le guide d'accompagnement à travers ces lignes :

« Il étudiera les textes du point de vue du type auquel ils appartiennent. Il les observera et les analysera pour en dégager les caractéristiques spécifiques et la structure. Cette démarche lui permettra, à son tour, de produire des écrits variés : des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour communiquer dans diverses situations. » (p. 35)

L'élément structurant des apprentissages est bien évidemment le texte, il est le point de départ et le point d'arrivée. La mise en écrit passe indubitablement par l'observation et l'analyse de textes, dont les éléments constitutifs (caractéristiques lexicales, grammaticales et fonctions) sont décortiqués. Les textes choisis serviront de modèles à imiter, voire de prototypes, cadrant la réflexion et l'action de l'apprenant qui essayera de produire conformément à diverses situations de communications. On ne peut pas donc nier la part active que va prendre l'apprenant dans la construction et la structuration de la compétence.

Pour les concepteurs du guide d'accompagnement, deux autres raisons justifient le recours à la typologie de textes. La première a trait à l'aspect psycholinguistique des apprentissages. Extraire le sens d'un texte selon les psychologies cognitives dépendrait d'une bonne connaissance du type auquel il appartient. La seconde est plutôt d'ordre pédagogique. Inscrire les activités d'apprentissage dans un modèle théorique établi, donnerait lieu à une pratique plus rigoureuse et plus pertinente, dans la mesure où cette typologie *« des textes permet de sélectionner les apprentissages linguistiques au service d'une production,*

d'améliorer les procédures d'enseignement-apprentissage et les procédures d'évaluation des écrits. (p. 36).

Mais suffit-il à l'apprenant de connaître les types de textes pour pouvoir produire ? Une autre pratique doit être mise en place. Il s'agit des situations problèmes que l'apprenant est en obligation de résoudre. Ce qui est loin d'être une tâche facile, car la résolution de problèmes requiert la mobilisation de ressources de diverses natures. L'apprenant est ainsi appelé à analyser, expliquer et justifier aussi bien les réponses que les démarches mises en œuvre. Ainsi, la dimension active sur laquelle est fondée l'activité de l'apprenant est révélée.

• Les activités à l'écrit

Bâtir le sens est une étape préalable à l'écriture. C'est à travers une panoplie de textes authentiques que l'apprenant découvre la structure d'un type de texte donné et ses caractéristiques propres. La réussite de l'écrit de l'apprenant est tributaire de cette compréhension. *« Entamées dès la première séance, les activités à l'écrit se traduiront dans des productions courtes pour aller progressivement vers la mobilisation des savoirs et des savoir-faire pour produire un texte long selon le type étudié. »* (Document d'accompagnement, p. 47)

Ici, nous pouvons voir que le document insiste sur le rôle préparateur de la compréhension et de l'analyse de texte, qui, attachée à des productions partielles, est susceptible de permettre un transfert de connaissances vers des situations de production plus exigeantes.

• Apprentissages linguistiques

A. La grammaire

Enseigner la grammaire dans le cadre de la démarche préconisée par le guide d'accompagnement, et sous-tendue par l'approche par compétence, n'est plus acte à réduire les enseignements à la simple accumulation de savoirs métalangagiers, qui arborent souvent un aspect rébarbatif et démotivant. L'enseignant, tout en adoptant un métalangage accessible à l'apprenant, est tenu de susciter son intérêt en proposant des activités qui permettent à celui-ci de saisir lui-même le fonctionnement des structures linguistiques en question et leur utilité, surtout pour un éventuel réinvestissement dans des situations de communication orales ou

écrites. Les activités sont structurées de sorte à permettre, pas uniquement la production (réinvestissement), mais aussi l'accès au sens des supports utilisés (appropriation).

« Les activités à l'oral et celles de lecture et de production écrite incitent à aller vers une grammaire « **pour le sens et l'expression** » qui privilégie l'appropriation et le réinvestissement par la production » (guide d'accompagnement, p. 47). Ces propos révèlent l'ambition des concepteurs des programmes d'opérer un enseignement/apprentissage de structures contextualisées. Les faits grammaticaux que l'apprenant est amené à observer, découvrir et analyser sont donc accessibles à travers les textes proposés. De ce fait, ces textes servant de contexte donnent l'occasion à l'apprenant de construire des apprentissages plus significatifs, parce que celui-ci arrive à justifier certains emplois.

Il semble, de prime abord, que l'emphase est mise sur la grammaire textuelle, mais faut-il signaler que la grammaire phrastique n'est pas exclue. Cette double structuration permet à l'apprenant de mieux saisir les faits de langue sur lesquels il réfléchit. Un corpus composé de textes authentiques succincts est proposé et afin que ce corpus soit exploitable « ces textes doivent être accessibles et présenter suffisamment d'occurrences du point de langue à étudier. » (Document d'accompagnement, p. 48)

Sur le plan de la grammaire textuelle la réflexion de l'apprenant portera essentiellement sur les éléments qui lui permettent de structurer un texte cohérent (emploi des connecteurs, des reprises, choix des temps et leur concordance). Sur le plan de la grammaire phrastique, celui-ci est invité à réfléchir sur les relations syntaxiques qu'entretiennent les mots d'une phrase, l'étude est donc axée sur des phénomènes morphologiques (accords, conjugaison des verbes, etc.). Ces structures, assimilées d'abord implicitement en séances de lecture, feront l'objet d'une explicitation grammaticale.

Pour avoir une idée sur le déroulement des apprentissages nous aurons recours au tableau ci-dessous :

Démarche	Déroulement
Phase de découverte	La 1 ^{ère} étape consiste à observer le texte ou le corpus, et à vérifier rapidement la compréhension du contenu, qui doit être guidée par des questions de l'enseignant. La lecture des textes doit être faite par l'enseignant(e) ou par un bon lecteur.
Phase d'analyse	La 2 ^{ème} étape concerne le repérage du fait de langue , à

	partir de questions posées par l'enseignant(e). Elle porte sur l'émission d'hypothèses par les élèves. Il est important de leur laisser le temps de la réflexion. Les élèves doivent ici réfléchir sur le fonctionnement du point de langue découvert et émettre des hypothèses de règles de fonctionnement avec leurs propres termes.
Phase d'élaboration et de reformulation	La 3^{ème} étape est celle durant laquelle toutes les hypothèses vraisemblables seront acceptées et vérifiées. Des exemples hors corpus pourront parfois être utiles, pour parvenir à conceptualiser le fait de langue, faire une synthèse et reformuler ce à quoi les élèves sont parvenus.
Phase d'appropriation.	La 4^{ème} étape permet, par le réemploi, de vérifier la maîtrise du fait de langue, sachant qu'il est nécessaire, à ce stade, que le réemploi se fasse en situation.

(Cf, Document d'accompagnement, p. 48)

Pour l'enseignement de la conjugaison, des activités de systématisation sont prévues afin de permettre à l'apprenant de s'approprier les mécanismes et les désinences verbales des temps et des modes que proposent les programmes scolaires.

Les faits orthographiques esquissés pendant l'analyse de textes, seront inculqués à l'aide d'une série de manipulations effectuées par l'apprenant. Celui-ci est invité « à **observer** la graphie des mots, à **analyser** la composition des mots, à **comparer** homophones et homographes, à **mettre en relation** les constituants de la phrase, à **décomposer** certaines formes irrégulières, à **opérer** des substitutions. Il parviendra à **déduire** une ou des règles d'orthographe et à en noter les exceptions. » (Document d'accompagnement, p. 50)

Susciter l'intérêt de l'apprenant, selon le guide d'accompagnement, ne se borne pas à pousser l'apprenant à faire l'analyse des textes provenant du manuel. Pour un apprentissage plus conscient, donc plus efficient, l'apprenant est invité à analyser ses propres productions et à les évaluer en se référant à des grilles d'analyse préétablies à cet effet.

B. Le vocabulaire

L'objectif assigné à la démarche de l'enseignant est d'enrichir le stock lexical de l'apprenant, et ce afin de lui permettre de mobiliser cette ressource dans une situation de

communication orale ou écrite. Cette démarche est, selon le guide d'accompagnement, axées autour de trois éléments :

-La structuration et les relations lexicales : apprendre comment un mot peut être construit et formé à partir de quelques éléments (préfixation, suffixation et modes de déviation) et les rapports de sens qu'entretiennent les familles de mots (synonymie, antonymie, hyperonymie) est essentiel à l'appréhension du contenu d'un texte étudié. Bâtit du sens n'est pas la seule visée, savoir orthographier ces mots est également une priorité. Il s'agit de doter l'apprenant des éléments lui permettant de produire un texte précis et cohérent.

-Le champ lexical dominant dans le texte : c'est à travers l'observation du texte que des rapports sémantiques sont construits, le travail ne consiste plus à élaborer des listes de mots établies par les soins de l'enseignant. Il s'agit de la mise en place d'une activité de recherche qui *«entraîne l'élève à effectuer des relevés, à établir des réseaux de sens (isotopies) pour expliquer les mots en contexte, et faciliter l'entrée dans le texte.»* (Document d'accompagnement, p. 49)

-Les niveaux de langue : l'apprenant découvre que la situation de communication est déterminante des mots et expressions à utiliser dans une production (orale ou écrite), donc du registre de langue à employer. Ainsi, il est amené à comprendre que les mots et expressions insérés dans un texte donné sont révélateur du statut des personnages et les relations que ceux-ci entretiennent.

Ici également, l'activité de l'apprenant est importante. Celui-ci n'est pas censé uniquement apprendre par cœur des listes de mots proposés pour un éventuel réemploi dans une production. L'apprentissage du vocabulaire n'est plus assimilé à une accumulation de connaissances. Cette approche lui permet d'adopter une posture plutôt réflexive, car il s'interroge sur les conditions dans lesquelles les mots et expressions apprises peuvent être employés, sur les réseaux sémantiques qu'un ensemble de mots peut construire.

L'approche proposée par le guide d'accompagnement afin d'aborder le contenu des manuels (Où sont explorés plusieurs éléments spécifiques: vocabulaire, grammaire, ...etc.) est illustrée par un ensemble de propositions pédagogiques. Il est à noter que ces propositions, qui abordent le texte afin d'en montrer les particularités, ne sont pas définitives. L'enseignant est invité à les enrichir, voire les prolonger, en concertation avec l'équipe pédagogique de formation.

Ci-dessous est l'une des propositions données par le guide d'accompagnement à titre illustratif (pp. 51-51), elle porte sur l'apprentissage du vocabulaire à travers un texte explicatif :

Le texte explicatif

<p>Texte 1 : Les foggaras, un système d'irrigation traditionnel</p> <p>Au Sahara l'eau des foggaras sert à irriguer les oasis où la culture dominante est celle des palmiers-dattiers. A l'ombre de ces derniers sont pratiquées toutes sortes de cultures maraîchères sous forme de jardins potagers dont les produits sont destinés à la consommation locale. Les foggaras sont constituées de longues galeries creusées dans la roche et dont la longueur peut aller jusqu'à douze kilomètres (1). La galerie dont la profondeur peut dépasser une dizaine de mètres est composée de deux parties : celle où l'eau est captée « <i>blad ejbid</i> » et celle où l'eau est distribuée « <i>blad t'laq</i> » (1). L'eau est répartie à l'entrée de l'oasis au niveau de la « <i>kasria</i> » (qui veut dire « peigne à eau »). La « <i>kasria</i> » permet de donner à chaque parcelle cultivée une quantité d'eau en fonction des efforts ou de l'argent fournis lors du nettoyage ou de l'entretien des galeries. Le partage est effectué par un connaisseur qui utilise une plaque métallique percée de trous de différents diamètres (appelée « <i>kiel enhass</i> »). Toutes les données sont gardées dans un registre appelé « <i>z'mam el-foggara</i> » (2). Chaque foggara a le sien, conservé parfois depuis des siècles (2). Revue Tassili, n° 29.</p>	<p>Le titre annonce le thème qui sera traité dans le texte.</p> <p>Champ lexical de l' « eau » : irriguer, foggaras...</p> <p>Champ lexical de « Sahara » : oasis, palmiers-dattiers, foggaras...</p> <p>Le mot « <i>foggaras</i> » se retrouve dans les deux champs lexicaux.</p> <p>La définition du mot « foggaras » : un système d'irrigation traditionnel.</p> <p>La dénomination : un registre appelé « <i>z'mam el-foggara</i> ».</p> <p>La « <i>kasria</i> » (qui veut dire « peigne à eau »)</p> <p>1- Un système d'irrigation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - longueur des galeries ; - composition de la galerie dont la profondeur peut dépasser 10 m : - la partie où l'eau est captée, - la partie où l'eau est distribuée, - la répartition de l'eau au niveau de la « <i>kasria</i> ». - la plaque métallique percée de trous de différents diamètres (appelée « <i>kiel enhass</i> »). <p>La fonction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répartition de l'eau en fonction des efforts ou de l'argent fournis lors du nettoyage ou de l'entretien des galeries. - Le partage est effectué par un connaisseur. - L'aspect traditionnel du système d'irrigation (2). - Référence : texte de vulgarisation extrait d'une revue dont le rôle est de simplifier l'information pour la mettre à la portée de ses lecteurs.
<p>Texte 2 : La fabrication du papyrus</p>	<p>Processus de fabrication du papyrus :</p> <p>1- Découpage de la tige du papyrus ;</p>

<p>La tige du papyrus est d'abord coupée en tronçons, puis, la moelle est débitée en fines lamelles empilées l'une sur l'autre. Ensuite, deux couches ainsi superposées sont battues avec un maillet pour qu'elles adhèrent entre elles. Le papier obtenu est séché et lissé. Le papier est enfin découpé en rectangles aux contours nets. Pour confectionner un rouleau, il faut une vingtaine de feuilles. Un des plus longs documents mesure près de 58 mètres ! D'après <i>Les racines du savoir</i>, Ed. Gallimard jeunesse.</p>	<p>2- Empilement des lamelles ; 3- Aplatissement par battage ; 4- Découpage du papier. Les étapes se réalisent nécessairement dans l'ordre indiqué dans le texte. D'abord, puis, ensuite, enfin marquent la successivité. - Ce texte de vulgarisation est extrait d'un ouvrage qui simplifie l'information pour la mettre à la portée de ses jeunes lecteurs.</p>
---	--

•Situation d'intégration

Elle sert à apprécier le degré d'acquisition des compétences. Elle consiste à mettre l'apprenant en situation de résolution de problème, qui l'oblige à mobiliser toutes les ressources dont il dispose (connaissances, attitude, méthodologie). Autrement dit, il s'agit d'une « *opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée.* » (Document d'accompagnement, p. 66)

Pour que cette opération soit conduite à bon escient, l'enseignant est tenu de :

-Proposer des situations signifiantes pour l'apprenant, c'est-à-dire qui ont trait à son expérience sociale.

-Impliquer l'apprenant dans des situations qui répondent à des enjeux scolaires qu'il doit saisir de la manière la plus limpide possible.

-Proposer des situations à charge cognitive élevée (l'apprenant est contraint de traiter les informations données, de saisir les liens qui les unissent, de prévoir une certaine structuration).

Procéder ainsi permettrait à l'apprenant d'exercer la compétence visée, donc d'atteindre le but fixé au commencement du chaque projet¹⁶.

Cette situation d'apprentissage de l'intégration (ainsi qualifiée par le guide d'accompagnement) requiert de situer les activités d'apprentissage dans la zone proximale de développement. Pour comprendre cette notion (qui renvoie aux travaux de Vygotski) nous ferons appel au guide d'accompagnement qui la définit en ces termes : « *la zone proximale de développement se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. La ZPD peut être considérée comme la zone où l'apprenant, à l'aide de ressources, est capable d'exécuter une tâche. Une tâche qui permet à l'apprenant de se mobiliser, car il sent le défi réaliste* ». (p. 67)

Situer l'apprenant dans cette zone est donc une priorité pour l'enseignant, qui est tenu de diversifier les situations, qui suscitent la mise en place de contenus, de structures, de processus et de production différentes. Cela lui permet d'éviter des situations d'apprentissage trop difficiles (qui empêchent la mobilisation des ressources) ou trop faciles (qui ne donnent pas lieu à un nouvel apprentissage). « *Ainsi, il lui sera possible de poursuivre le développement de ses compétences en mettant à profit ses connaissances antérieures, le soutien de l'enseignant et l'interaction avec ses pairs. L'enseignant doit habituer l'élève à rencontrer des éléments parasites (données non pertinentes), à développer des compétences transversales (développer son esprit critique, faire une recherche documentaire, à organiser son travail...).* » (p. 67)

Pour aider l'enseignant, destinataire principal de ce document, à identifier les composantes d'une situation d'intégration le document se sert du tableau suivant :

C.T.1 et C.T.2 : Comprendre / produire oralement des textes explicatifs et des textes prescriptifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication			
Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
Une note d'information scolaire annonce un concours du meilleur « documentaire amateur » sur des	La situation d'intégration proposée prend en charge des valeurs comme la citoyenneté puisqu'elle permet aux	D'ordre intellectuel - L'élève est capable de résoudre les situations problèmes. D'ordre	<input type="checkbox"/> Pertinence de la production : -Respect de la consigne. -Utilisation des

¹⁶ Il faut le rappeler. Les contenus sont scindés en projets, lesquels se déclinent en plusieurs séquences d'apprentissage, organisées de façon à aboutir à une tâche finale.

<p>thèmes variés, organisé par la radio locale.</p> <p>Toi, tu as choisi de travailler sur le sujet « Le gaspillage de l'eau. ».</p> <p>Le règlement prévoit que l'enregistrement ne doit pas dépasser 2 minutes pour donner des informations sur cette source de vie, expliquer le cycle de l'eau et donner des conseils afin d'éviter de la gaspiller.</p> <p>Pour participer à ce concours, tu as fait des recherches, tu as sélectionné les informations puis, tu as enregistré un texte comme l'exigeait le règlement du concours. Mais, l'enregistrement est défectueux et tu es dans l'obligation de le renouveler. Pour cela, tu utilises les notes qui t'ont permis de réaliser le premier travail.</p>	<p>élèves de :</p> <p>-développer un discours citoyen sur la préservation des ressources naturelles.</p> <p>-réaliser un projet personnel dans lequel ils se projettent dans l'avenir pour contribuer à la construction de sa société.</p>	<p>méthodologique</p> <p>L'élève est capable :</p> <p>-d'analyser et de synthétiser une information et d'en rendre compte oralement sous une forme résumée;</p> <p>- utilisation des notes pour réaliser un travail ;</p> <p>-de concevoir, de réaliser et de présenter un projet individuel.</p> <p>D'ordre de la communication</p> <p>-L'élève est capable de reformuler pour lever les obstacles à la communication.</p> <p>D'ordre personnel et social</p> <p>-L'élève est capable d'effort soutenu et de persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage.</p>	<p>ressources proposées.</p> <p><input type="checkbox"/> Correction de la langue :</p> <p>-Respect de l'organisation de la phrase.</p> <p>-Bonne articulation des mots.</p> <p><input type="checkbox"/> Cohérence sémantique :</p> <p>-Respect de la structure du texte à produire.</p> <p>-Progression thématique à thème constant.</p> <p>-Utilisation des temps verbaux adéquats.</p>
<p>Ressources et documents: la note d'information scolaire, un règlement de concours, le schéma du cycle de l'eau.</p>			

Exemple de situation d'intégration- 1ere AM (Document d'accompagnement, pp. 67-68)

● Evaluation formative intégrée au plan d'apprentissage

La guide propose une démarche pour évaluer les compétences à l'oral ; et il ne fait pas de même pour les compétences à l'écrit, cela pourrait être expliqué par le fait que ces

compétences sont difficiles à saisir pour un œil non expert, surtout. Elle repose sur l'évaluation formative qui selon ce document se prête le mieux à l'oral. Afin de mener son évaluation à bien l'enseignant, conformément aux directives du document d'accompagnement (p. 79), se doit de prendre en considération les paramètres suivants :

- La posture que l'apprenant est supposé adopter en tant qu'auditeur.
- Le mode de présentation de son exposé (individuel).
- La possibilité que celui-ci interagisse avec les pairs (travail de groupe).

Etablir un plan de développement de compétences et d'évaluation doit reposer, selon le même document, sur un questionnement portant sur l'objet d'évaluation (élément ciblé), le motif de cette action, la technique utilisée et les outils requis. Les outils que l'enseignant est en mesure d'utiliser peuvent varier entre : jeu de question/réponse, QCM, Grille dichotomique, tableaux, schémas, de jeux rôle ou grille d'évaluation.

●La synthèse : Qu'en est-il de l'exercice ?

L'examen, auquel a été soumis le guide d'accompagnement, nous a permis de faire ressortir quelques remarques concernant l'approche préconisée pour l'enseignement en général, et l'exercice en particulier.

Enseigner n'est plus conçu comme un acte transmissif par essence. Négocier le sens des contenus exposés (qu'ils soient linguistiques ou autres) et les procédés de mise en œuvre, accompagner l'apprenant dans la construction de son savoir sont les nouvelles missions assignées à l'enseignant. Ainsi, pour que ce dernier soit à l'aise dans l'exercice de ses fonctions, le guide d'accompagnement lui offre les outils les plus appropriés. Se contenter de fournir un manuel à l'enseignant n'est plus une option exclusive, parce que celui-ci doit être doté d'une profonde connaissance de l'apprenant, de ses besoins, de ses rythmes et stratégies d'apprentissage et pas uniquement d'une connaissance des contenus à dispenser. L'aspect cognitif des apprentissages n'est donc plus omis. En effet, il suffit de lire quelques passages pour pouvoir situer l'approche préconisée dans le courant psychologique qui la sous-tend, dans ce cas échéant il s'agit du socioconstructivisme. Le lecteur s'en aperçoit à travers les recommandations adressées aux enseignants, même si elles ne sont pas toujours explicites comme elles le sont à travers les propos suivants :

« (...) le manuel scolaire de français pour chaque niveau d'étude doit proposer **une démarche de projet** partant des principes généraux du **socioconstructivisme** que l'on peut résumer ainsi :

- l'élève est au cœur des apprentissages,
- l'élève doit avoir des raisons d'apprendre,
- l'élève apprend pour faire,
- l'élève apprend en faisant,
- l'élève apprend en interagissant,
- l'élève développe des stratégies pour apprendre,
- l'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà dans une dynamique incessante de déconstruction, reconstruction ».

(Document d'accompagnement, p. 99)

L'enseignant est donc placé dans une posture réflexive, c'est un praticien qui doit concilier savoir méthodologique, savoir théorique et données issues du terrain afin d'offrir un enseignement plus efficient et plus optimal, voire plus attaché à la réalité de l'apprenant. En conséquence, il joue un rôle actif dans la conception des contenus et des progressions, une action qui n'est pas affranchie d'un effort d'analyse des données issues du terrain et d'une capacité à interagir et coopérer avec les collègues.

L'apprenant, quant à lui, n'est plus le récepteur passif que connaissaient les classes d'antan, ce qui est explicité également à travers la citation présentée plus haut. Participer de manière active et consciente à la construction et structuration de la connaissance est la mission conférée à celui-ci dans le cadre de la nouvelle refonte des programmes. Un nouvel esprit anime les activités en classe de langue. L'apprenant doit s'adonner à la négociation (voire concertation) avec les pairs ; une négociation qui n'exclut pas l'enseignant, à la réflexion et à l'analyse afin de parvenir à la compétence terminale, sachant que cette compétence transcende l'univers de la classe pour être transférée dans les activités de la vie quotidienne. Les savoirs acquis relèvent de plusieurs domaines : méthodologie, personnalité, attitude et connaissances disciplinaires. On entraîne l'apprenant à agir efficacement dans des contextes sociaux, à prendre parti à une dynamique plus globale, qui se développe en

synergie. Les programmes sont donc conçus, de toutes les disciplines pas uniquement la discipline de français, pour converger vers un objectif ultime : préparer le futur citoyen.

Les contenus d'enseignements ne sont plus prévus dans le but de communiquer des savoirs et d'installer des compétences exclusivement disciplinaires. La démarche traditionnelle axée sur les objets à l'étude est évincée au profit d'une autre qui s'efforce de faire acquérir une attitude, des comportements à tenir dans diverses situations de la vie quotidienne. Il ne s'agit plus d'inculquer un savoir-faire mais un savoir agir. Atteindre cet objectif requiert la prise en compte des compétences transversales, qui relèvent de différents ordres, à savoir : intellectuel, méthodologique, de la communication, et enfin personnel et social. Ces compétences sont explicitées, à maintes reprises, à travers des exemples de situations d'intégration. Pour en avoir une idée plus claire nous allons nous servir de l'exemple suivant:

*« **Compétences transversales. D'ordre intellectuel** : -résoudre des situations problèmes. **D'ordre méthodologique** - analyser et synthétiser des informations et en rendre compte sous une forme résumée oralement. - exploiter les TICE dans son travail scolaire. **D'ordre de la communication** -communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée.- utiliser les ressources de la communication verbale et non verbale. - reformuler pour lever les obstacles à la communication. **D'ordre personnel et social** - utiliser des ressources. - s'intégrer à un travail d'équipe. »*

(Document d'accompagnement, p. 74)

Les compétences transversales citées ci-dessus s'opèrent dans le cadre de l'apprentissage du texte argumentatif en 3^{ème} AM.

Ce document ne se contente pas de fournir ces exemples. Plus loin, exactement à la page 104, il propose la définition de « la tâche d'apprentissage », laquelle décortiquée nous donne les indices suivants : la compétence est le fruit d'une mise en œuvre structurée de savoirs et de savoir-faire, qui implique une attitude particulière. C'est donc un savoir-agir qui s'appuie sur « *la mobilisation et m'utilisation efficace d'un certain nombre de ressources* ».

Nous voyons très bien que l'approche préconisée s'inscrit dans une perspective à la fois par compétences et actionnelles. Ce qui nous pousse à nous interroger sur les éventuelles retombées sur la pratique de l'exercice.

En fait en lisant le guide d'accompagnement dont le contenu s'étale sur cent quatre pages nous avons été surprise par l'absence du terme exercice, à aucun moment nous n'avons croisé ce mot. Un seul terme de la même famille apparaît dans le document, il s'agit du verbe « exercer ». Ce terme figure en pages 66, 76 et 100. Voici les passages qui le contiennent :

*-« La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire **la situation d'apprentissage de l'intégration**, consiste tout simplement à donner à l'étudiant l'occasion d'exercer la compétence visée. En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer ». (p. 66)*

*-« Ce travail est une production **individuelle** qui permettra à chaque élève d'exercer à la fois ses compétences en compréhension de l'oral et en production écrite. » (p. 76)*

-«des situations d'intégration où l'on donne à l'élève l'occasion d'exercer ses compétences (évaluation critériée.) » (p. 100)

En lisant ces propos nous comprenons qu'exercer une compétence se fait, selon le guide d'accompagnement, dans le cadre d'une situation d'intégration, une situation qui suscite la mobilisation de ressources de diverses natures, y compris les ressources linguistiques. Une situation complexe qui pousse l'apprenant à appliquer plusieurs règles à la fois.

Qu'en est-il donc de l'activité qui porte sur une partie fragmentaire de la langue et suscite l'application d'une règle, voire d'une portion de cette règle ? Le document comporte plusieurs exemples de plans d'apprentissages, de plans de développement de compétences, d'approches d'étude de textes, de situations d'intégration et d'évaluation (nous en avons mentionné quelques -uns dans les sections précédentes), mais aucun exemple n'est donné pour illustrer la démarche préconisée pour la réalisation des exercices.

Puisons encore dans ce document pour avoir des traces de l'exercice. Peut-il exister sous d'autres nominations ? Observons les propos suivants :

« Partant du principe que les apprentissages consistent en des alternances entre l'exploitation de « situations didactiques » et l'exploitation de « situations cibles », il faut permettre à l'élève d'acquérir de nouvelles ressources et l'entraîner à les mobiliser. Pour cela, la pratique de situations problèmes fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. » (Document d'accompagnement, p. 36).

Le guide établit une distinction entre « situations didactiques » et « situations cibles ». Si l'on prend en considération la conception de N.Nadeau et C.Fischer (déjà explicitée dans la partie théorique), on remarque que les deux expressions font, respectivement, allusion aux tâches sources et aux tâches cibles. Rappelons-le selon cette conception, les tâches sources sont des activités lors desquelles s'opèrent les apprentissages, autrement dit leçon et exercices, alors que les tâches cibles sont les activités mobilisatrices de ressources (linguistiques, méthodologiques et stratégiques) et créatrices d'attitudes, ou plus exactement des situations problèmes. Une bonne exploitation de ces deux situations (ou ces deux moments) donne lieu, selon les auteures, à des situations d'apprentissage garantissant l'évolution de l'apprenant. Donc, les propos sus-cités du document d'accompagnement pourraient éventuellement suggérer que les situations didactiques dont il est question concernent l'exercice. Pour le savoir, et surtout savoir ce que signifie une situation d'apprentissage pour les concepteurs, il faut encore puiser dans ce document.

Ce qui est intrigant, c'est le fait que le document met l'accent sur les situations problèmes, puisque celles-ci sont les moyens propices à une acquisition réfléchie de la langue, qui éveille l'intérêt de l'apprenant. Pour aboutir à un résultat, il convient donc « *de s'interroger sur les activités spécifiques (en vocabulaire, en grammaire,...) que l'élève doit réaliser (identification, sélection, production) et sur les techniques d'écriture (plan, prise de notes, résumé)* » (p. 36).

Pour réaliser des activités spécifiques, portant essentiellement sur des points de langue, l'apprenant est invité à identifier, sélectionner et produire. La question qui traverse notre esprit, consiste à savoir ce que désigne le terme activités dans ce contexte, la leçon, les exercices ou les deux. La réponse est importante pour nous car elle pourrait nous renseigner sur le rôle attribué à l'exercice dans la préparation de l'apprenant à la production écrite, c'est-à-dire à la réalisation d'une situation problème.

A titre d'exemple, revenons aux plans d'apprentissages dont nous allons analyser certaines indications qui figurent sous le titre « Proposition d'un plan annuel d'apprentissage, 2^{ème} année ». Celles-ci précisent les activités d'apprentissage qu'il est possible de mettre en œuvre dans le domaine de l'écrit. Elles s'articulent autour de la compréhension de supports textuels et du fonctionnement de la langue :

« **-Identification** du cadre spatio-temporel d'un récit de fiction.

- **Identification** du narrateur.
- **Identification** du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés.
- **Identification** de la chronologie d'un récit de fiction.
- **Identification** des personnages principaux et des personnages secondaires dans un récit.
- **Repérage** des passages descriptifs dans un récit de fiction.
- **Relevé** des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit.
- **Identification** de l'organisation de la description (portraits ou lieux).
- **Relevé** des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités, défauts des personnages....
- **Relevé** des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs).
- **Relevé** des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités, défauts des personnages....
- **Lecture expressive** en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle...à l'intention d'un auditoire. » (pp. 17-18)

Les activités d'apprentissages proposées devraient particulièrement, selon le guide d'accompagnement, solliciter trois opérations : relever, identifier et repérer. L'essentiel du travail n'étant possible que sur des corpus textuels, nous laisse deviner que ce qui est proposé dans ces lignes concerne un moment précis de l'apprentissage ; il agit de la leçon (l'exercice est écarté). Donc la posture réflexive que l'apprenant est censé adopter se manifeste précisément à ce moment-là.

Ces trois opérations réapparaissent dans d'autres parties du document. Des réminiscences sont observables notamment dans les tableaux dédiés aux « *Plans d'apprentissage pour le développement d'une compétence* ». Il faut noter que les concepteurs de ces plans identifient des compétences, dites terminales, en précisant :

- Les ressources visées, exprimées en termes de compétences transversales, de valeurs et de savoirs, lesquelles sont indispensables pour le développement des compétences en question.

-Et, la situation problème de départ que l'on scinde en quatre composantes. Chacune des composantes citées implique la mise en place de ce que les concepteurs appellent « *une situation d'apprentissage élémentaire* », à laquelle correspond un certain nombre d'activités.

C'est, en effet, dans la partie « *Activités* » que l'on peut repérer les trois opérations citées plus haut. Retenons, en guise d'exemple, le plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence en 2^{ème} AM qui donne les indications suivantes :

- **Repérage** du vocabulaire du merveilleux.

- **Identification** de l'organisation de la description (portraits ou lieux).

- **Relevé** des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs).

- **Identification** du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés.

- **Relevé** des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages....

- **Relevé** des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit.

(Document d'accompagnement, p. 30)

Ces activités, convient-il de le signaler, s'effectuent dans le cadre de l'activité d'apprentissage suivante : « *Les élèves analysent un conte à l'aide de grilles de lecture proposées* ». Elle correspond à la deuxième composante de la compétence terminale 3, qui est explicitée en ces termes « *Comprendre des récits de fiction en tenant en compte des contraintes de la situation de communication* ». Il s'agit bel et bien, ici, d'une situation d'apprentissage relatif à la compréhension de textes.

Essayons de voir plus loin, exactement en pages 31 et 32, où se trouve le tableau utilisé en guise d'illustration du plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence en 3^{ème} AM. Sont mises en relief les situations d'apprentissage élémentaire qui aboutissent à la réalisation de la compétence terminale 4 : « *Produire des récits de faits réels* »

en tenant en compte des contraintes de la situation de communication ». Les opérations sollicitées tournent autour de : l'identification, le repérage, la réécriture, le résumé, la reconstitution de textes, etc.

L'analyse des plans d'apprentissage pour le développement d'une compétence nous a permis de déceler un élément très important : les activités de repérage, d'analyse et de production, par conséquent de réflexion, où les apprentissages sont censés avoir lieu, correspondent à deux situations. Ces deux situations étant la compréhension et la production. Là aussi l'exercice est écarté, dans la mesure où il ne constitue pas pour les concepteurs du guide d'accompagnement un moment d'apprentissage. Il semble que la phase d'exercitation est omise. La raison de cette absence de l'exercice pourrait être révélée dans ces propos :

« La 4^{ème} étape permet, par le réemploi, de vérifier la maîtrise du fait de langue, sachant qu'il est nécessaire, à ce stade, que le réemploi se fasse en situation ». (p. 48)

L'exercice vient dans la phase d'appropriation (après la phase de découverte, d'analyse et d'élaboration de la reformulation), le rôle de ce dernier se réduit à la vérification du degré de maîtrise des structures linguistiques qui ont été étudiées. Cela nous permet de dire que celui-ci est considéré comme un élément accessoire à la leçon dont l'utilité se résume à la procédure de vérification des acquis et à l'évaluation des connaissances.

Aucune finalité propre n'est attribuée à l'exercice, on ne lui reconnaît pas une dynamique particulière ; c'est un outil pour mesurer le degré de maîtrise des notions à l'étude. Ainsi il n'est pas envisagé en tant qu'activité de médiation permettant de réduire le fossé souvent remarquée entre « activités d'apprentissages » et « production écrite ». Nous entendons par là que l'exercice n'est pas considéré comme un tremplin vers l'apprentissage. Seul deux moments de l'apprentissage sont mis en valeurs, l'analyse (des textes proposés comme modèles, ou prototypes) et le réinvestissement (qui s'effectue lors de l'accomplissement de la tâche finale qui correspond au produit escompté, dans ce cas échéant « la production écrite » à réaliser à la fin de chaque séquence)

Nous ne considérons pas ces conclusions comme définitives. C'est pour cette raison que nous allons faire appel à d'autres documents afin de rendre compte de statut de l'exercice.

1.3 L'exercice dans les guides d'utilisation des manuels

L'analyse de ces documents tend à mettre en exergue la démarche préconisée pour l'enseignement de la langue étrangère ainsi que les contenus proposés, ce qui est susceptible de nous renseigner sur le rôle assigné à l'exercice et la façon dont une batterie d'exercices doit être conçue. Pour ce faire nous avons jugé adéquat de développer notre réflexion en suivant la progression (structure) des documents en question.

Les points qui seront développés tourneront autour de la fonction (utilité) d'un guide d'utilisation du manuel (qui pourrait nous donner une idée sur le rôle que l'on attribue à l'enseignant), sa structure, les recommandations de mise en œuvre (ou *des suggestions pédagogiques*) qui y figurent et les points de langue. Pour quoi les points de langue ? C'est parce qu'une activité de langue implique indubitablement une série d'exercices. Tous ces éléments peuvent être des indicateurs de la démarche préconisée quant à la procédure de l'exercice.

• La fonction d'un guide d'utilisation d'un manuel

Appelés tantôt guides d'utilisation tantôt livres du professeur, les guides d'utilisation des manuels de français sont des documents destinés à l'enseignant du cycle moyen. Ils sont conçus dans le but de l'accompagner dans la mise en œuvre des nouveaux contenus véhiculés par les manuels (ceux-ci étant intégrés de façon progressive suite à la refonte des programmes que la tutelle a lancés en 2016). Y sont explicités les démarches à adopter afin d'assurer le développement des compétences visées par les concepteurs des programmes d'enseignement. Ils comportent également, en guise d'illustration, des supports destinés à la compréhension de l'oral. Outre ces éléments le document propose des corrigés des exercices et des activités présentes dans les manuels.

Le comportement de l'enseignant semble donc être régulé, mais ces documents expliquent qu'une marge de liberté est accordée à l'enseignant, comme le souligne le document d'accompagnement du manuel de troisième année moyenne :

« *L'enseignant a la liberté de choisir d'autres supports qu'il juge pertinents et d'en adapter le contenu au niveau de sa classe sans perdre de vue le programme officiel.* » (p. 4)

Les enseignements s'opèrent eu égard aux préceptes théoriques sous-tendant les programmes officiels, qui invitent les enseignants à ne pas omettre ou ignorer les données empiriques issues du terrain.

•Structure des guides d'utilisation des manuels

Un examen attentif de ces documents permet de déceler une structure presque immuable. En effet, ces guides s'ouvrent sur un rappel des notions fondamentales du programme officiel, qui comporte des précisions à propos des profils d'entrée et des profils de sortie (axées sur les compétences globales, les compétences terminales, et les compétences transversales visées dans chaque niveau ainsi que les valeurs que le programme tente d'inculquer aux apprenants). Outre ces éléments, les ressources linguistiques à l'étude sont explicitées.

Un bref aperçu est également donné, portant sur les recommandations de mise en œuvre. Ces dernières s'articulent autour de trois composantes : pédagogique, didactique et axiologique. La composante pédagogique concerne surtout la démarche suggérée à l'enseignant, celle-ci étant une démarche d'intégration qui privilégie l'apprentissage par l'action, elle se veut constructiviste dans la mesure où l'apprenant est mis au centre des apprentissages, lesquels impliquent motivation, interaction, réflexion, construction et déconstruction des savoirs. La composante didactique s'exprime par une organisation particulière des apprentissages, qui s'effectuent dans le cadre de situation-problème, ce qui justifie le recours à une structuration en projets ; le projet étant le « *le cadre fédérateur* » qui est censé permettre aux apprenants de découvrir le monde qui les entoure (4AM, p. 12). La composante axiologique, quant à elle, elle est exprimée en termes de valeurs que l'on veut inculquer à l'apprenant, et se reflète dans le choix des textes et supports utilisées dans les manuels. Ces trois dimensions sont exploitées afin de concrétiser le profil de sortie du cycle moyen. (Guide du manuel, 3AM, pp. 8-9).

Les concepteurs de ces documents n'ont pas omis d'y inclure la structure globale des manuels, c'est-à-dire la manière dont sont organisés les apprentissages dans le cadre des projets et séquences. Les rubriques de ces séquences sont donc clairement explicitées.

Pour terminer chacun de ces documents expose de façon détaillée les corrigés des exercices et activités des manuels.

•Les recommandations de mise en œuvre

Sur le plan pédagogique ces documents articulent les activités conformément à des préceptes théoriques émanant du courant constructiviste et socioconstructiviste, des préceptes que nous pouvons déceler dans les propos suivants :

« On fera appel avec profit à une pédagogie différenciée qui reconnaît le droit à des rythmes de travail, des façons d'apprendre, des modalités de mémorisation, différents suivant les élèves. Par ailleurs, il est reconnu que le travail en groupe, tout en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs. » (Document d'utilisation du manuel de 2^{ème} AM, p, 4)

Les choix didactiques effectués, à ce niveau sont supposés favoriser une conduite plus autonome de l'apprenant, et ce à l'issue d'une démarche constructiviste, fondée essentiellement sur l'implication de celui-ci dans la construction du savoir et sur sa pratique active. Pour cette raison les situations-problèmes sont considérées comme propices à l'installation et au développement des compétences visées (qui relèvent de plusieurs domaines). Quatre types de situations-problèmes sont prévues à cet effet, lesquelles devraient inciter l'apprenant à :

« -prendre une décision : envisager une alternative visant à répondre de la meilleure façon possible à un certain nombre de contraintes ;

-analyser et concevoir un système : comprendre la logique d'une situation ou imaginer un système qui répond à des objectifs définis ;

-traiter un dysfonctionnement : analyser en profondeur un système en dysfonctionnement, retrouver l'origine du dysfonctionnement, puis élaborer une procédure susceptible d'éviter ce dernier ;

-gérer et conduire un projet : susciter l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) »
(Guide méthodologique d'Elaboration des programmes, cité dans le guide du manuel de français 3^{ème} AM, pp, 8-9)

L'apprenant, dans le cadre d'une pédagogie de projet, est amené à analyser, prendre des décisions et à justifier les choix qu'il opère pour résoudre telle ou telle situation-problème. Cette démarche est censée réguler les apprentissages, dans la mesure où l'apprenant est constamment conduit à revoir ces procédures et à déconstruire / reconstruire ses connaissances.

Dans ce contexte d'apprentissage il est impossible d'omettre la dimension axiologique. Les programmes sont conçus, rappelons-le, pour inculquer des valeurs visibles à travers le choix des supports textuels, et des situations d'apprentissages dans lesquelles s'opèrent les apprentissages.

Les recommandations, émises par le biais de ces guides d'utilisation ou de ces livres du professeur, ne sont que des rappels qui reprennent assez succinctement les éléments théoriques figurant dans le guide d'accompagnement du cycle moyen. Ainsi, comment l'apprenant est-il censé exercer sa réflexion, son analyse et son interaction si cela n'est pas illustré par des exemples concrets. L'accent est davantage mis sur le déroulement des séquences ainsi que sur les corrigés des exercices figurant dans les manuels scolaires. En effet, ces derniers occupent près des trois quarts des volumes présentés à l'enseignant.

•Les points de langue

Le travail sur les ressources linguistiques, éléments qui intéressent notre recherche, vient généralement après des activités de compréhension/production, de l'oral et de l'écrit. Il convient de remarquer que les manuels du cycle moyen ont des structures identiques. Ainsi, les apprentissages, lors des séquences pédagogiques, s'ouvrent d'abord sur une activité de compréhension de l'oral, qui est automatiquement suivie de l'expression orale. Ensuite, succèdent les activités suivantes : la lecture (compréhension de l'écrit), le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, l'atelier d'écriture, pour enfin clore avec une activité de lecture récréative, autrement dit « la lecture plaisir ».

L'apprentissage des points de langue se fait de manière inductive. L'apprenant est donc censé repérer, analyser, conceptualiser des structures sous-jacentes au fonctionnement de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe), pour ensuite les mémoriser et les utiliser (ou les reproduire). L'intégration des connaissances relatives à ces structures se fait par le truchement d'une terminologie simple et adéquate au niveau des apprenants. L'objectif est, en effet, de permettre à l'apprenant de procéder à la construction des règles relatives aux faits linguistiques à l'étude. Pour ce faire les activités se déroulent en cinq phases :

1. Je lis et je repère : phase de repérage du fait de langue.

2. J'analyse : phase d'analyse qui aidera l'apprenant à construire la règle.

3. Faisons le point : phase de conceptualisation et de construction de la règle en groupes.

4. Je m'exerce : phase d'application : trois à quatre exercices progressifs (repérage-manipulation-production).

5. J'écris : activités d'intégration partielle qui permet à l'apprenant de mobiliser la notion acquise dans une situation significative et de préparer progressivement l'écrit (Production finale).

(Guide d'utilisation du manuel du Français 3^e AM, p, 13)

Les deux derniers points de la citation ci-dessus sont très intéressants, dans la mesure où ils peuvent nous renseigner sur la procédure de l'exercice, c'est-à-dire que ceux-ci peuvent être révélateurs du rôle assigné à l'exercitation dans le cadre l'apprentissage du français au cycle moyen. Mais, convient-il, avant de s'attarder sur ces éléments de se pencher sur les autres guides proposés aux enseignants des autres niveaux, et ce, pour avoir une idée plus claire et plus globale.

Observons les propos suivants :

-« Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts. « **J'observe** », « **J'analyse** », « **Je retiens** », « **Je m'entraîne** », sont autant de moments qui permettront à l'élève de s'entraîner à bon escient à l'acquisition d'un point de langue donné. » (Guide 4^{ème} AM, p. 19)

-« Des notions de **vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe** à développer à partir de textes courts.

Les contraintes de pagination et d'édition font que le nombre d'applications proposé au départ a été revu à la baisse. Par conséquent, le professeur est invité à introduire d'autres exercices lorsque cela s'avère nécessaire ». (Livre du professeur, 1AM, p. 14)

Il nous semble de prime abord que la phase d'exercitation est associée à l'idée d'entraînements. Des entraînements qui se font en trois étapes, à savoir : le repérage, la manipulation et la production. C'est un moment où l'on invite l'apprenant à « appliquer » ses nouvelles connaissances. Et, pour que celles-ci soient bien installées, l'enseignant est invité, si besoin est, à proposer davantage d'exercices. Les documents insistent donc sur le nombre d'applications qu'il faut donner à l'apprenant. L'intérêt de procéder à plusieurs applications

nous rappelle les préceptes de la pratique structurale qui consiste à faire faire à l'apprenant des exercices jusqu'à mémorisation et appropriation des règles.

Revenons à la citation tirée du guide d'utilisation du manuel de 3^{ème} année, qui décrit le déroulement des apprentissages linguistiques ; ces derniers étant obligés de passer par cinq étapes. Comme nous pouvons le remarquer, la quatrième étape correspond à la phase d'exercitation. La cinquième, quant à elle, est une phase de réinvestissement et l'élément qui est supposé clore les activités d'apprentissage, à savoir : la situation d'intégration partielle. Elle vise à amener l'apprenant à mobiliser les connaissances fraîchement acquises dans des situations de production. Ainsi, les batteries d'exercices proposées devraient s'achever par des activités de production ayant pour but de préparer l'apprenant, progressivement, à réaliser la tâche finale : la production écrite.

Il faut signaler, que seul le guide d'utilisation du manuel de troisième année moyenne fait cette différenciation entre la phase d'exercitation et la situation d'intégration partielle. Les autres documents parlent d'entraînement ou d'applications sans insister sur cette distinction, en tout ils ne le font pas explicitement. L'entraînement dans le guide de 1^{ème} année moyenne, par exemple, se fait comme suit :

CORRIGÉ DES EXERCICES

Identifier la phrase déclarative

- 1** Recopie les phrases déclaratives en précisant si elles sont à la forme affirmative ou négative.

- Chaque soir, nous prenons une douche. (Affirmative)
- Il ne faut jamais arriver en retard à l'école. (Négative)
- Il n'oublie jamais son rendez-vous chez le dentiste. (Négative)
- **Ancêtre** du savon de Marseille, le savon d'Alep est né en Syrie il y a plus de 3000 ans (Affirmative)

- 2** Réponds à la forme négative en utilisant « ne ... pas », « ne ... plus » « ne ... jamais », « ne ... rien ».

- As-tu déjà pris des cours de piano ? Non, je n'ai jamais pris de cours de piano.
- As-tu aimé le dessin animé « Les Minions » ? Non, je n'ai pas aimé.
- Est-ce que ton père fume toujours ? Non, il ne fume plus.
- Peux-tu faire quelque chose pour moi ? Non, Je ne peux rien faire.

Écris en t'aidant du dictionnaire



Tu as compris combien il est important de se laver les mains. Explique à tes camarades que ne pas respecter ces règles de propreté est un risque pour la santé de tous. Utilise une phrase à la forme affirmative et une phrase à la forme négative.

Exemple de réponse.

Se laver les mains est un geste très simple mais tellement important pour garder le corps en bonne santé. Toute personne qui n'observe pas ces règles d'hygiène sera confrontée à des maladies.

Nous rapportons ci-dessus les solutions des exercices proposés pour l'identification de la phrase déclarative. Ces solutions d'exercices qui font suite à une leçon de grammaire figurent à la page 31 du document. Nous pouvons relever qu'il est même proposé un exemple de production. En haut de la page est mentionné : « *Corrigé des exercices* ». La situation d'intégration partielle fait donc partie intégrante de la batterie d'exercices.

Quoique représentées plus succinctement (elles ne dépassent pas les quinze pages), les orientations et recommandations de mise en œuvre, transmises par le biais des guides d'utilisation des manuels de français, sont plus éloquentes en matière d'exercices que le guide d'accompagnement. Certes, les critères selon lesquels les exercices doivent être choisis, la manière dont ces derniers doivent être agencés ainsi que les opérations qu'ils doivent solliciter sont omis, mais leur rôle est mis en valeur. L'exercice est un dispositif d'entraînement, pouvant être intensif puisque la question du nombre d'applications est importante, et un outil qui sert à appliquer des règles qui structurent la langue étrangère. Pour qu'un transfert de connaissances vers des situations plus complexes de production puisse être possible, un élément est indispensable : une production. Ainsi, la préparation de l'apprenant à

la réalisation de la tâche finale est le rôle attribué à la situation d'intégration partielle, tandis qu'aux exercices, qui la précèdent, est attribué un autre rôle : l'application.

Une lecture attentive de ces guides nous permet d'émettre quelques remarques que nous allons récapituler comme suit. Le moment qui implique l'observation, l'analyse et la réflexion correspond à la leçon. L'exercice, quant à lui, intervient à un moment ultérieur : la phase d'application ou d'entraînement. L'apprenant est invité à « s'exercer » ou à « s'entraîner » sur les points linguistiques à l'étude en suivant une démarche progressive, laquelle implique trois phases : le repérage, la manipulation et la production. A l'instar du document d'accompagnement, ces documents ne s'expriment pas sur les critères impliqués dans le choix et la structuration des exercices ; à part le fait que ceux-ci doivent passer du simple au complexe.

Conclusion

Dans ce chapitre il a été question d'interroger la place de l'exercice dans les documents officiels. Nous entendons par cela, que le travail d'analyse consistait essentiellement à mettre en exergue le rôle assigné à l'exercice dans ces documents. A-t-il une fonction exclusivement applicative ? Sert-il également à assurer une fonction réflexive ? Autrement-dit, quel rôle joue-t-il pour assurer le passage à des activités de production ? Pour répondre à ces questions, il fallait mettre l'accent sur un certain nombre d'indicateurs : l'objectif de l'enseignement du FLE dans le cycle moyen, la démarche préconisée pour effectuer cet enseignement, le statut accordé à l'apprenant (sa participation active dans la construction des savoirs) et la tâche assignée à l'enseignant. Il fallait, plus exactement, exposer l'environnement dans lequel s'insère la procédure de l'exercice. Ainsi, dans le but de réunir les informations susceptibles de nous éclairer sur la question de notre recherche, nous avons effectué notre analyse en deux étapes : l'analyse du document d'accompagnement et l'analyse des guides d'utilisation des manuels.

L'analyse du document d'accompagnement nous a permis de tirer les remarques suivantes. L'enseignement du FLE, considéré comme étant une discipline à part, vise l'installation de compétences qui ne sont pas seulement d'ordre linguistique. Sont également visées par cet enseignement des compétences culturelles, textuelles et pragmatiques. L'un des objectifs fixés par la discipline est de préparer un futur citoyen. Il faut donc doter l'apprenant d'outils susceptibles de l'aider à s'adapter au monde extérieur. Pour ce faire, il est impératif

de travailler des compétences relevant de plusieurs domaines, à savoir : le domaine de la formation de la personnalité, le domaine des compétences transversales et le domaine des connaissances. Cela suppose la mise en place d'ensembles pédagogiques visant, outre la transmission de valeurs (universelles, identitaires, ...etc), à installer des compétences intellectuelles, méthodologiques, communicatives. Le tout s'articule afin de concrétiser un profil de sortie : savoir comprendre et produire oralement ou par écrit.

Pour le développement de ces compétences, l'enseignant doit participer à l'élaboration des plans d'apprentissage (en se basant sur les données empiriques issues du terrain). L'élaboration de ces plans ne peut s'effectuer sans la prise en considération de l'activité de l'apprenant, à qui on propose des situations d'apprentissage supposées forger progressivement son expérience d'écriture. Par conséquent, le cadre propice à l'insertion de ces apprentissages est la typologie des textes. C'est, effectivement, ici que s'affiche le rôle de l'apprenant qui doit décortiquer et analyser les supports textuels proposés, lesquels servent de modèles, ou de prototypes à imiter. Ce choix didactique se justifie par deux raisons. L'une d'ordre psycholinguistique : extraire le sens d'un texte ne peut se faire indépendamment d'une connaissance préalable de ses caractéristiques. L'autre d'ordre pédagogique : la typologie de texte offre un cadre rigoureux pour l'insertion et la progression des apprentissages.

Pour accéder aux outils linguistiques que véhiculent les types de textes proposés, c'est-à-dire identifier les caractéristiques lexicales et grammaticales relatives à chaque type de texte, l'apprenant est supposé observer, analyser, décortiquer, négocier, réfléchir et émettre des hypothèses de fonctionnement. Cela induit que les apprentissages se basent sur l'activité réflexive de l'apprenant. Sur ce point, le document d'accompagnement est explicite, la théorie qui sous-tend les apprentissages est le constructivisme. Cela peut éventuellement signifier qu'une importante place est accordée à l'exercice. Or, ce n'était pas le cas. A aucun moment l'exercice n'a été mentionné dans le document. D'ailleurs, un seul passage que nous avons lu, tiré d'un volume comportant cent quatre pages, fait clairement allusion à cet outil. C'est un passage qui décrit le processus de construction de sens (règle régissant le fonctionnement de la langue) qui s'achève par une phase d'appropriation. Une phase qui a pour objectif de permettre la vérification de l'installation des connaissances acquises lors des phases précédentes (la découverte, l'analyse et l'élaboration de la reformulation).

L'exercice n'est pas considéré comme étant lui aussi une situation qui permet de construire des apprentissages. C'est ce que nous avons pu comprendre lors de l'analyse des

plans d'apprentissage et des plans proposés pour le développement d'une compétence utilisés en guise de modèles pour les enseignants. Deux moments de l'apprentissage sont mis en valeur : la compréhension et la production, ou comme le guide d'accompagnement préfère les identifier « les situations d'apprentissage élémentaire ». Il semble que les apprentissages s'élaborent uniquement en alternance entre ces deux situations.

Les guides d'utilisation des manuels, quant à eux, quoique moins volumineux et consacrant moins de place aux éléments théoriques, sont plus éloquents en matière d'exercice. Contrairement au document d'accompagnement qui n'aborde pas l'exercice, ces derniers lui accordent une place plus importante ; la majeure partie de ces documents est réservée à la présentation des corrigés des exercices proposés dans les manuels scolaires. Mais à l'égard de la procédure de l'exercice, ces deux documents partagent la même conception : c'est un outil de vérification. Les guides ajoutent plus d'informations : la phase d'exercisation est liée à l'entraînement et à l'application. Un entraînement qui peut être intensif, car ces documents invitent les enseignants à proposer, si besoin est, davantage d'exercices à leurs apprenants ; les contraintes de pagination rendent impossible l'intégration d'autres exercices dans les manuels.

Outre ces indications, un autre élément, qui est à notre sens d'une plus grande importance est mentionné dans ces documents. Une batterie d'exercices doit s'achever par une situation d'intégration partielle, laquelle a pour but de préparer l'apprenant à réaliser la tâche finale (la situation d'intégration finale), qui se situe à la fin de chaque séquence d'apprentissage. La phase d'exercisation doit donc suivre ce schéma : repérage-manipulation-production. Le rôle préparateur et médiateur de l'exercisation est confié à la situation d'intégration partielle, les autres exercices, semble-t-il, ne sont là que pour fixer les connaissances acquises.

Toutes ces remarques nous poussent à penser que l'exercice est destiné à assurer des tâches à dominante applicative. Mais ce serait procéder de manière hâtive que de considérer ces conclusions comme définitives. Ces remarques ne peuvent que nous renseigner de manière partielle sur la pratique de l'exercice.

Rendre compte de la fonction de cet instrument nécessite d'effectuer une analyse fouillée des exercices proposés dans les manuels scolaires. C'est justement le propos de notre prochain chapitre qui va essayer de mettre en exergue la pratique de l'exercice telle qu'elle est

présentée dans les manuels scolaires destinés à des apprenants du cycle moyen. Les résultats qui vont être obtenus pourraient nous en donner une idée plus précise.

Chapitre 2 : L'exercice dans les manuels scolaires

Introduction

Dans le présent chapitre il sera question de procéder à l'analyse d'outils pédagogiques mis à la disposition de l'apprenant, il s'agit des manuels scolaires du cycle moyen, le corpus central de notre recherche. L'objectif étant de faire émerger des indicateurs permettant de rendre compte:

- des types d'exercices utilisés.
- de la façon dont sont structurés les exercices dans le cadre des séquences d'apprentissage.
- du statut et de la fonction assignée à l'exercice.
- du rôle de l'exercice dans le rapprochement entre activités sources et activités cibles.

En lisant ces propos, des questions pourraient traverser l'esprit du lecteur : Pourquoi cette recherche s'intéresse-t-elle à la pratique de la procédure de l'exercice au cycle moyen ? De quels moyens allons-nous nous servir afin d'aboutir à ces objectifs ?

1. Le choix du cycle moyen

Deux raisons nous ont poussée à opter pour l'analyse de la procédure de l'exercice au cycle moyen. La première est liée au niveau des apprenants et aux objectifs assignés à l'enseignement du FLE. En effet, ce cycle est la phase où l'exercice peut trouver toute sa signification comme étant un outil susceptible de garantir un transfert de connaissances, dont le texte sert de moule, aux situations de production prévues à l'avance par les concepteurs de manuels. Pourquoi ? Parce qu'au primaire par exemple, l'apprenant connaît son premier contact avec la langue étrangère. Et, ce dont il aurait besoin est un dispositif proposant des séries d'entraînements intensifs, qui lui permettent d'intégrer progressivement, et de manière plus ou moins implicite, les structures inhérentes au système linguistique de la langue étrangère. Il doit être donc question d'installer des automatismes. Au lycée, les enseignements tournent autour des techniques de rédaction telles que : le résumé et le compte rendu. Les opérations impliquées sont d'un autre niveau de complexité, par conséquent l'exercice, qui porte sur des éléments fragmentaires de la langue, est moins présent. Les outils dont l'apprenant aurait besoin sont supposément acquis au CEM. Le cycle moyen est donc l'étape charnière, où l'apprenant est supposé agir et réfléchir attentivement sur le fonctionnement de

la langue. C'est, d'ailleurs, la raison pour laquelle la typologie textuelle est utilisée comme étant le cadre qui régule les apprentissages.

La seconde raison, et à notre sens la plus importante, est que cette étape d'apprentissage correspond, pour les apprenants, à la période d'adolescence. Et, c'est notamment la période lors de laquelle ces apprenants sont censés atteindre « *un niveau intellectuel leur permettant d'exercer des habiletés de haut niveau* » (Z. Chabbia, 2018-2019, p. 221). C'est la période lors de laquelle l'apprenant exerce une réflexion étayée, et régulée, par l'enseignant, qui n'exclut pas l'intervention des camarades de classe ; une démarche préconisée par les documents officiels. Là également l'exercice peut jouer un rôle prépondérant dans la construction du savoir qui se fait par le biais de la négociation et la réflexion. Et, s'il est utilisé à bon escient, il peut transformer les savoirs enseignés en outils de résolution de problème.

2. Présentation de la grille d'analyse

Avant de présenter notre grille de manière détaillée, il convient de revenir sur des éléments évoqués lors du chapitre précédent.

L'apprentissage du FLE au cycle moyen ne se limite pas, selon le guide d'accompagnement, à la simple accumulation et acquisition de connaissances linguistiques et des outils qui structurent la langue étrangère. En effet, les apprentissages s'articulent autour de deux autres domaines : la formation de la personnalité (qui se fait en inculquant un certain nombre de valeurs) et les compétences transversales (elles engagent des savoirs de type : intellectuel, méthodologique et communicatif). Tous ces éléments se superposent afin d'aboutir à la réalisation et à la concrétisation d'un profil global de l'apprenant, lequel se positionne en tant que lecteur et scripteur. Pour ce faire, un cadre rigoureux de transmission et de planification d'apprentissages est présenté, à savoir la typologie de textes. Une progression basée sur les types de textes permet, selon le guide d'accompagnement, de développer, voire perfectionner, les procédures d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des écrits.

Mais la connaissance des types de textes ne suffit pas à elle seule pour amener l'apprenant à produire. Une mise en place de situation-problème est nécessaire. Il est à signaler que selon les documents officiels les apprentissages s'élaborent en alternance entre ces deux situations : la compréhension et la production, celles-ci mettant l'apprenant en position de résolution de problèmes. Il est donc appelé à analyser, expliquer et justifier ses

démarches. Ainsi, est mise en valeur la dimension active sur laquelle les activités d'apprentissages sont fondées. Un processus de construction/déconstruction de connaissances est mis en place lequel bénéficie de l'étayage de l'enseignant.

L'approche qui sous-tend l'enseignement/apprentissage s'inscrit donc dans le courant constructiviste. L'enseignant aussi bien que l'apprenant est placé dans une posture réflexive. Et, c'est dans ce contexte que doit, à notre sens, intervenir la procédure de l'exercice, laquelle implique également un travail de réflexion. Pour qu'une batterie d'exercice soit plus efficiente, elle doit solliciter des opérations cognitives qui ne se limitent pas au rappel et à la mémorisation. Elle doit effectivement suggérer la mise en place d'un processus qui engage, progressivement, des opérations de plusieurs niveaux cognitifs. Pour M. Plas et D. Levenant (2018), il est indispensable, pour aboutir à des résultats, d'instaurer *une réflexion linguistique rigoureuse* qui permet de structurer *la progression didactique* des activités d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'exercice devrait, selon C.Scheepers (2017) constituer un *étayage* qui permet à l'apprenant de transformer ses connaissances en compétences discursives. Il doit donc soutenir *la conceptualisation* et permettre une élimination graduelle des « *aides externes* », de cette manière l'apprenant acquiert son autonomie. Et, c'est pourquoi selon D.Bessonat (1997) il est préférable d'éviter les exercices dont la charge cognitive est peu coûteuse, comme l'exercice à trous dont *les résultats sont peu probables* (J. Goes et G, D Véronique, 2019).

Selon N.Nadeau et C.Fisher (2009), garantir le transfert des connaissances des situations sources (leçon et exercices) à des situations cibles (production) ne peut se réaliser sans une réelle prise en compte du processus d'apprentissage. Ainsi, un exercice efficient doit être réflexif. Autrement, il doit impliquer la mobilisation d'acquis antérieurs, demander à l'apprenant d'explicitier ses démarches (son raisonnement grammatical) et donner lieu à des verbalisations notamment sur la procédure de résolution de problème. L'exercice doit donner donc lieu à un travail de réflexion collective. En Somme, une batterie d'exercices engageant un raisonnement grammatical complet, doit comporter : un exercice de repérage (un travail de justification), un exercice de transformation, un exercice de correction (la correction pouvant déclencher un processus proche de celui mis en place lors de la rédaction) et de production.

En se basant non seulement sur les travaux de N.Nadeau et C.Fisher mais aussi de Vygotsky, E. Bluea Bronckart, et al (2017) définissent les repères des opérations que les exercices peuvent solliciter. Selon ces chercheurs, rénover la pratique de l'exercice devrait

faire de celui-ci une occasion pour l'apprenant de découvrir de nouveaux concepts. Des actions de cinq niveaux cognitifs doivent se mettre en place, il s'agit de:

-Actions s'effectuant sur des exemples : *souligner, remplacer, déplacer, observer, ajouter, ...etc.*

-Actions relatives au fait de définir un concept en évoquant ses caractéristiques propres : *Justifier.*

-Actions qui consistent à dénommer ou à reconnaître un objet en utilisant un métalangage : identifier un élément présenté dans un ensemble donné, *étiqueter.*

-Actions qui impliquent la mise en relation de deux concepts : *comparer, classer, mettre en relation.*

-Actions qui impliquent l'utilisation d'un concept pour produire ou l'utilisation de celui-ci pour corriger : la production avec contrainte, la transformation et la correction.

Dans cette perspective, qui est constructiviste, l'exercice serait non seulement un moment d'évaluation mais aussi et surtout un moment d'apprentissage et d'auto-évaluation (autorégulation des apprentissages). Ainsi, la prise en charge de l'évaluation formative est assurée par l'exercice, laquelle intervient pour faciliter les apprentissages et aider l'enseignant à réguler ses stratégies de travail (P. Bertocchini et E. Constanzo, 2008).

Afin d'analyser les exercices de vocabulaire, nous avons jugé important d'interroger l'approche mise en place, un paramètre est donc ajouté à la liste. Est-il question d'une approche sémasiologique ou onomasiologique ? S'intéresse-t-on au sens des mots ou à leur forme ? (C. Cavalla, 2009).

Ce bref exposé de quelques éléments théoriques, n'était pas fortuit, en effet, il tend à expliquer certains paramètres qui figurent dans notre grille d'analyse.

De quelle manière les batteries d'exercices proposées dans les manuels scolaires du cycle moyen sont-elles structurées ? C'est l'une des questions auxquelles nous allons tenter de répondre en utilisant une grille d'analyse qui s'inspire des travaux sus-cités et des grilles élaborées par P. Bertocchini et E. Constanzo (2008) et N.Nadeau et C.Fisher (2009).

Notre grille comporte donc les critères d'analyse suivants :

Présentation globale	<p>1.Description</p> <ul style="list-style-type: none"> -Titre -Auteur (s) -Date de première édition -Articulation des contenus : unités didactiques, modules, leçons, dossiers. <p>2.Matériaux complémentaires</p> <p>2.1 Matériaux prévus : guide du professeur, cahier d'exercices, cédéroms, DVD, etc.</p> <p>2.2 Temps alloués aux activités</p> <p>2.3 Objectifs déclarés</p>
Exercices proposés	<p>1.Types et nombre d'exercices proposés</p> <p>Exercices à trous, exercices d'identification (repérage), exercices à dominante morphologique, exercices de transformation, exercices de mise en correspondance, exercice de mise en ordre, des dictées, des productions avec contraintes, des productions, ...etc.</p> <p>2.Logique selon laquelle les exercices sont structurés :</p> <p>2.1-Ordre aléatoire/Cohérent</p> <p>2.2-Le transfert vers des tâches cibles est-il favorisé ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Les exercices, mettent-ils en pratique un raisonnement grammatical ? -Pour chaque étape de raisonnement, y a-t-il des facteurs permettant à l'apprenant de fournir une réponse de façon mécanique (sans réfléchir) ? (par exemple mettre des mots en gras, la présence de pointillés, des parenthèses). -Y a-t-il des orientations empêchant l'apprenant de se rendre compte tout seul du fonctionnement de la langue ? <p>2.3 Demande-t-on à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement ?</p> <p>2.4 Que propose-t-on pour les exercices de vocabulaire ? (discrimination, association, catégorisation</p>

	(champs lexicaux). Approche onomasiologique ou sémasiologique ?
Opérations cognitives impliquées	<ul style="list-style-type: none"> -Des actions sur un corpus : observer, ajouter, supprimer, déplacer, remplacer, encadrer. -Des actions visant à définir un concept : Justifier. -Des actions de dénomination ou de reconnaissances à partir d'un ensemble de caractéristiques : identifier, étiqueter. -Des actions consistant à mettre deux concepts en relation : comparer, distinguer, choisir, classer, mettre en relation. -Des actions incitant à produire, à transformer ou à corriger.

Nous allons utiliser cette grille pour analyser chaque manuel à part. L'analyse comme l'on peut remarquer portera sur les exercices figurant dans le cadre des apprentissages linguistiques, c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe. Les outils dont l'apprenant se sert, selon les documents officiels, pour *lire, dire, et écrire*.

3. L'exercice dans le manuel de 1^{ère} AM

•Présentation globale du manuel

Ce manuel, intitulé « Mon livre de langue française, 1^{ère} année moyenne », publié au titre de l'année scolaire 2016-2017, lequel est toujours en vigueur, est paru chez les éditions ENAG Editions. Celui-ci comporte 176 pages. C'est un outil qui met à la disposition de l'apprenant une variété de supports (les activités de production/réception à l'oral et à l'écrit s'articulent autour d'images à commenter et de textes à lire et à comprendre).

Les apprentissages s'opèrent dans le cadre de trois projets présentés respectivement :

-« Afin de célébrer les journées mondiales de la propreté et de l'alimentation, mes camarades et moi élaborerons une brochure pour expliquer comment vivre sainement. »

-« Je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences. »

-« Sous le slogan : pour une vie meilleure, je réalise avec mes camarades un recueil de consignes pour se comporter en éco-citoyen. »

Comme l'on peut voir dans ces intitulés les compétences à installer se rattachent à deux types de textes : le texte explicatif faisant l'objet d'étude dans le premier et le deuxième projet, et le texte prescriptif dont les caractéristiques sont enseignées dans le cadre du troisième chapitre.

Chacun de ces projets comporte huit séquences réparties comme suit : trois dans le premier (j'explique comment se laver correctement, j'explique l'importance de manger sainement, j'explique l'importance de bouger régulièrement), trois dans le deuxième (j'explique les progrès de la science, j'explique les différentes pollutions, j'explique le dérèglement du climat) et deux uniquement dans le troisième (j'incite à l'utilisation des énergies propres, j'agis pour un comportement éco-citoyen). Chacune de ces séquences comprend les rubriques suivantes :

-« J'observe et j'analyse les images » ;

-« J'identifie différents types de textes » ;

-« Je vérifie ma compréhension du texte » ;

-« Je comprends mon texte » ;

-« Je m'entraîne à la lecture » ;

-Des activités linguistiques : « vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe » ;

-« Atelier d'écriture » ;

-« Lecture récréative ».

Il est à noter que pour les activités de lecture et de compréhension un seul texte est exploité. Toutes les activités s'enchaînent pour aboutir à l'atelier d'écriture ; une phase lors de laquelle l'apprenant est censé réinvestir les connaissances qu'il a construites tout au long de la séquence. Et ce qui est intéressant c'est que l'apprenant est doté d'une grille d'auto-

évaluation, qui lui permet de vérifier par lui-même la conformité de ses productions au type de texte visé.

• **Exercices proposés**

Afin de saisir la façon dont sont organisés les exercices du manuel, de comprendre la logique qui sous-tend cette organisation, de vérifier si les successions d'exercices proposés permettent de mettre en pratique un raisonnement plus complet (donc de procédures susceptibles de réduire l'écart entre activités d'apprentissages et activités de production), nous avons décidé d'analyser chaque activité linguistique à part.

▪ **Les exercices de vocabulaires.**

Les leçons dont les exercices seront analysés sont au nombre de huit. Elles sont réparties comme suit :

-Le projet 1 englobe trois leçons : la nominalisation, les synonymes et les périphrases, et les connecteurs d'énumération.

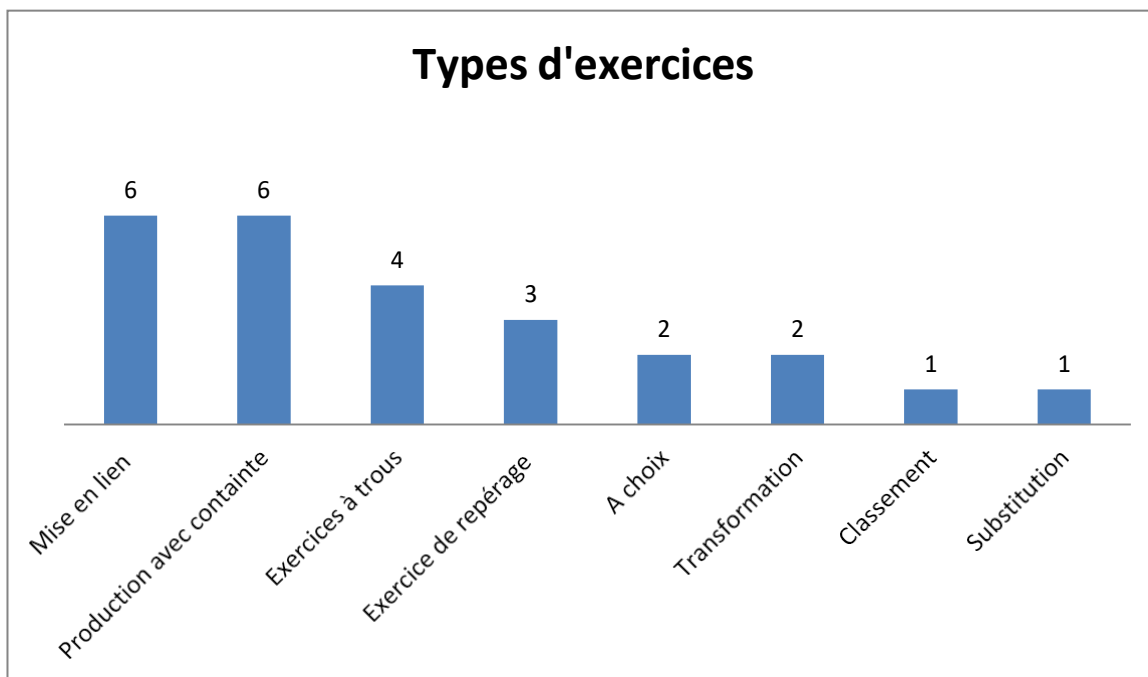
-Le projet 2 englobe également trois leçons : la reformulation par c'est-à-dire et autrement dit, les synonymes, et les antonymes.

-Le projet 3 propose uniquement deux leçons : les consignes et l'interdiction, la famille des mots.

Il suffit de jeter un œil sur le contrat didactique, la table des matières proposées à l'apprenant, pour se rendre compte que les apprentissages tournent au tour de la morphologie lexicale et surtout autour de la sémantique lexicale.

-**Types et nombre d'exercice proposés**

Les exercices proposés dans le cadre des activités de vocabulaire sont au nombre de 25. En guise d'illustration nous présenterons le graphique suivant :



Huit types d'exercices sont proposés, à savoir : 06 exercices de productions avec contraintes (avec un pourcentage équivalent à 24%), des exercices de mise en lien (06 exercices, ils représentent également 24% des activités proposées), des exercices à trous (04 exercices, soit 16%), des exercices de reconnaissance (03 exercices, soit 12% de l'ensemble des exercices proposés, 02 exercices à choix multiples (soit 08%), 02 exercices de transformation (soit 08%), un exercice de substitution (Soit 04%), et un exercice de classement (Soit 04%).

Il apparaît que sur 08 batteries d'exercices, 06 s'achèvent par des productions.

-Logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les exercices proposés sont organisés de sorte à commencer du simple (activités de repérage, de classement ou de mise en lien) au complexe (activités de production). Une certaine cohérence est donc remarquée surtout que les items proposés dans les exercices sont liés à la thématique abordée dans chaque séance ; à part dans les exercices faisant suite à la deuxième leçon de vocabulaire intitulée «les synonymes et les périphrases », qui figure dans une séquence abordant l'hygiène alimentaire, où les items portent sur des thématiques différentes. Ce qui à notre avis ne contribue pas à l'enrichissement lexical de l'apprenant dans le cadre de la séquence ; les mots et expressions apprises peuvent être exploitées dans d'autres situations.

La question qui se pose maintenant est : comment les exercices de vocabulaire sont-ils organisés ? Peut-on parler d'une structuration visant à amener l'apprenant à produire ? Comme nous l'avons remarqué, plusieurs leçons ont trait à la morphologie lexicale, ce qui implique la prise en compte de quelques notions grammaticales. Dans ce cas échéant, les exercices implique-t-il une démarche réflexive ?

Il convient d'abord de signaler le fait que l'approche mise en place pour l'enseignement du vocabulaire est beaucoup plus centrée sur la « sémasiologie », une approche que l'on identifie dans certaines leçons. Les apprenants découvrent à travers les textes qui accompagnent les leçons des formes, par exemple : connecteurs d'énumération, des mots pour insérer des reformulations, les formes à utiliser pour introduire des consignes ou des interdictions (l'impératif, ne ...pas, ne ...jamais). Des formes qu'ils doivent utiliser dans certains contextes : prescrire des étapes et expliquer un phénomène (le fonctionnement de quelque chose).

Les autres leçons, comme nous l'avons déjà précisé plus haut, s'articulent beaucoup plus sur les relations sémantiques (la synonymie, l'antonymie).

Dans les leçons où l'on applique le principe d'aller de la forme au contexte on observe une pratique qui s'appuie sur les exercices d'identification, de fixation et de production. Par exemple dans la leçon « les connecteurs d'énumération » (p. 61), nous lisons les consignes suivantes :

1-Souligne les mots de liaison des phrases suivantes.

2.Complète les phrases avec les mots de liaison suivants : d'abord, puis, enfin, et, ensuite.

Rédige un texte présentant ton sport en expliquant les raisons de ton choix. Pour cela, utilise : « d'abord », « ensuite », « enfin ».

Les autres leçons respectent le principe d'aller du simple au complexe, mais ce qui est à noter c'est que dans chaque exercice l'apprenant travaille sur de nouveaux mots. La production qui vient clore la phase d'exercitation n'implique pas la réutilisation des mots appris dans les exercices précédents.

Prenons comme exemple la leçon portant sur la synonymie et la périphrase, à laquelle font suite trois exercices et une production. Le premier est un exercice de mise en relation, qui

implique un travail sur les mots suivants : le dollar, le lion, le français, l'allemand, le japon, le roi des animaux, le billet vert, La langue de Goeth, Le pays du Soleil-Levant et La Langue de Molière. Le deuxième consiste à remplacer ces mots : Alger, l'Himalaya, l'Égypte, les avocats, la lune, par des mots de cette liste : la capitale algérienne, l'astre de la nuit, la terre des Pharaons, les robes noires, le toit du mode. Le troisième, quant à lui, est un exercice à trous. Les apprenants se servent donc des mots suivants : obésité, conséquences, maladies du cœur, perte de lucidité, malnutrition, pour remplir les vides d'un texte qui parle des maladies (physiques et psychiques) causées par la malnutrition (une relation d'hyponymie existe entre les mots à utiliser et les mots du texte). Vient la production qui a en guise de consigne : « *Trouve le synonyme du mot '**plat**' et utilise-le dans une phrase personnelle* ».

Certes, la production écrite est liée à la notion abordée dans la leçon, laquelle s'intéresse à une technique d'expression « comment s'exprimer en évitant la répétition », mais nous n'avons pas l'impression que cette production ait pour but le réinvestissement des connaissances apprises lors de la phase d'exercisation. Et ce, pour deux raisons, la première est liée au fait qu'aucun des mots évoqués dans les exercices précédents n'est impliqué, la seconde concerne le fait que l'apprenant n'est pas invité à appliquer les règles apprises ; il cherche un mot pour l'employer dans une phrase personnelle non pour l'utiliser afin d'éviter la répétition. Ce qui nous pousse à dire que la situation d'intégration partielle figure à la fin de la batterie d'exercices, non pour permettre à l'apprenant de réinvestir ses connaissances, mais parce qu'elle est un élément par lequel une batterie d'exercice doit s'achever.

Qu'en est-il de la réflexion ? Trouve-t-elle sa place, d'autant plus que certaines leçons impliquent des notions grammaticales ?

Prenons les exemples suivants :

-La leçon portant sur les synonymes : cette notion est abordée dans le cadre du deuxième projet, elle vise à faire inculquer à l'apprenant des termes évoquant le thème de la pollution ; ce qui lui permettrait d'éviter la répétition dans des productions portant sur ce thème. La série d'exercices qui suit comporte quatre exercices (ils figurent à la page 103). C'est particulièrement le premier qui nous intéresse :

1. Recopie les phrases en remplaçant le mot souligné par le synonyme qui convient.

-Ces enfants démunis jouent près d'une décharge publique. (courent, se cachent, s'amuse)

-L'eau de cette source est potable. (buvable, portable, jetable)

-Ce fermier dépose ses produits chimiques dans son hangar. (stade, entrepôt, forêt)

-L'emploi des produits toxiques dans l'agriculture est interdit. (dangereux, bénéfiques, naturels)

-Des volontaires nettoient les ruelles de la Casbah (salissent, lavent, racontent)

La consigne de cet exercice à choix multiples invite les apprenants à trouver le synonyme adéquat à partir d'une liste, une procédure orientée par le soulignement des mots en question. Les apprenants pourraient procéder de deux sortes (s'ils ne connaissent pas le sens des mots proposés), utiliser un dictionnaire ou procéder par élimination. Mais ce qui aurait été pour nous plus intéressant, c'est de ne procéder à aucune action (comme le fait de souligner) facilitant la tâche aux apprenants. Une conduite pareille aurait permis aux apprenants d'abord d'identifier le mot à remplacer en se basant sur leurs acquis antérieurs : les synonymes sont des mots qui ont un sens identique ou proche, et qui sont de même nature ; une information paraissant dans le cours mais qui n'est pas exploitée dans l'exercice. Cette même information a fait l'objet d'étude au cycle primaire. Nous présumons donc que l'apprenant a les outils requis pour accomplir cette tâche. Une tâche que nous pensons essentielle à la préparation à l'acte de produire. En effet, pour utiliser des mots dans une phrase personnelle, il faut savoir les positionner à l'endroit qu'il faut, donc indubitablement identifier leur nature grammaticale.

-La leçon qui porte sur « la consigne et l'interdiction ». Des quatre exercices qui font suite à cette leçon, nous allons analyser le deuxième (p. 145) :

2. Complète les phrases avec les verbes suivants : Jetez-Remplaçons-Faites-Utilisons.

- (.....) moins de combustibles fossiles (pétroles, gaz naturel, charbon).
- (.....) les progressivement par des énergies propres.
- Ne (.....) pas les huiles de voiture dans la nature. (.....) votre vidange dans une station-service.

Comme il est possible de constater, l'exercice ci-dessus est un exercice à trous. L'apprenant est supposé remplacer les pointillés par les mots adéquats en se fiant à leur sens. Mais, ce qui est à noter, à part le fait que ce genre d'exercice laisse peu d'initiative à l'apprenant, c'est que la notion abordée dans la leçon n'est pas réellement exploitée. Au cours

de cette phase on fait connaître à l'apprenant que pour formuler une consigne il faut utiliser le mode impératif et que pour formuler une interdiction il faut faire appel à l'une des formules suivantes : ne ...pas, ne ... jamais, ne ...plus. La procédure aurait donc été plus intéressante si l'on avait mis les phrases de cet exercice au mode indicatif et demandé à l'apprenant de les transformer soit en consigne ou en interdiction. Il faut noter que cet exercice est précédé d'un exercice de classement : l'apprenant classe les phrases données sous deux catégories : la consigne et l'interdiction, sans justifier ses réponses. Et, il est suivi d'un exercice de mise en lien : il lie des expressions pour obtenir des phrases ; ce qui est travaillé dans cet exercice, comme d'ailleurs l'exercice qui le précède, est beaucoup plus le sens. La situation d'intégration partielle, quant à elle, propose la consigne suivante : « *Le ministre a insisté sur l'importance à accorder à ce **défi**. Cherche la définition du mot souligné puis utilise-le dans une phrase personnelle* ». Alors, pouvons-nous dire que ces exercices sont conçus pour permettre un acte de produire ?

De l'analyse de ces exercices nous tirons essentiellement deux remarques. La première est le fait que l'on essaie de cloisonner les activités. C'est-à-dire que même pour des exercices qui nécessitent la prise en considération de notions grammaticales, les concepteurs insistent sur le sens. Ainsi, l'apprenant est invité à identifier des formes ou à les utiliser, généralement sans justifier ses réponses, et sans s'interroger sur les choix à opérer (comme dans l'exercice analysé ci-dessus). La seconde, est le fait que la plupart du temps les consignes des exercices et surtout celles des productions écrites n'exploitent pas les notions à l'étude. Ce qui nous pousse à nous interroger sur la portée de ces consignes par rapport au contenu abordé. Certes ce sont des tâches exigeantes sur le plan cognitif mais elles n'exploitent pas les notions étudiées.

Ce que nous avons remarqué également est le fait que toutes les tâches à exécuter dans les exercices proposés sont des tâches à exécuter individuellement.

-Les opérations cognitives impliquées

Les actions que les consignes des 25 exercices proposés pour l'apprentissage du vocabulaire sont classées dans le tableau suivant :

Action	Exemple de consigne
--------	---------------------

Écrire (7 fois)	Ecris en t'aidant du dictionnaire. Trouve l'antonyme du mot « Salé » et utilise-le dans une phrase personnelle.
Compléter (6 fois)	Je complète le texte à partir des mots suivants ;
Utiliser (6 fois)	Trouve le synonyme du mot plat et utilise-le dans une phrase personnelle.
Retrouver (4 fois)	Retrouve les substituts lexicaux des mots suivants : le dollar, le lien, le français, l'allemand, le japon.
Relier (3 fois)	Relie le verbe au nom qui lui correspond.
Transformer (2 fois)	Transforme les verbes suivants en noms puis place chacun d'eux sous l'illustration qui convient.
Souligner (2 fois)	Souligne les mots de liaison des phrases suivantes.
Trouver (2 fois)	Trouve le synonyme du mot plat et utilise-le dans une phrase personnelle.
Barrer (2 fois)	Retrouve les synonymes puis barre l'intrus.
Remplacer (2 fois)	Remplace les mots soulignés par les substituts lexicaux suivants.
Chercher (1 fois)	« Le ministère a insisté sur l'importance à accorder à ce défi ». Cherche la définition du mot souligné puis utilise-le dans une phrase personnelle.
Rédiger (1 fois)	Rédige un texte présentant ton sport préféré en expliquant les raisons de ton choix. Pour cela, utilise : « d'abord », « ensuite », « enfin ».
Repérer (1 fois)	Dans cette liste de mots, repère les intrus.
Placer (1 fois)	Transforme les verbes suivants en noms puis place chacun d'eux sous l'illustration qui convient.
Associer (1 fois)	Recopie les synonymes en les associant deux à deux.
Classer	Classe dans un tableau les phrases suivantes.

Ce que nous remarquons c'est l'absence totale d'actions de dénomination (étiquetage), des actions visant à définir un concept donné (justifier) et des actions incitant l'apprenant à corriger ; des opérations nécessaires à la mise en place d'un raisonnement complet. Des exercices nécessaires surtout lors des activités qui impliquent le recours à des notions grammaticales. Et, comme nous l'avons expliqué auparavant les tâches sont généralement individuelles. Amener l'apprenant à adopter une posture réflexive n'est pas une préoccupation. L'accent est davantage mis sur la sémantique, ce que nous trouvons logique car la plupart des leçons tournent autour des relations sémantiques. Nous présumons donc que la réflexion est réservée à des activités à dominantes grammaticales (la grammaire, la conjugaison et l'orthographe), lesquelles s'inscrivent généralement dans la continuité des activités abordées dans les leçons de grammaire. Qu'en est-il réellement ? C'est ce que nous allons voir en analysant les exercices proposés dans le cadre de ces activités.

▪Les exercices de grammaire

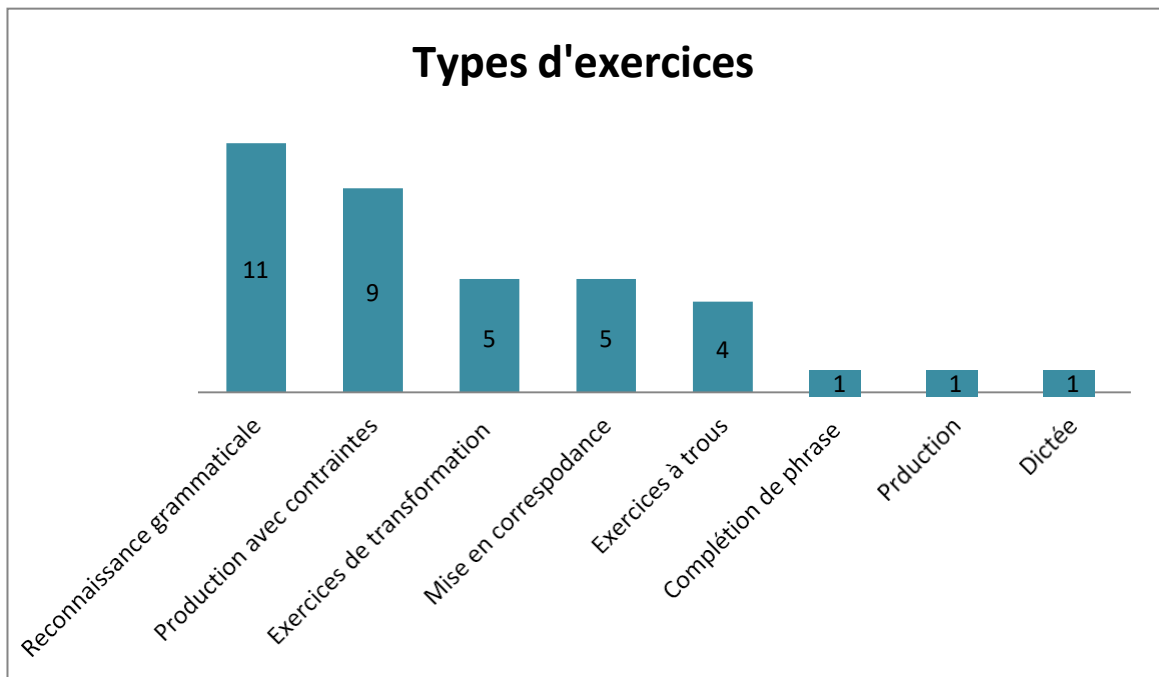
Le manuel de première année moyenne compte dix leçons. Ces dernières sont réparties comme suit :

-Projet 1 comporte cinq leçons : La phrase déclarative, les substituts grammaticaux, l'expansion du groupe nominal : l'adjectif qualificatif, le complément de nom et l'expansion du groupe nominal : la relative par qui.

-Projet 2 comprend trois leçons : l'expression de la cause, l'expression de la conséquence et l'expression du but.

- Types et nombre d'exercices proposés

Les activités linguistiques tournant autour de la grammaire comprennent 37 exercices, dont les types varient entre la reconnaissance grammaticale, les exercices lacunaires, les exercices de mise en relation, les exercices de transformation, et les productions avec contraintes grammaticales. Le graphique ci-dessous illustre l'usage qui a été fait de ces exercices.



Comme l'on voit sur le graphique les exercices de reconnaissance grammaticale l'emportent sur les autres types avec un pourcentage de 29.72 %, puis succède la production avec contraintes grammaticale (24, 32 %), les exercices de transformation (13,51 %), les exercices de mise en relation (13.51 %), les exercices à trous (10,81 %). En dernière position viennent un exercice de production, un exercice de complétion de phrase et une dictée (Chacun constituant 02.70 % de l'ensemble des exercices proposés).

Comme nous pouvons le constater, l'emphase est mise sur les activités de repérage et les activités de production.

•Logique sous-tendant l'organisation des exercices

A l'instar des activités proposées pour le vocabulaire, ces exercices vont du simple (identification) au plus complexe (Production avec contraintes grammaticales). Ces exercices ne sont pas intégrés indépendamment des thématiques abordées dans les séquences d'apprentissages consécutives car les items sont en étroite relation avec les thèmes des textes étudiés.

Maintenant, est-ce que ces exercices sont préparés de façon à faciliter le transfert des connaissances vers des situations de productions écrites ? Une question qui nécessite de passer au crible les exercices en question.

Observons les exemples suivants :

-La leçon portant sur les substituts grammaticaux : les apprenants découvrent des substituts grammaticaux de différentes catégories (les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs et les adjectifs possessifs). Dans la série d'exercices proposés, un exercice particulier attire notre attention, il s'agit de l'exercice suivant (figurant à la page 21), en voici la consigne:

1. Dans le paragraphe suivant, trouve à quel mot renvoie chacun des pronoms soulignés.

Ce matin, je n'ai pas retrouvé ma trousse de toilette. En cherchant, je me suis aperçu que celle de mon petit frère était rangée dans mon tiroir. Je l'ai remise dans le sien.

Le corpus sur lequel doit travailler l'apprenant est un court paragraphe dans lequel il doit puiser des informations afin de repérer les mots auxquels renvoient les pronoms soulignés. L'identification est donc facilitée par des marques typographiques (Gras, soulignement), ce qui à notre sens empêche la mise en place d'un raisonnement grammatical plus complet. La suppression des marques typographiques utilisées aurait permis à l'apprenant d'exercer sa réflexion en deux étapes. Dans un premier temps, il identifie les éléments en question en précisant leur nature grammaticale. Dans un second temps, il effectue la recherche des éléments auxquels renvoient les pronoms utilisés. Ainsi, l'occasion s'offre pour qu'il fasse appel à ses acquis antérieurs (Par exemple, identifier la marque du féminin pourrait aider l'apprenant à faire le lien entre « celle » et « trousse »). Ce travail aurait le mérite d'aider l'apprenant à développer des stratégies de résolution de problèmes et l'enseignant à savoir si celui-ci procède en connaissance de cause. Le raisonnement qui se met en place, aiderait non seulement l'apprenant à identifier des formes linguistiques, mais également à se rendre compte de leur rôle et utilité (en faisant une série de connexions entre les éléments concernés par l'analyse), ce qui faciliterait la réalisation des tâches qui vont suivre (la série d'exercices comporte d'autres activités : un exercice à trous, un exercice de transformation et une production écrite).

-La leçon portant sur l'expansion du groupe nominal : d'adjectif qualificatif. Après avoir découvert la fonction et l'emplacement de l'adjectif épithète du nom, les apprenants sont soumis à une batterie d'exercices (il y en a 4) dont l'exercice suivant (page, 41):

1. Recopie les phrases. Souligne l'adjectif qualificatif et entoure le nom qu'il précise.

-Je me lave avec du savon liquide.

-Une bonne alimentation est conseillée pour les nourrissons.

-Ce jeune garçon malade est pris en charge par une association.

-Cette petite jeune fille craint l'eau chaude.

-L'obésité est provoquée par l'alimentation moderne.

Ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est que l'exercice est constitué d'un corpus de phrases présentant diverses structures, ce qui évite un repérage automatique de l'adjectif. Mais le travail aurait été plus intéressant si on avait demandé à l'apprenant de laisser les traces de son raisonnement. C'est vrai qu'un certain effort est fourni par l'apprenant afin de trouver l'élément précisé par la consigne, mais nous pensons que c'est insuffisant pour aboutir à un raisonnement complet. Il n'y a aucun mot qui fait écran et qui pousse l'apprenant à faire une recherche plus attentive. L'on aurait pu par exemple mettre un adverbe entre le nom et l'adjectif qui le qualifie, ou utiliser un même adjectif pour qualifier un nom et servir d'attribut à un auxiliaire. C'est une procédure bénéfique, surtout pour des apprenants dont le niveau est élevé.

-La leçon portant sur l'expression du but : les apprenants découvrent comment l'on peut exprimer le but en utilisant « Pour, dans le but et afin de », voici l'exercice suivant (p, 125) :

1. Souligne l'expression du but dans les phrases suivantes en faisant attention à l'intrus.

-Il nous a été conseillé de remplacer notre ancien réfrigérateur pour réduire la diffusion de gaz CFC dans l'atmosphère.

-Les gouvernements méditerranéens ont interdit la pêche du thon rouge dans le but de faciliter le renouvellement de l'espèce.

-L'émission sur les catastrophes naturelles est prévue pour demain soir.

-Sonelgaz envoie à ses usagers des « sms » afin de limiter l'utilisation des climatiseurs.

-Chaque officier de la marine reçoit une formation pour sauvegarder l'environnement.

L'exercice ci-dessous fait exception dans les batteries d'exercices d'identification proposés pour la grammaire. L'introduction de l'intrus 'pour demain soir' incite l'apprenant à réfléchir davantage sur les réponses à fournir, c'est l'élément qui peut garantir que celles-ci ne seront pas données de façon mécanique. L'apprenant peut se fier à ses connaissances antérieures pour trouver la réponse (L'expression du temps est une leçon à laquelle l'apprenant été initié au primaire).

•Les opérations cognitives impliquées

Les actions exprimées dans les consignes sont agrégées dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Écrire (9 fois)	Ecris en t'aidant du dictionnaire.
Souligner (8 fois)	Souligne l'adjectif qualificatif épithète du nom.
Compléter (5 fois)	Complète les phrases par les pronoms suivants : il, elle, ceux, celles, la mienne.
Utiliser (5 fois)	Ecris en t'aidant du dictionnaire. Lors d'une visite du président de l'APC dans ton établissement, tu t'adresses à lui pour lui demander de prendre des mesures concernant le tri et le recyclage des ordures ménagères. Pour cela, utilise 2 phrases impératives.
Construire (4 fois)	Construis des phrases personnelles avec les adjectifs qualificatifs « jeune » et « principale ».
Entourer (3 fois)	Souligne la proposition relative et entoure l'antécédent quand cela est possible.
Trouver (2 fois)	Dans le paragraphe suivant, trouve à quel mot renvoie chacun des pronoms soulignés.
Relier (2 fois)	Relie les propositions de la colonne A à celles de la colonne B de façon à obtenir des phrases cohérentes.
Transformer (1 fois)	Selon le modèle suivant, transforme les phrases déclaratives en phrases impératives.
Remplacer (1 fois)	Suivant le modèle, remplace les mots soulignés par le pronom qui convient.
Répondre	Réponds aux questions suivantes en utilisant « parce que » ou « car ».

(1 fois)	
Préciser (1 fois)	Souligne la proposition de cause et précise sa nature grammaticale.
Préciser (1 fois)	Souligne la proposition de cause et précise sa nature grammaticale.
Employer (1 fois)	Trouve le synonyme du verbe « lutter ». Emploie-le dans une phrase personnelle en utilisant « par conséquent » ou « donc »
Retrouver (1 fois)	En t'aidant du tableau suivant, retrouve les phrases cohérentes.
Supprimer (1 fois)	Recopie les phrases suivantes en supprimant le complément du nom

Comme l'on peut le remarquer dans le tableau ci-dessus, les actions dominantes sont celles portant sur la production (Utiliser, construire, rédiger, écrire) et celles consistant à travailler sur un corpus d'exemples (souligner, barrer, remplacer, repérer, retrouver, compléter). Une seule consigne demande à l'apprenant de procéder à la dénomination d'un élément grammatical (en utilisant le verbe « préciser »). Les tâches consistant à transformer concernent un seul exercice. En ce qui concerne les consignes incitant l'apprenant à définir un concept (justifier) et à corriger, elles sont inexistantes. L'emphase est davantage mise sur des actions impliquant deux niveaux cognitifs : le premier et le cinquième. C'est-à-dire qu'on passe d'activités peu exigeantes sur le plan cognitif, comme le fait de souligner, à des activités d'un niveau cognitif élevé (mise en écrit) sans passer par certaines activités intermédiaires.

• Les exercices de conjugaison

Les activités de conjugaison, dans le manuel de première année moyenne, tournent autour de neuf leçons réparties sur les trois projets de la manière suivante :

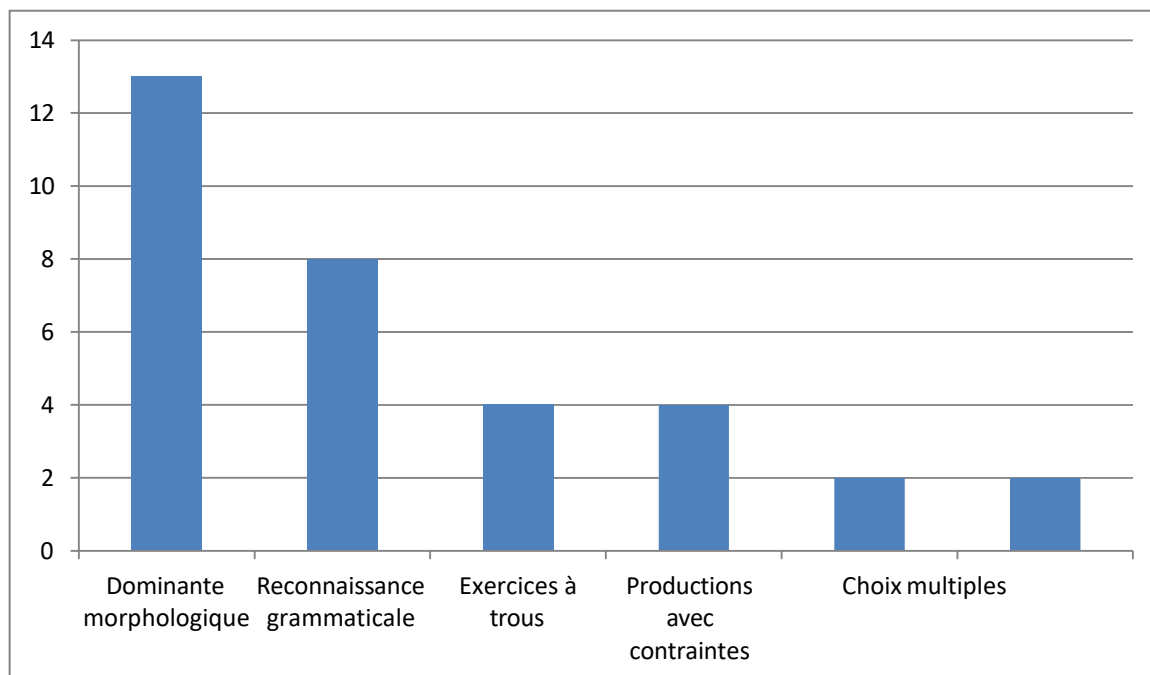
-Projet 1 comportant trois leçons : les verbes du 1^{er} groupe au présent de l'indicatif, les verbes du 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif, les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif.

-Projet 2 comprend trois leçons : les verbes du 1^{er} groupe au passé composé, les verbes du 2^{ème} groupe au passé composé, les verbes du 3^{ème} groupe au passé composé.

-Projet 3 contient également trois leçons : l'impératif présent pour exprimer la consigne, le mode infinitif et le mode subjonctif, le future simple et le mode infinitif pour exprimer une consigne.

-Types et nombre d'exercices proposés

Les exercices prévus dans le cadre de l'enseignement de la conjugaison sont au nombre de 33. Le graphique suivant représente les types proposés :



Nous remarquons la prédominance des exercices à dominante morphologique qui représentent 39% (13 exercices) de l'ensemble d'exercices proposés, suivi de l'exercice de reconnaissance grammaticale (08 exercices, soit 24,24 %). En troisième position, nous rencontrons les productions avec contraintes grammaticales (4 exercices, soit 12,12 %) ainsi que les exercices lacunaires (4 exercices qui représentent un pourcentage de 12,12 %) et en dernière position, deux exercices à choix multiples (soit 06,6 %).

L'objectif est d'assurer la mémorisation des désinences, dans la mesure où les exercices à dominantes morphologiques impliquent des actions qui se circonscrivent à changer la forme des mots. Par conséquent, ce que l'on vise par ces exercices est d'installer des automatismes.

-La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Nous retrouvons une structure presque immuable, avec au commencement des exercices simples (reconnaisances), suivis d'exercices à dominante morphologique (qui

alternent des fois avec les exercices à trous), et des exercices plus complexes pour clore les activités d'apprentissage (productions avec contraintes grammaticales).

Pour analyser ces exercices, nous allons procéder de la même manière qu'avec les activités linguistiques précédemment analysées. La question qui revient toujours est de savoir si l'agencement de ces exercices permet la mise en place d'un raisonnement grammatical, c'est-à-dire si ces exercices sont basés sur l'activité réflexive de l'apprenant, qui agit en connaissance de cause et en s'appuyant sur ses acquis antérieurs. Certes les activités de conjugaison impliquent un travail sur la forme des mots, mais ces mots (verbes) s'emploient dans un contexte (phrase, texte). Cela implique la mobilisation d'un ensemble de stratégies de résolution de problèmes qui sont loin de se limiter à la mémorisation de certaines formes linguistiques.

Observons donc les exemples suivants :

-La leçon portant comme titre « Les verbes du 2^{ème} groupe au présent de l'indicatif ». Elle est suivie de trois exercices, qui figurent à la page 45, dont l'exercice suivant (qui est le dernier) :

3. Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.

-Ma jeune cousine (aplatir) la pâte à pain.

-Les médecins (avertir) leurs patients sur les dangers d'une mauvaise alimentation.

-Vous (applaudir) la performance de cet extraordinaire chef cuisinier.

-Pour me désaltérer, je (choisir) toujours de boire de l'eau.

-Durant le Ramadan, nous (réunir) une somme d'argent pour offrir des repas aux démunis.

-Les responsables (organiser) le concours du meilleur cuisinier.

Dans cet exercice le repérage des verbes à conjuguer est facilité par l'utilisation des parenthèses. Les verbes suivent toujours les sujets avec lesquels ils s'accordent. Le repérage des groupes sujets est également facile, et ne mène pas l'apprenant vers une recherche plus réflexive ; on aurait pu mettre au lieu du pronom personnel « nous » une formule comme « moi et ma famille ». Le travail aurait été plus intéressant si la consigne avait demandé à

l'apprenant de réécrire les phrases, déjà conjuguées au présent, en mettant les sujets singuliers au pluriel et vice versa. Toutes ces remarques nous poussent à dire que dans cet exercice les réponses peuvent être données de façon mécanique. Il convient de signaler également qu'il est le dernier exercice de la liste d'applications proposée. Le premier est un exercice de repérage (qui n'exige pas à l'apprenant de laisser les traces de son raisonnement) alors que le deuxième est un exercice à choix multiples (L'apprenant choisit le sujet qui convient parmi deux sujets proposés, entre parenthèses, pour chaque phrase). La disposition de ces exercices, leurs types, nous confortent dans l'idée que ce qui est visé par cette série est l'installation d'automatismes.

-La leçon portant sur l'impératif présent pour exprimer la consigne, étudiée dans le cadre du texte prescriptif. Quatre exercices sont joints à cette leçon, desquels nous allons choisir l'exercice numéro 3 (page, 147).

3.Mets les verbes des phrases suivantes au présent de l'impératif. (2^{ème} personne du singulier et du pluriel).

-Ne (jeter) pas des sacs en plastique dans la nature.

-Ne (chauffer) pas trop les habitations en hiver.

-(Economiser) de l'eau en préférant la douche au bain.

-(Eteindre) la chaudière avant de partir en vacances.

Ici également, par le biais des parenthèses, on épargne à l'apprenant de fournir plus d'efforts afin de repérer les verbes à conjuguer. La consigne est peu exigeante car elle lui demande de conjuguer à la 2^{ème} personne du singulier et du pluriel, il n'a qu'à s'exécuter et remplacer mécaniquement les marques de l'infinitif par les terminaisons de l'impératif. Cette tâche aurait pu être plus significative si l'on avait prévu des énoncés contenant des éléments aidant l'apprenant à saisir, en analysant le contexte, la personne à laquelle il va conjuguer les verbes qu'il a repérés par ses soins. On aurait pu également insérer des verbes à l'infinitif mais précédés de pronoms personnels ; un travail d'analyse et de justification permet de mettre l'accent sur la différence entre le présent et l'impératif (absence du pronom personnel dans le deuxième cas). Cette tâche décontextualisée ne demande pas donc à l'apprenant d'adopter une posture réflexive.

-La leçon intitulée « Les verbes du 1^{er} groupe au passé composé ». Celle-ci est suivie de quatre exercices, et c'est le premier exercice qui attire notre attention (page, 87), en voici la consigne et les items :

1. Souligne les verbes conjugués au passé composé.

-Internet a révolutionné le monde.

-Des météorites sont tombées dans l'océan Pacifique.

-Aujourd'hui, la technologie nous procure de nombreux avantages.

-Les Allemands ont décidé d'abandonner l'exploitation du charbon.

-Newton a mené des expériences de décomposition de la lumière.

La consigne de cet exercice incite l'apprenant à chercher les verbes conjugués au passé composé, un travail qu'il doit effectuer en procédant à l'analyse d'un corpus constitué de cinq phrases. Un verbe conjugué au présent est utilisé afin de tester les connaissances des apprenants, plus exactement pour voir si ces derniers ont assimilé le fait que le temps composé est constitué de deux éléments : l'auxiliaire et le participe passé. Mais nous pensons qu'un élément facilitateur empêche (à part le fait que cet exercice ne recommande pas à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement grammatical) l'apprenant d'opérer de manière plus attentive ; ces phrases contiennent toutes un seul verbe, et surtout, ce verbe vient directement après le sujet, pas de mot qui s'interpose. On aurait pu demander à l'apprenant d'observer les participes passés, l'occasion qu'il dégage des règles d'accord ; l'occasion de le préparer à la leçon suivante : l'orthographe.

•Les opérations cognitives impliquées

Les actions repérées dans les consignes sont regroupées dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Mettre (12 fois)	Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif.
Souligner (5 fois)	Souligne les verbes conjugués au présent, donne leur infinitif et leur groupe.
Écrire	Ecris en t'aidant du dictionnaire.

(5 fois)	Explique, avec tes propres mots, pourquoi les ordinateurs ont envahi notre quotidien.
Recopier (3 fois)	Recopie les définitions suivantes en introduisant le sujet qui convient.
Construire (2 fois)	Construis deux phrases au présent de l'indicatif dans lesquelles tu exprimes une vérité générale.
Rédiger (2 fois)	Rédige 2 ou 3 consignes pour inciter à l'utilisation des panneaux solaires.
Placer (2 fois)	Place les phrases suivantes dans la colonne qui convient.
Compléter (2 fois)	Complète par l'auxiliaire être ou avoir.
Donner (2 fois)	Souligne les verbes conjugués au passé composé, donne leur infinitif et leur groupe.
Réécrire (1 fois)	Réécris les phrases suivantes au pluriel.
Utiliser (1 fois)	Construis trois phrases à travers lesquelles tu expliqueras les bienfaits du sport. Utilise le présent de l'indicatif .

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, une prédominance est accordée à des actions consistant à travailler sur un corpus (mettre, souligner, compléter) ; dans la plupart des cas l'apprenant procède à la suppression d'un élément (la marque de l'infinitif) pour le remplacer avec un autre. Sur les 37 actions figurent, uniquement, deux actions incitent l'apprenant à laisser des traces de son raisonnement grammatical (donner). Les opérations qui consistent à produire sont au nombre de 6 (cela veut dire que trois séries d'exercices sur 9 ne s'achèvent pas par des productions). Cependant, les opérations qui consistent à étiqueter, à justifier, à transformer et à corriger sont quasi inexistantes. Le passage à la mise en écrit se fait généralement sans l'intermédiaire des activités qui sollicitent des opérations d'un niveau cognitif qui se rapprochent de celles mises en place lors de la rédaction.

•Les exercices d'orthographe

Les enseignements à disposer dans le cadre de l'orthographe s'articulent autour de huit leçons qui sont réparties dans le manuel de la façon suivante :

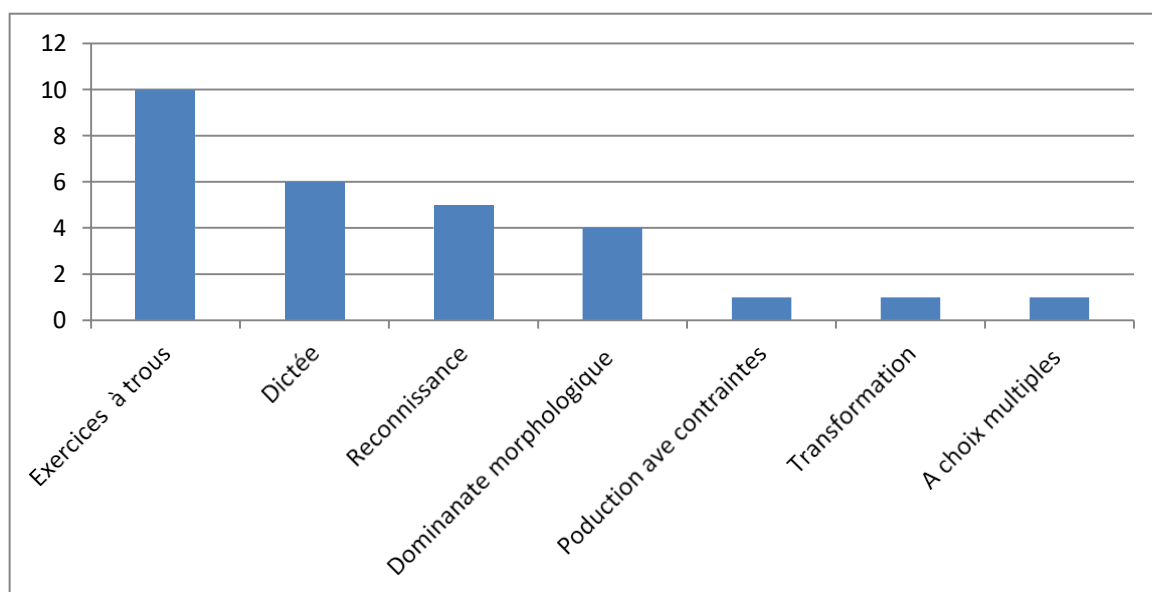
-Projet 1 comporte trois leçons : l'accord du verbe avec le sujet, l'accord de l'adjectif qualificatif et les signes de ponctuation (,), (-) ; (:), (.).

-Projet 2 contient trois leçons également : l'accord du participe passé avec « être », l'accord du participe passé avec « avoir » et le participe passé des verbes du 3^{ème} groupe.

-Projet 3 ne comporte que deux leçons : les adverbes en « ment » et les homophones grammaticaux : a/à, est/ et, ces/ses.

▪Types et nombre d'exercices proposés

Les cours d'orthographe sont suivis de batteries comportant 27 exercices, ces derniers sont présentés par le graphique suivant :



Les exercices à trous viennent en première position, il y en a 10, c'est-à-dire 37,03 %, puis les dictées (06 exercices, soit 22,22 %). En troisième position viennent les exercices de reconnaissances grammaticale, qui sont au nombre de 05, avec un pourcentage de 18,51 %. Quatre exercices à dominante morphologique viennent en quatrième position, soit 14,81 %. Un exercice à choix multiples (03,70 %) et un exercice de transformation (03,70 %) sont en dernière position.

Il est à remarquer que les activités consistant à restituer des formes sont prédominantes. En effet, les exercices à dominante morphologique et les exercices à trous

constituent 51.84 % des activités proposées. L'importance est donc accordée à des exercices qui laissent peu d'initiative à l'apprenant.

-La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les batteries d'exercices sont, dans la plupart des leçons, structurées de façon à aller du simple (exercice de repérage), au plus complexe (dictée), avec des activités intermédiaires (des exercices à trous et des exercices à dominante morphologique). Une organisation qui semble de prime abord logique et cohérente, mais assure-t-elle un transfert de connaissances ? C'est ce que nous allons voir dans les lignes qui suivent.

Observons les exemples suivants :

-La leçon portant sur l'accord de l'adjectif qualificatif. Quatre exercices font suite à cette leçon, notre analyse portera sur le deuxième (p, 47) :

2. Mets au féminin les adjectifs qualificatifs soulignés.

1. Un geste amical fait toujours plaisir.

- Une parole ... est toujours la bienvenue.

2. Le facteur nous a livré un grand colis.

- Ma grand-mère conserve ses confitures dans une ... armoire.

Dans cet exercice l'apprenant n'a pas de mal à repérer les adjectifs qu'il va transformer au féminin puisque ces derniers sont soulignés ; résultat, le raisonnement grammatical qu'il doit effectuer est incomplet. En fait, dans une leçon précédente (grammaire), l'apprenant a découvert la position de l'adjectif épithète du nom ; une connaissance que celui-ci n'a pas eu l'occasion d'exploiter.

-La leçon intitulée « l'accord du participé passé avec être ». Trois exercices font suite à celle-ci, observons le deuxième (p. 89) :

2. Ecris correctement les participes passés.

- Les deux trains à grande vitesse sont entré... en gare.

- Les deux célèbres savantes sont monté... sur le podium.

- *Le robot Curiosity s'est posé... avec succès sur la planète Mars.*
- *L'infirmière est appelé ... en urgence au bloc opératoire.*

Les éléments qui facilitent le repérage dans cet exercice sont les pointillés, l'apprenant accorde directement les participes passés avec les auxiliaires qui les précèdent. Ici, également l'on mène l'apprenant à exécuter la tâche de manière mécanique, ce qui ne permet pas la mise en place d'un raisonnement grammatical complet. Il aurait été plus bénéfique de laisser l'apprenant faire le repérage des éléments en questions lui-même, pour ensuite accorder. On aurait pu également glisser des participes passés accordés de manière erronée ou des mots faisant écran (qui séparent par exemple l'auxiliaire de son participe passé).

-La leçon portant sur «les adverbes en ment ». Elle comporte quatre exercices, nous allons analyser premier (page. 151) :

1. Souligne les adverbes des phrases suivantes :

- L'ingénieur a admirablement bien expliqué le fonctionnement de l'éolienne.*
- La décomposition des ordures ménagères se fait naturellement.*
- Le passage des énergies fossiles aux énergies renouvelables doit se faire sérieusement.*
- Il faut parler ouvertement des dangers que représentent toutes les énergies fossiles.*

Cet exercice comporte un intrus, un mot qui peut induire l'apprenant en erreur ; le mot fonctionnement. Procédant à l'analyse des phrases, l'apprenant pourrait s'appuyer sur la présence de l'article défini qui précède ce mot et faire la comparaison avec les autres mots en « ment », qui doivent être précédés de verbes, pour l'exclure des choix possibles. L'apprenant fait donc appel à ces connaissances antérieures et nouvelles afin de résoudre l'exercice. La seule tâche qui manque est le fait de demander à l'apprenant de laisser les traces de son raisonnement : nommer les concepts.

•Les opérations cognitives impliquées

Afin d'avoir une idée sur les types de tâches demandées à l'apprenant, nous allons regrouper les actions figurant dans les consignes dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Écrire (10 fois)	Ecris sur ton cahier d'essai le texte dicté par le professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopiez au propre.
Indiquer (1 fois)	Recopie chaque groupe nominal, souligne les adjectifs qualificatifs et indique leur genre et leur nombre.
Comparer (7 fois)	Ecris sur ton cahier d'essai le texte dicté par le professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopiez au propre.
Corriger (7 fois)	Ecris sur ton cahier d'essai le texte dicté par le professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopiez au propre.
Souligner (5 fois)	Souligne le participe passé et entoure l'auxiliaire.
Compléter (4 fois)	Complète les phrases avec les adverbes suivants.
Entourer (3 fois)	Souligne le participe passé et entoure l'auxiliaire.
Mettre (3 fois)	Mets au pluriel les adjectifs qualificatifs soulignés.
Recopier (2 fois)	Recopie chaque phrase en mettant le sujet au pluriel.
Trouver (1 fois)	Trouve les terminaisons qui manquent.
Choisir (1 fois)	Choisis le sujet qui convient pour chaque phrase.
Remplacer (1 fois)	Remplace l'espace par le signe de ponctuation qui convient.
Ponctuer (1 fois)	Ponctue le texte suivant.
Accorder (1 fois)	Accorde les participes passés quand cela est possible.
Former	Suivant le modèle, forme le féminin et l'adverbe des adjectifs suivants.

(1 fois)	
----------	--

Les opérations les plus récurrentes tournent autour des actions qui impliquent un travail sur corpus (choisir, trouver, mettre, recopier, souligner, ponctuer, compléter, remplacer et entourer). D'autres opérations sont présentes, occupant une place moins importante. Celles-ci sont relatives à de l'acte de rédiger, comparer et corriger ; un travail se mettant en place lors des dictées. La majeure partie des activités étant centrées sur des actions sur corpus révèle un penchant vers des activités qui laissent peu d'initiative à l'apprenant. Parmi les actions recensées une seule consiste à étiqueter un concept. A aucun moment on demande à l'apprenant de justifier sa réponse.

Conclusion

L'analyse des exercices proposés pour les apprenants de première année moyenne nous a permis de dégager quelques remarques. Sur 121 exercices, deux uniquement demandent à l'apprenant d'étiqueter un concept et 6 incitent celui-ci à procéder à une activité de correction avec les pairs. Des activités de repérage sont prévues mais elles comportent souvent des orientations facilitant la tâche à l'apprenant. Aucun de ces exercices ne demande à l'apprenant de justifier ses réponses, d'ailleurs trois exercices uniquement demandent à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement.

Certes, il existe des exercices de transformation et de production avec contraintes, mais suffisent-ils à assurer le transfert de connaissances ? Nous ne le pensons pas, car, comme nous l'avons signalé auparavant, celles-ci ne sont pas précédées (ni accompagnées) d'activités de repérage ou de justification (voire négociation et confrontation des résultats) mettant en œuvre de la part de l'apprenant un raisonnement grammatical complet. Nous pouvons dire que la dimension applicative de l'exercice l'emporte sur la dimension réflexive. En ce qui concerne les activités qui s'effectuent dans le cadre de l'apprentissage du vocabulaire, ce qui est à remarquer, c'est le fait que les productions écrites, dans la plupart des cas, n'exploitent pas les notions à l'étude. Ce qui nous pousse à dire que l'insertion de ces situations d'intégrations partielles n'a pas vraiment pour but le réinvestissement des connaissances supposément acquises lors de la phase précédente, c'est-à-dire la leçon.

En analysant les batteries d'exercices proposées dans le manuel de première année moyenne, nous avons pu remarquer une propension à choisir des activités qui laissent peu

d'initiative à l'apprenant, celles-ci ayant généralement pour aboutissement des activités de production. Un travail qui se fait sans le passage par les activités qui préparent l'apprenant à cette entreprise, lesquelles lui permettent de développer des stratégies de résolution de problème qui s'apparentent à celles déclenchées lors de la mise en écrit. Un choix que nous pouvons justifier par le fait que les concepteurs du manuel donnent à celui-ci une mission première : installer des mécanismes chez des apprenants qui s'initient à la découverte du système linguistique de la langue étrangère. La réflexion donc peut être introduite ultérieurement, c'est-à-dire à des niveaux d'apprentissages plus avancés.

Pour voir ce qu'il en est nous allons continuer l'analyse des manuels scolaires proposés pour les autres paliers.

4. L'exercice dans le manuel de 2^{ème} AM

●Présentation globale du manuel

Cet outil, intitulé « Manuel de français, deuxième année moyenne », comporte 152 pages. Il est paru dans l'année scolaire 2017-2018 chez les éditions ONPS. Les concepteurs ont articulé les activités d'apprentissages autour de trois projets portant respectivement sur : «dire et jouer un conte », « animer une fable », et « dire une légende ». Comme il est visible dans ces intitulés, les activités s'opèrent dans le cadre du texte narratif. Voici comment les concepteurs introduisent le manuel à l'apprenant : « *Tu continueras à apprendre le français à travers d'agréable histoires imaginaires (...) Ces récits t'aideront à développer ton imagination et te donneront envie de lire en classe et ailleurs* » (Français 2^{ème} année moyenne, 2019-2020, p. 3). A travers ces propos nous pouvons comprendre que les genres textuels à l'étude sont choisis pour deux raisons : susciter la motivation et éveiller l'esprit créatif de l'apprenant.

Les leçons sont réparties sur neuf séquences qui sont les suivantes :

-Projet 1 : « Entrer dans le monde du merveilleux », « Tout à coup... » et « C'est ainsi que... ».

-Projet 2 : « Paroles de sage ! » et « A vos bulles ».

-Projet 3 : « Personnes et faits extraordinaires » et « Faits et lieux inoubliables ».

Chacune de ces séquences est structurées en rubriques, en voici les intitulés :

- Nous écoutons pour comprendre l’histoire ;
- Nous regardons l’image et nous disons ;
- Nous lisons et nous comprenons l’histoire ;
- Nous relisons pour comprendre mieux ;
- Nous découvrons et nous utilisons les mots ;
- Nous découvrons et nous utilisons les notions grammaticales ;
- Nous conjuguons ;
- Nous écrivons correctement ;
- Je m’entraîne ;
- J’écris ;
- Mon projet (elle se situe à la fin de chaque projet) ;
- Nous lisons avec plaisir ;
- Maintenant je peux ;
- Mon test.

Les enseignements de chaque séance s’ouvrent avec une activité basée sur l’écoute d’une séquence audio (réception de l’oral) ; un élément nouveau par rapport à ce que les apprenants ont vu en première année. Suit après la production de l’oral basée sur des supports visuels. Le même support textuel est utilisé pour la compréhension de texte (qui met l’emphase sur certains points linguistiques) et l’entraînement à la lecture (qui est suivi d’une saynète). A ces activités succèdent des activités linguistiques, un atelier d’écriture, une production écrite et une lecture plaisir. A l’instar du manuel de première année, une grille d’autoévaluation est proposée à l’apprenant.

•Les exercices proposés

Afin d’aboutir à une meilleure appréhension de la manière dont sont présentés et structurés les exercices de ce manuel, nous avons décidé d’étudier les exercices prévus pour chaque activité linguistique à part.

▪Les exercices de vocabulaire

Les notions lexicales que l'apprenant est censé découvrir tout au long de l'année s'articulent autour de dix leçons, qui sont réparties de la manière suivante :

-Projet 1 : « les formules d'ouverture d'un conte », « la famille des mots », « les mots et expressions qui indiquent la suite d'un conte », « le vocabulaire du merveilleux », « les formules de clôture d'un conte » et « les substituts lexicaux ».

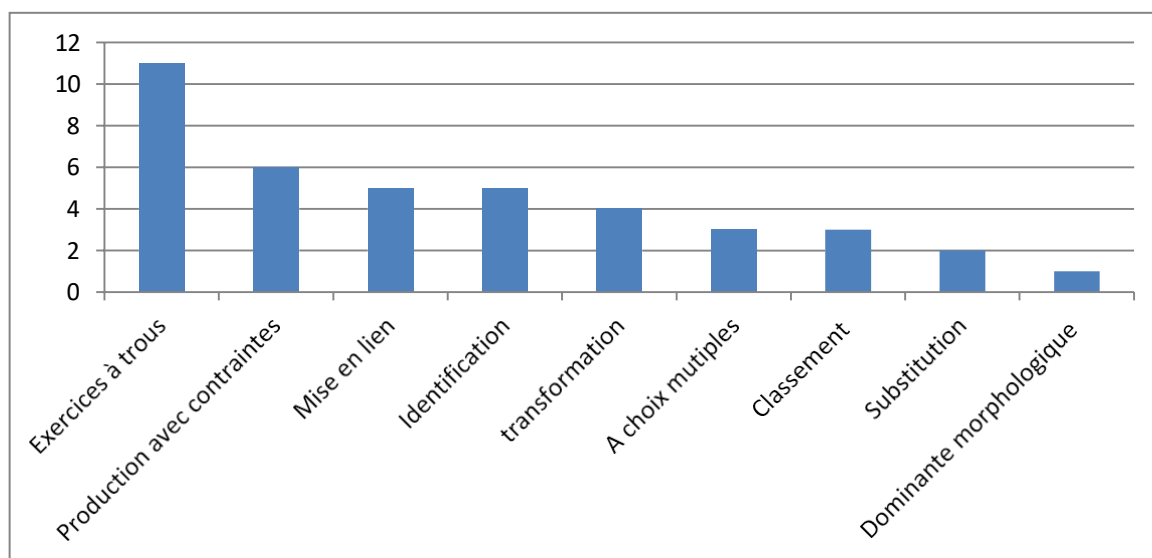
-Projet 2 : « les verbes introducteurs de paroles et les signes de ponctuation dans le dialogue » et « le lexique de la bande dessinée ».

-Projet 3 : « la nominalisation à base verbales (les suffixes : ation-ment-age) », et « les indicateurs de lieu ».

Le vocabulaire est étudié sous deux angles : les relations sémantiques et la formation des mots. Si dans le premier cas la primauté est accordée au sens dans le second le sémantique et le grammatical se superposent.

- Types et nombre d'exercices proposés

Les exercices proposés dans le cadre de l'enseignement du vocabulaire sont au nombre de 39. Divers types d'exercices sont proposés comme l'indique le graphique suivant :



Comme le montre ce graphique, l'exercice de prédilection est l'exercice à trous (avec 11 exercices, soit 28.20%), puis viennent les productions avec contraintes (6, soit 15.38%), les exercices de mise en relation (5, soit 12.82%), les exercices d'identification (5 exercices soit 12.82%), les exercices de transformation (5 exercices soit 12.82%), les exercices à choix

multiples (3 exercices soit 7.69%), des exercices de classement (3 exercices soit 7.69%), deux exercices de substitution (5.12%) et un exercice à dominante morphologique (2.56%).

Ce qui est à remarquer, c'est que six batteries d'exercices sur dix s'achèvent par des productions.

-La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Il faut d'abord mentionner que la structure des batteries d'exercices qui suivent les leçons, change d'une leçon à une autre. Ce que nous avons remarqué dans ces batteries d'exercices, c'est qu'elles progressent généralement de simples exercices (souvent les exercices d'appariement ou d'identification) vers des exercices plus complexes (productions avec contraintes).

Pour ce qui est des items, ces derniers correspondent aux thèmes abordés dans les séquences proposées. On essaye donc de doter l'apprenant d'un lexique lui permettant de rédiger une production écrite ancrée dans la thématique de la séquence. Ces éléments sont donc pris en considération pour inculquer le lexique : la morphologie lexicale (la nominalisation, les mots de la même famille), et la sémantique lexicale (champ lexical du merveilleux, les substituts lexicaux et le lexique de la BD, etc.).

Nous remarquons également que pour aborder le lexique, les concepteurs ont combiné deux approches : l'approche onomasiologique (le vocabulaire du merveilleux, p. 32-33) et l'approche sémasiologique (les, formules d'ouverture d'un conte, les expressions qui indiquent la suite d'un conte, les verbes introducteurs de paroles, ... etc.), laquelle prend le dessus.

Comment sont donc organisées les batteries d'exercices proposées ? Sont-elles conçues de manière à préparer l'apprenant à résoudre la tâche finale ?

Pour répondre à cette question, observons les exercices suivants :

-La leçon qui porte sur « le vocabulaire du merveilleux » (p. 31), laquelle est suivie de quatre exercices.

Le premier exercice, un exercice de classement, est accompagné de la consigne suivante : « *Je complète le tableau avec les mots suivants : enchanteur, fée, géant, génie, mage, magicien, ogre, sorcière, princesse, prince, voleur* ». L'apprenant est invité à classer

les mots donnés sous deux catégories : Personnages bienveillants et personnages maléfiques ; une entreprise qu'il réalisera à l'aide d'un dictionnaire. Le deuxième exercice propose d'écrire des mots sous les images qui leurs correspondent. Il s'agit des mots suivants : une sorcière, un mage, un lutin, une fée. Le troisième exercice propose une activité en binômes, laquelle demande aux apprenants de repérer, dans trois courts extraits servant de supports, les mots et les expressions qui relèvent du merveilleux (don, fée, miroir magique, Cendrillon, sorcière, baguette magique sont les mots que l'apprenant est censé trouver). Le dernier, quant à lui, est un exercice à trous. Il est conçu comme suit :

4. Complète avec des mots du merveilleux :

-La fée est un personnage

-La sorcière est un personnage

L'apprenant après tout le travail fait dans les trois premiers exercices est supposé avoir acquis des mots pour décrire les personnages en question (la fée et la sorcière). Des connaissances qui ne sont pas exploitées dans une production écrite, qui aurait dû clore cette série d'exercices. L'apprenant en lisant les phrases à compléter va choisir automatiquement deux mots ou deux qualificatifs qu'il attribuera aux personnages étudiés : bienveillant et maléfique. Nous pouvons dire que l'objectif de cette série d'exercices se borne surtout à la mémorisation d'un nouveau vocabulaire par l'apprenant.

En ce qui concerne certaines leçons, telles que : les formules d'ouverture d'un conte, les expressions qui indiquent la suite d'un récit, les expressions qui indiquent la fin d'une histoire, les batteries constituées d'un ou de deux exercices s'achèvent par des productions. Il s'agit de batteries constituées d'exercices à trous, de mise en lien ou de repérage. L'apprenant identifie et manipule d'abord des formes qu'il va utiliser dans un contexte. C'est ce que nous trouvons dans la série d'exercices qui fait suite à la leçon qui porte sur « les expressions qui indiquent la suite d'une histoire » (p. 49). Cette série comporte trois exercices. Un exercice de classement, qui a pour consigne : « *Je lis les expressions suivantes. Je complète le tableau avec mon/ma camarade. Il était une fois, A compter de ce jour, Jadis, Depuis ce jour, Un jour, C'est ainsi que, Il y a bien longtemps, Depuis lors, Soudain, Finalement* ». L'apprenant est censé identifier les expressions de clôture et les mettre dans un tableau. Le deuxième exercice est un exercice de mise en correspondance. L'apprenant est amené à relier les expressions suivantes : depuis ce jour, ainsi, finalement, aux phrases proposées (qui ne

portent pas sur le même thème). Le dernier exercice est une production avec contraintes. L'apprenant choisit une formule de clôture pour écrire la fin d'une histoire qu'il connaît.

La manière dont cette série d'exercice est organisée témoigne à notre avis de la volonté des concepteurs du manuel de pousser l'apprenant à adopter une posture réflexive, dans la mesure où des exercices de fixation sont suivis d'un exercice qui permet un réinvestissement en contexte

- Les opérations cognitives impliquées

Les actions exigées de l'apprenant peuvent être classées dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Compléter (14 fois)	Complète comme dans l'exemple.
Relier (5 fois)	Je relie par une flèche ce qui va ensemble.
Ecrire (4 fois)	A mon tour, j'imagine et j'écris une autre suite à l'histoire racontée dans l'exercice 1.
Choisir (4 fois)	Je choisis le verbe introducteur qui convient à chacune des phrases suivantes.
Souligner (2 fois)	Avec ton/ta camarade, lisez chaque extrait, puis souligner les mots ou expressions relevant du merveilleux.
Retrouver (1 fois)	Je retrouve le verbe de chaque famille de mots.
Rétablir (1 fois)	Je rétabli le dialogue de cette fable. J'utilise les verbes introducteurs de paroles et les signes de ponctuation du dialogue.
Rédiger (1 fois)	A ton tour, rédige quatre phrases en utilisant des formules d'ouverture que tu choisis parmi celles proposées dans l'exercice 1.
Dessiner (1 fois)	Je dessine trois bulles. Je remplis chacune par :
Remplir (1 fois)	Je dessine trois bulles. Je remplis chacune par :
Ajouter (1 fois)	Ajoute un suffixe aux verbes pour écrire des noms.

Transformer (1 fois)	Transforme les verbes en noms.
Construire (1 fois)	Construis des phrases en utilisant des noms formés à partir des verbes suivants. Utilise ton dictionnaire.
Remplacer (1 fois)	Je lis les phrases, puis je remplace le verbe dire par celui qui convient.

Nous remarquons que la primauté est accordée à des activités qui consistent à travailler sur un corpus (compléter, choisir, remplir, ajouter), des actions qui ne suscitent pas un effort cognitif de haut niveau. Un choix que nous trouvons logique compte tenu de la nature des notions abordées (dont la plupart nécessite une activité de fixation ou de mémorisation). Mais, des exercices de correction, lesquels sont absents, auraient été les bienvenus pour impliquer l'apprenant davantage dans les activités proposées. Par ailleurs, nous avons noté que deux consignes uniquement exigent un travail collaboratif.

Le travail réflexif est impliqué surtout lors de la réalisation des situations d'intégration partielle, qui viennent clore les activités *d'entraînement* de six leçons. Ce que nous considérons comme étant un élément de liage aux activités linguistiques qui suivent. Des activités qui impliquent beaucoup plus le raisonnement grammatical que l'apprentissage par cœur, ou la mémorisation.

• Les exercices de grammaire

Les activités qui se déroulent dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire tournent autour de sept leçons réparties dans les séquences d'apprentissage comme suit :

-Projet 1 comportant trois séquences, et les leçons suivantes : « les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière) », « l'adjectif qualificatif/le complément de nom » et « les substituts grammaticaux ».

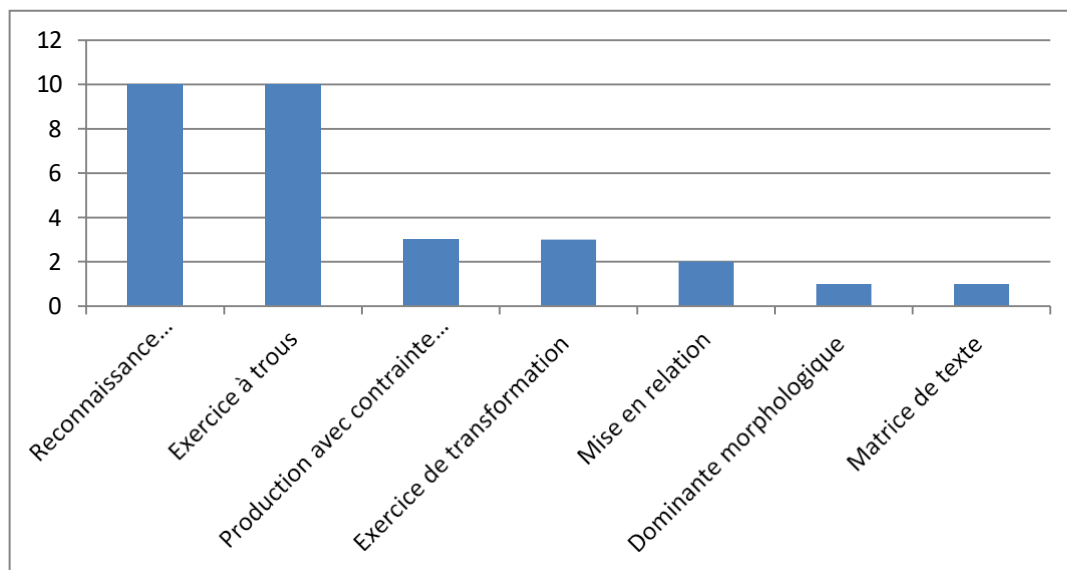
-Projet 2 est construit de deux séquences dans lesquelles on trouve : « les valeurs du présent de l'indicatif » et « les types de phrases ».

-Projet 3 comprend deux séquences lors desquelles l'apprenant découvre : « le pronom relatif qui » et « le pronom relatif où ».

Nous pouvons constater que les activités destinées à l'apprentissage de la grammaire sont, pour la plupart, liées à l'expansion de la phrase, un concept auquel les apprenants ont été initiés en première année.

- Types et nombre d'exercices proposés

Les exercices proposés pour l'apprentissage de la grammaire, que le graphique ci-dessous présentent, sont au nombre de 31.



Comme l'on peut remarquer dans ce graphique, les exercices auxquels on fait appel sont des exercices de reconnaissance grammaticale (10 exercices, soit 32.25%) et les exercices à trous (10 exercices soit 32.25 %). Après viennent quatre activités de rédaction : les productions avec contraintes grammaticales, qui sont au nombre trois (soit 09.67 %) et une matrice de texte (soit 3.22%). Les exercices les moins utilisés sont : les exercices de transformation utilisés uniquement trois fois (soit 9.67 %), les exercices de mise en correspondance (deux, soit 06.45%) et un exercice à dominante morphologique (soit 03.22%).

Il est possible de remarquer que la grande partie des exercices proposés concerne des activités peu coûteuses sur le plan cognitif.

•La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les exercices commencent avec des opérations plus simples (généralement qui consistent à repérer des éléments) pour aboutir à des opérations plus ou moins complexes (Transformation et productions avec contraintes grammaticales ou matrices de textes). Il est à noter également que les items composant ces exercices sont étroitement attachés aux

différents thèmes abordés dans le manuel (il est clair que l'on ambitionne de doter l'apprenant de tous les outils nécessaires à des situations d'intégration terminales, y compris le lexique appris ici implicitement).

Mais, ces activités sont-elles conçues façon à permettre à l'apprenant de mettre en place un raisonnement grammatical complet lors de la résolution de la tâche ? Observons les quelques exercices suivants pour le voir.

-De la leçon intitulée « Nous découvrons et nous utilisons les pronoms : Les substituts grammaticaux », de la série d'exercices qui le suit nous allons tirer l'exemple suivant (page, 53) :

1. Je lis le texte. Je dis à qui ou à quoi renvoient les pronoms suivants les pronoms soulignés.

Dès que je montre le miroir à la vieille sorcière, celle-ci s'en approche. Elle y jette un coup d'œil. Soudain, je la vois pâlir, trembler, pousser un cri et perdre connaissance. Quand elle reprend connaissance, elle redemande le miroir. Surmontant la terreur que j'avais d'elle déjà, je lui ramène ce qu'elle demande. Depuis ce jour, elle ne cesse de se regarder nuit et jour : la sorcière laide en réalité devient dans le miroir la plus ravissante des créatures.

La consigne de cet exercice invite l'apprenant à mettre les pronoms personnels et démonstratifs soulignés en lien avec les mots auxquels ces derniers renvoient ; un exercice qui exige d'abord une opération de repérage et d'identification, mais celle-ci est facilitée par la présence des soulignements. C'est vrai que cette tâche oblige l'apprenant à chercher les mots que ces éléments remplacent, mais cette activité s'effectue par la mise en place d'un raisonnement incomplet. Ce que nous entendons par « incomplet » est le fait que l'opération de repérage des éléments à l'étude est épargnée à l'apprenant par le biais d'un signe typographique, et que l'opération de liage que l'apprenant doit effectuer entre les pronoms et les éléments auxquels renvoient ces mêmes pronoms se fait sans qu'il n'y ait de traces. Donc on ne sait pas comment l'apprenant a procédé pour l'exécution de la tâche. Il convient de signaler qu'un exercice semblable a été proposé dans le manuel de 1^{ère} année. Les mêmes outils sont utilisés, pourtant, le niveau des apprenants, qui d'ailleurs ont découvert la notion des pronoms au primaire, est censé être plus élevé et ces derniers sont censés avoir les connaissances requises afin d'exécuter la tâche demandée.

Ce qui est intrigant, c'est que presque le même exercice est donné après, le troisième de la série proposée. Un exercice qui consiste à classer les pronoms personnels soulignés dans un tableau, où chaque pronom doit être mis sous le nom qu'il remplace. La même procédure se met en œuvre, les pronoms sont soulignés mais cette fois-ci les noms auxquels ces pronoms renvoient sont mis en rouge.

- Prenons un autre exemple, il s'agit d'un exercice faisant suite à la leçon : « Nous découvrons et utilisons le pronom relatif « qui », celui-ci figure à la page 112 :

3. J'évite la répétition en utilisant le pronom relatif « qui ».

- *Je te parle d'une légende berbère. Cette légende berbère est très connue.*
- *La belle-mère se débarrassa de la vache. Cette vache nourrissant les deux orphelins.*
- *Ma grand-mère me racontait des légendes. Ces légendes m'aidaient à m'endormir.*
- *Yennayer est un mois. Ce mois a trente et un jour.*
- *Badûr était un jeune bédouin. Ce jeune bédouin a trouvé une source.*
- *J'ai lu une légende. Cette légende parle de Lalla Mimouna.*
- *La vieille bergère a retrouvé sa chèvre. Cette chèvre avait disparu dans la forêt.*

Cet exercice de transformation demande d'abord une opération de repérage puis de suppression du mot répété afin de le remplacer par le pronom « qui », mais celle-ci risque de se faire de manière automatique sans réflexion ; l'utilité du pronom est reconnue mais le critère de choix de ce pronom (qui est un pronom parmi d'autres) n'est pas mis en lumière. Demander à l'apprenant de décortiquer les phrases, donc de laisser des traces de son raisonnement permet à l'apprenant de comprendre que le pronom relatif « qui » ne remplace pas n'importe quel mot répété, mais remplace le sujet de la deuxième phrase. Cela peut exprimer la volonté des concepteurs du manuel d'avancer par étapes, mais il convient de signaler que les apprenants ont été déjà initiés à cette notion en 1ère année. Et, il convient de faire remarquer également que cet exercice est le troisième de la liste d'exercices qui fait suite à cette leçon. Deux exercices d'identification ont été présentés avant, le premier consiste à souligner la subordonnée relative tandis que le deuxième consiste à encadrer le pronom relatif et souligner l'antécédent ; un travail qui se fait toujours sans justification. Or, laisser les traces de son raisonnement signifie établir des connexions entre les éléments de la phrase, donc

procéder à l'exécution de la tâche en connaissance de cause, ce qui éviterait de commettre des erreurs en utilisant le pronom relatif. D'ailleurs, le pronom relatif « qui » est présenté, dans le « retiens » qui figure à la page 110, comme étant un outil à utiliser pour éviter la répétition, un outil parmi d'autres comme : dont, que, où, lequel, laquelle, ...etc. Mais comment s'effectue le choix de ce pronom, ce n'est pas mentionné. Par contre, ce que l'on trouve sont des exemples de phrases utilisées pour permettre à l'apprenant de voir la position de la subordonnée relative, laquelle est mise en rouge. Retenons les exemples suivants :

« ... une vieille bergère **qui gardait ses chèvres.** »/ « Les hommes **qui mentaient** ont été punis ».

Une information essentielle pour l'apprenant est donnée implicitement, donc il convient de l'explicitier dans les exercices pour que cet apprenant puisse la manipuler à bon escient.

-La leçon « nous découvrons et utilisons les types de phrases » qui comporte l'exercice suivant (page. 91) :

3. Je mets un point d'interrogation (?) ou un point d'exclamation (!) à la fin des phrases suivantes, puis je lis à haute voix.

Dépêche-toi petite Tortue - Sors de mon territoire - Que fais-tu ici - As-tu lu la fable le lion et le renard – Quelle belle histoire

C'est un exercice très intéressant qui demande un effort d'analyse de la part de l'apprenant, mais la procédure aurait été plus motivante si l'on avait demandé à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement, c'est-à-dire de justifier ses réponses, par exemple justifier l'utilisation du point d'exclamation en raison de la présence des verbes conjugués à l'impératif, l'utilisation des points d'interrogation pour les phrases contenant une inversion verbe/sujet. Il suffit que l'apprenant souligne l'élément en question et qu'il l'identifie (le nomme). Cette procédure aurait le mérite d'éviter les réponses aléatoires que certains apprenants ont tendance à donner. Rappelons-le, les types de phrases ont déjà fait l'objet d'étude lors de l'année précédente, sans oublier le fait que les phrases de l'exercice sont construites presque de la même façon que celles utilisées pour la phase d'observation et d'analyse.

A l'instar de l'exercice précédemment cité, ce dont l'apprenant a besoin est appris implicitement à travers les exemples utilisés dans la leçon. Cela nous pousse à penser que les concepteurs visent à installer des automatismes. D'ailleurs, l'information sur laquelle on insiste est relative au fait que chaque type de phrase se termine par un signe de ponctuation particulier et exprime une idée particulière (ordre, question, exclamation, ...etc.).

▪Les opérations cognitives impliquées

Les actions exigées de l'apprenant peuvent être classées dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Compléter (10 fois)	Complète les phrases avec les indicateurs suivants.
Souligner (6 fois)	J'entoure le pronom relatif et je souligne le nom qui le précède.
Ecrire (5 fois)	Ecris le début de l'histoire en utilisant des compléments circonstanciels.
Utiliser (3 fois)	J'utilise différents signes de ponctuation pour exprimer mes sentiments à l'aide de cette phrase : Tu viens demain
Imaginer (2 fois)	J'imagine et j'écris une petite légende. J'emploie le pronom relatif qui.
Réécrire (2 fois)	Je réécris ce petit texte en évitant les répétitions. J'utilise des pronoms.
Eviter (2fois)	J'évite la répétition en utilisant le pronom relatif « où ».
Employer (1 fois)	J'imagine et j'écris une petite légende. J'emploie le pronom relatif qui.
Entourer (1 fois)	J'entoure le pronom relatif et je souligne le nom qui le précède.
Encadrer (1 fois)	Je lis le texte, puis j'encadre les compléments du nom.
Dire (1 fois)	Je lis le texte. Je dis à qui ou à quoi renvoient les pronoms personnels soulignés.
Cocher (1fois)	Coche la bonne réponse.

Mettre (1 fois)	Je mets un point d'interrogation (?) ou un point d'exclamation (!) à la fin des phrases suivantes, puis je lis à haute voix.
Remplir (1 fois)	Le renard et le tigre vont à la chasse. Ils ne trouvèrent qu'un coq qu'ils s'apprêtèrent à dévorer. Un éléphant leur barra la route. J'imagine ce que disent ces animaux et je remplis les bulles en produisant un dialogue avec différents types de phrases.

Comme l'on peut voir dans ces consignes, les actions sur des corpus (compléter, souligner, entourer, encadrer, mettre, ...etc.) sont les plus dominantes. Puis suivent les activités qui consistent à produire ou à transformer, lesquelles restent très peu utilisées. Cependant, les actions incitant l'apprenant à corriger et à laisser des traces de son raisonnement, autrement dit justifier ses réponses, sont carrément absentes. Certes, l'on demande à l'apprenant de créer (verbes : imaginer et écrire) mais la transition à cette étape se fait sans le passage par des démarches réflexives, ce qui peut aboutir à des productions erronées. La possibilité d'intervenir à la source (c'est-à-dire réguler, pas uniquement au niveau des connaissances, mais des stratégies d'exécution mises en œuvre par l'apprenant) n'est pas offerte à l'enseignant ; ni à l'apprenant d'ailleurs, car toutes les tâches sont à réaliser individuellement, ce qui empêche l'apprenant de comparer, de discuter et de corriger.

• Les exercices de conjugaison

Le programme, en ce qui concerne cette composante de la langue, prévoit sept leçons qui sont les suivantes :

-Projet 1 qui comporte trois leçons, à savoir : « L'imparfait de l'indicatif », « Le passé simple (verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe) » et « Le passé simple (verbes du 3^{ème} groupe + être et avoir)».

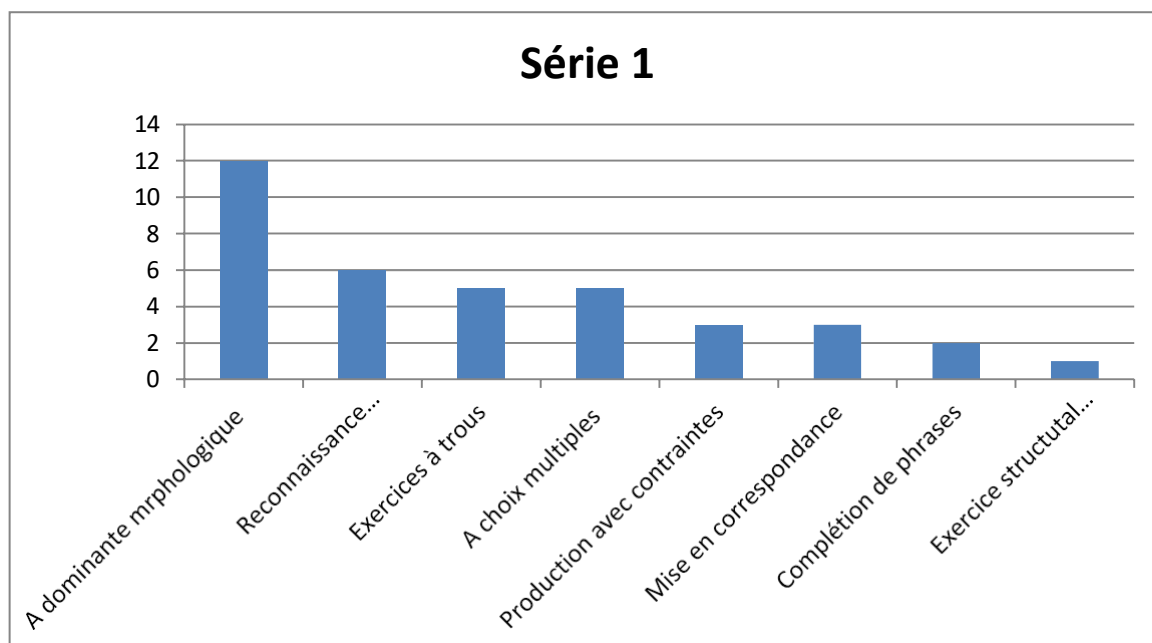
-Projet 2 qui comprend deux leçons : « Le présent de l'indicatif (morphologie) » et « Le futur simple de l'indicatif ».

-Projet 3 comporte également deux leçons qui portent sur « Le passé composé » et « Le plus-que-parfait de l'indicatif ».

En comparant ce programme à celui de l'année précédente, nous trouverons que de nouvelles notions sont introduites cette année, à savoir : l'imparfait et le plus que parfait.

▪Types et nombre d'exercices proposés

Dans le cadre de l'apprentissage de la conjugaison le programme prévoit 37 exercices.



Comme le montre le graphique, ce sont les exercices à dominante morphologique qui priment sur les autres types proposées (12 exercices, soit 32.43 %). Les exercices de reconnaissance grammaticale n'apparaissent que 6 fois (soit 16.21 %), viennent après : des exercices à trous (05 soit 13,51 %), des exercices à choix multiples (5 soit 13,51 %), des productions avec contraintes grammaticales (03 soit 8.10 %), trois exercices de mise en relation (soit 08.10 %), deux exercices de complétion de phrase (soit 05.40 %) et un exercice de transformation (02,70 %).

Ce qui est à noter est le fait que l'emphase est mise sur des exercices qui laissent peu d'initiative à l'apprenant, des exercices qui s'intéressent beaucoup plus à la mémorisation.

▪La logique sous-tendant l'organisation des exercices proposés

La structure, quoique n'étant pas toujours la même dans toutes les batteries d'exercices, repose sur le principe de progresser du simple (repérage ou mise en relation) au plus complexe (des productions avec contraintes et des exercices de complétion de phrases). Les cours présentés s'inscrivent dans la logique des différents genres textuels abordés (fable, BD, légende), c'est-à-dire qu'ils exposent les caractéristiques textuelles propres à chaque genre.

En ce qui concerne les items des exercices, ceux-ci sont étroitement liés aux sujets abordés dans les textes supports. L'apprenant progresse, donc, toujours dans le même contexte, ce qui permet de consolider les connaissances lexicales de ce dernier.

De quelle manière ces batteries d'exercices sont-elles conçues ? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre afin d'apprécier la possibilité de transfert offerte par les batteries proposées. Retenons donc les exemples suivants :

-La leçon « nous découvrons et nous utilisons le passé composé », qui figure dans le troisième chapitre, plus précisément dans sa première séquence. Une batterie composée de cinq exercices fait suite à cette leçon, parmi lesquels nous prenons précisément deux (p. 114-115) :

1. Entoure en rouge les verbes conjugués avec « être » et en vert ceux conjugués avec « avoir ».

« De bon matin, la vieille bergère est partie voir si ses chèvres ne sont pas mortes. Le lendemain, bien avant l'aube, Yennayer a commencé à souffler son froid. Il est resté une journée entière et il a puni la vieille ménagère. Fourar a perdu une journée mais il est devenu le meilleur ami de Yennayer. »

Cet exercice est intéressant car l'apprenant est amené à procéder au repérage du passé composé, une analyse est donc esquissée. Mais si l'on observe le passage proposé, on se rend compte que la structure des phrases, c'est-à-dire la disposition des verbes facilite leur repérage, ils viennent directement après les sujets (qui sont des mots simples, à part le groupe nominal constitué d'un nom et d'un adjectif « la vieille bergère »), il n'y a pas de mots qui font écran et séparent l'auxiliaire du participe passé (sauf le « ne pas »), le repérage se fait presque de manière mécanique, à part pour la première phrase. Elle est donc utilisée pour tester les connaissances des apprenants. Outre ces remarques, à part le fait de souligner en vert ou en bleu, on ne demande pas à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement (flécher au sujet, identifier les accords entre l'auxiliaire être et les participes passés). La même remarque, déjà émise concernant les exercices analysés dans la partie précédente, peut être adressée à l'égard de cet exercice. Malgré le fait que les notions abordées soient déjà explicitées dans le manuel de l'année précédente, l'on continue d'exiger le même travail de l'apprenant.

Regardons l'exercice, qui fait partie de la même batterie que le précédent :

4. Complète cette histoire. Conjugue les verbes entre parenthèse au passé composé.

Hier soir, Sarah (**rentrer**) tard. Elle (**entendre**) des bruits bizarres.

Elle(**commencer**) à avoir Peur.

Elle(**descendre**) doucement pour écouter les bruits provenant du salon.

Elle (**comprendre**)! Le matin, elle (**sortir**) très vite et elle (**oublier**) de fermer la cage des hamsters ! Quand elle (**ouvrir**), la porte du salon, elle (**trouver**) ses petits animaux sur le canapé !

L'exercice ci-dessus est un exercice à dominante morphologique (selon la typologie de G.Vigner), ou comme d'autres chercheurs l'appellent un exercice à trous. On peut remarquer que peu d'initiative est laissée à l'apprenant. Il n'a pas à identifier les verbes car ceux-ci sont mis en gras et entre parenthèses. Il n'a pas à faire d'analyse car comme nous l'avons mentionné les verbes sont déjà identifiés et les sujets aussi, étant donné que ceux-ci précèdent directement leurs verbes. L'apprenant est amené à appliquer automatiquement la règle (apprise par cœur) et n'a pas besoin de trop réfléchir, surtout que tous les sujets renvoient à une seule personne. Cet exercice à trous aurait été plus intéressant s'il avait proposé des phrases conjuguées au présent (certains éléments doivent changer) par exemple et demandé à l'apprenant de les mettre au passé composé. . Il convient de signaler que pour clore la série d'exercices un cinquième exercice est donné, et il s'agit toujours d'un exercice à trous. Certes, trouver le participe passé des verbes irréguliers n'est pas tâche facile, mais cette leçon, « le passé composé », a fait l'objet d'étude l'année d'avant, et certains verbes irréguliers sont déjà présents dans les exercices précédents, cela signifie que l'apprenant a ce qu'il faut pour exécuter la tâche à bon escient.

-La leçon « nous conjugons au présent de l'indicatif », comprend quatre exercices, et c'est le premier qui nous intéresse (p. 74) :

1. Je souligne les verbes conjugués au présent de l'indicatif et j'écris leur infinitif.

-La fourmi n'est pas prêteuse. « Que faisiez-vous au temps chaud ? Vous chantiez ? Eh bien, dansez maintenant ! »

-Qu'as-tu à te plaindre ?

-Je sais qu'ils ont raison.

-Que vous êtes joli !

-Les loups mangent gloutonnement.

-Regarde ce mouton.

-La plainte ni la peur ne changent le destin.

Contrairement à beaucoup d'exercices proposés pour l'apprentissage de la conjugaison qui ont tendance à laisser peu d'initiative à l'apprenant, et qui ont tendance à omettre l'importance de la réflexion, l'exercice ci-dessus offre l'occasion à l'apprenant de procéder à un repérage plus attentif : les phrases présentent des structures différentes, des intrus (des verbes à l'impératif par exemple), des phrases qui contiennent plusieurs verbes. Le seul frein à une exploitation optimale de l'exercice, c'est l'absence des traces du raisonnement de l'apprenant et le fait que celui-ci opère de manière individuelle sans négociation avec les camarades.

▪Les opérations cognitives impliquées

Les actions exigées de l'apprenant peuvent être classées dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Compléter (10 fois)	Lis les phrases, puis complète le tableau. Attention, il y a un intrus.
Ecrire (7 fois)	J'écris un petit dialogue entre deux personnages. J'utilise quatre verbes introducteurs de paroles conjugués au présent de l'indicatif.
Conjuguer (5 fois)	Conjugué les verbes au passé composé, puis lis l'histoire.
Recopier (4 fois)	Je recopie la forme du verbe qui convient.
Entourer (3 fois)	Entoure les formes correctes du verbe.
Utiliser (2fois)	Ecris un petit texte pour annoncer le début d'une histoire. Utilise des verbes à l'imparfait de l'indicatif.
Réécrire (2fois)	Réécris les phrases en commençant par Chaque jour, puis mets les verbes à l'imparfait de l'indicatif.

Souligner (2 fois)	Je souligne les verbes conjugués au présent de l'indicatif et j'écris leur infinitif.
Utiliser (2 fois)	J'écris un petit dialogue entre deux personnes. J'utilise quatre verbes introducteurs de paroles conjugués au présent de l'indicatif.
Relier (2 fois)	Je relie le verbe au pronom personnel qui convient, puis je lis.
Imaginer (1 fois)	J'imagine et j'écris le dialogue qui a eu lieu entre Le Loup et l'Agneau pour remplir les bulles.
Employer (1 fois)	Je complète les phrases suivantes ; j'emploie des verbes conjugués au passé simple.
Indiquer (1 fois)	Recopie ces phrases et indique l'ordre des actions.
Mettre (1 fois)	Mets les verbes au temps qui convient (passé composé ou plus-que-parfait).

L'analyse des consignes des exercices proposés à l'apprenant permet les remarques suivantes : la prédominance des actions qui consistent travailler sur un corpus pour restituer des formes précises (compléter, réécrire, utiliser), ou pour les identifier (entourer, mettre, souligner, recopier, ...etc.), est flagrante. Par contre les consignes qui demandent à l'apprenant de justifier et de corriger sont inexistantes. Certes, il existe des activités de production avec contraintes grammaticales mais celles-ci ne suffisent pas à elles seules pour assurer un passage des *activités sources* aux *activités cibles*, car une étape importante est négligée. Une étape qui implique la négociation (avec les camarades de classe), la confrontation et la correction des réponses des apprenants. Comme nous avons pu l'examiner la quasi-totalité des activités est à mettre en œuvre de façon individuelle ; une seule consigne exige un travail collaboratif de la part des apprenants.

•Les exercices d'orthographe

Afin d'inculquer aux apprenants les normes orthographiques relatives aux objectifs d'enseignements assignés au manuel de 2^{ème} année, le programme prévoit de scinder les contenus en sept leçons. Elles sont réparties comme suit :

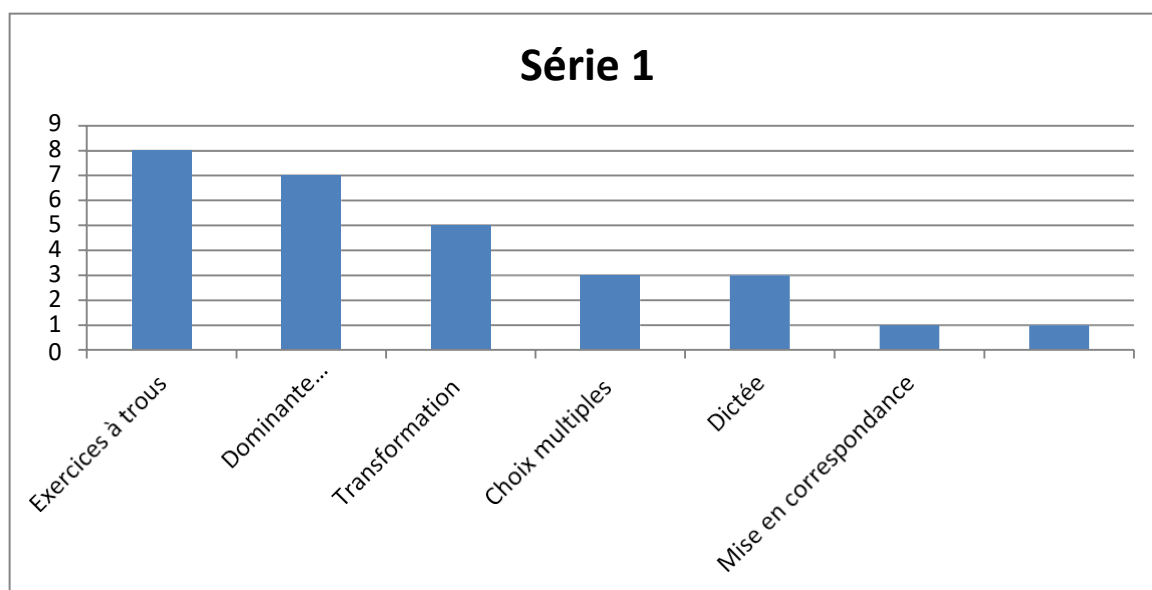
-Projet 1 comporte trois leçons : « L'imparfait de l'indicatif des verbes 'cer', 'ger', 'yer', et 'ier' », « L'accord de l'adjectif qualificatif » et « les homophones grammaticaux ».

-Projet 2, inclut deux leçons : « Les adverbes de manière » et « Le futur des verbes particuliers ».

-Projet 3 propose également deux leçons : « Les homophones » et « L'accord du participe passé ».

•Types et nombre d'exercices proposés

Les sept leçons proposées dans le manuel scolaire sont suivies de 28 exercices, ces derniers peuvent être répartis comme suit :



Le graphique indique une prédominance accordée à l'exercice à trous, avec la présence de 08 exercices (soit 28.57%), suivi de l'exercice à dominante morphologique (7 exercices, c'est-à-dire 25 %). Après ces deux exercices viennent les exercices de transformation (05 exercices soit 17.85%), les exercices à choix multiples (03 exercices soit 10.71%), trois dictées (soit 10.7%), un exercice de reconnaissance grammaticale (03.57 %) et un exercice de mise en correspondance (soit 03.75%).

Selon les chiffres donnés l'accent est mis sur les exercices qui consistent à restituer des formes. Les exercices de productions sont inexistant ; ils sont remplacés dans certaines séries par des dictées.

•La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les batteries d'exercices qui font suite aux cours d'orthographe ne sont pas structurées de manière identique, c'est vrai qu'elles progressent souvent du simple au plus complexe mais

la phase de repérage est omise (un seul exercice de repérage est présent). Nous trouvons donc des schémas différents, par exemple :

-Exercice à dominante morphologique > exercice de substitution > exercice à trous>exercice à dominante morphologique.

-Exercices à choix multiples > exercice de transformation > exercices de transformation.

-Exercice à choix multiples > exercice de substitution > exercice de transformation> exercice de transformation >exercice de transformation > Dictée.

-Exercice à tous >exercices à trous > exercice à trous> exercice à trous > Dictée.

Pour ce qui est des items, ceux-ci sont étroitement liés aux sujets traités dans les différentes séquences d'apprentissage.

Observons quelques exemples pour voir si les exercices proposés se prêtent à des activités de réflexion, c'est-à-dire si la conception de ces derniers favorise un passage vers une production plus autonome respectant les normes de rédaction.

-La leçon « Nous écrivons correctement les adjectifs qualificatifs », celle-ci est étudiée dans le premier projet, plus exactement la deuxième séquence. Trois exercices sont proposés dans le cadre de cet apprentissage, examinons le premier (p. 39) :

1. J'écris la forme correcte de l'adjectif qualificatif.

- Cette jeune princesse est (**ravissant-ravissante**) et (**gentille-gentil**).

- Elle a des cheveux (**noirs-noires**) qui tombent joliment sur ses épaules.

- J'ai apporté ma (**petit-petite**) trousse pour vous aider, dit le prince.

-Il y avait de (**belles-beaux**) fleurs dans le jardin du roi.

- La reine porte un (**joli-jolie**) collier de perles rares.

- Les princesses aimaient les journées (**printanier-printanière**).

- La reine habitait dans un (**merveilleux-merveilleuse**) palais.

- Ma grand-mère nous racontait de (**vieux-vieilles**) contes algériens.

Le fait de demander à l'apprenant de chercher les formes correctes des adjectifs est susceptible de le pousser à mettre en œuvre un raisonnement grammatical complet, mais la manière dont cet exercice a été conçu empêche une conduite pareille. Le repérage des formes à choisir est facilité par des signes typographiques (utilisation de parenthèses, mise en gras), l'apprenant n'a pas à chercher les adjectifs qualificatifs, il n'a qu'à opérer des choix (il y a de fortes chances à ce que les réponses soient données de manière mécanique). Mais de quelle manière ? Aucune justification n'est demandée à l'apprenant, c'est-à-dire que celui-ci ne laisse aucune trace de son raisonnement (par exemple identifier les accords, flécher à la personne ou l'objet que l'adjectif qualifie), ce qui empêche l'enseignant de savoir si la réponse n'est pas donnée de manière aléatoire. Une étape pareille a pour but de préparer l'apprenant à réaliser les activités suivantes, surtout que celles-ci sont exigeantes sur le plan cognitif. En effet, cet exercice est suivi de deux exercices de transformation.

Comme nous l'avons signalé auparavant, les batteries d'exercices proposées sont majoritairement conçues d'exercices à trous et d'exercices à dominante morphologiques (55.54 %) qui laissent peu d'initiative à l'apprenant et visent une portion de la règle, mais quelques exercices, comme celui qui fera l'objet de l'analyse suivante, offre la possibilité aux apprenants d'appliquer plusieurs règles à la fois, donc de faire appel à leurs connaissances antérieures.

-L'exercice figurant dans la batterie d'exercices dédiée à la leçon « Nous écrivons correctement le futur simple des verbes particuliers » (p, 95) :

3. Je réponds aux questions suivantes en employant le futur simple.

-Qui lira ce conte pour ses camarades de classe ?

-Qui enverra les lettres d'invitation ?

-Qui essaiera de raconter l'une des fables de la Fontaine ?

-Verrez-vous la suite du film Astérix le Gaulois ?

-Comment la torture ira-t-elle chez elle la prochaine fois ?

-Le renard et le chacal courront-ils un danger s'ils désobéissent au lion ?

L'intérêt de cet exercice réside dans le fait que les réponses peuvent être différentes, en fonction du contexte donné et en fonction de l'intention de celui qui répond, sans oublier

l'effort que l'apprenant doit fournir pour passer d'une structure à une autre (phrase interrogative à une phrase déclarative). Après avoir repéré chaque verbe et son sujet, l'apprenant doit réfléchir sur la possibilité ou non d'utiliser les mêmes pronoms personnels dans les phrases déclaratives. Pour les trois premières phrases plusieurs possibilités sont offertes et elles sont toutes correctes. Pour la quatrième phrase, la réponse peut contenir le « je » ou le « nous ». Dans les deux dernières phrases le sujet ne change pas (mais l'apprenant doit procéder à la suppression soit des noms soit des pronoms personnels pour qu'il n'y ait pas de répétition). L'apprenant doit également repérer les mots interrogatifs pour les supprimer lorsqu'il passe à la phrase déclarative. Plusieurs opérations sont sollicitées en même temps, ce qui permet d'éviter la réalisation mécanique de l'exercice. La seule chose qui manque, c'est que l'on ne demande pas aux apprenants de justifier leurs réponses ni de les confronter à celles de leurs camarades. La tâche est à exécuter, comme c'est visible dans la consigne, de manière individuelle. La procédure serait, à notre avis, plus motivante s'il avait impliqué un travail collaboratif.

Les consignes sont également révélatrices de la dimension accordée à la pratique de l'exercice, et peuvent confirmer les remarques énoncées plus haut.

•Les opérations cognitives impliquées

Voyons de plus près ce que recommandent les consignes des exercices dédiés à l'orthographe :

Action	Exemples de consignes
Compléter (10 fois)	Complète les phrases avec un des verbes suivants. Emploie l'imparfait de l'indicatif.
Ecrire (4 fois)	Ecris les verbes à l'imparfait de l'indicatif.
Remplacer (2 fois)	Dans les phrases suivantes, je remplace les expressions écrites en gras par l'adverbe de manière qui convient.
Entourer (2 fois)	J'entoure les terminaisons du futur simple.
Accorder (2 fois)	Dans les phrases suivantes, accorde le participe passé des verbes mis entre parenthèse.

Retrouver (1 fois)	Je retrouve l'adjectif qualificatif et j'accorde avec le nom auquel il se rapporte.
Réécrire (1 fois)	Réécris en commençant par « Autrefois ».
Enrichir (1 fois)	J'enrichis les phrases avec des adverbes de manière.
Mettre (1 fois)	Je mets les verbes au futur simple.
Répondre (1 fois)	Je réponds aux questions suivantes en employant le futur simple.
Choisir (1 fois)	Je choisis les articulateurs qui expriment le futur, puis je les emploie dans des phrases.
Relier (1 fois)	Relie par une flèche, puis écris les phrases obtenues.

Si l'on jette un œil sur le tableau, on s'aperçoit que la plus part des actions tournent autour du fait d'agir sur des corpus (compléter, mettre, remplacer, entourer). Cependant justifier (définir un concept), comparer, étiqueter (identification à partir des caractéristiques propres à l'objet), corriger sont des actions totalement absentes. Des opérations exigeantes sur le plan cognitif sont présentes, à savoir : les exercices de transformation (consistant généralement à ajouter un élément à une structure) et les dictées. Mais, ce qui est à remarquer c'est que la transition des activités peu coûteuses sur le plan cognitif à ces activités, qui sont d'une certaine complexité, se fait la plupart du temps, sans l'intermédiaire des activités qui consistent à justifier les réponses données.

Pour conclure

L'examen des exercices proposés dans le manuel de deuxième année nous a permis de dégager quelques remarques. La première est la prédominance des exercices à trous et des exercices à dominante morphologiques (53 exercices sur les 146 exercices que présente le manuel), connus pour le peu de transfert vers des situations de production. Les exercices de repérage sont au nombre de 22, mais ceux-ci, également, ne constituent pas des tâches exigeantes pour l'apprenant, c'est-à-dire qu'elles ne permettent pas à celui-ci de mettre en place un raisonnement grammatical complet (absence de traces de raisonnements, présence

d'éléments facilitant le repérage rendant cette entreprise presque automatique : les corpus à analyser n'offrent pas une diversité de structures). Il existe des activités de production (13 exercices) et de transformation (12) ; six de ces productions interviennent après des leçons de vocabulaire pour assurer le passage aux autres activités linguistiques. Mais, ce qui est frappant, est l'absence totale des activités de correction, qui constituent des démarches proches de celles de la mise en écrit et de la révision de textes ; une très importante étape permettant le rapprochement entre *tâches sources* et *tâches cible* est omise. Le travail de groupe est également absent (les consignes incitant l'apprenant à collaborer avec les camarades sont quasi absentes, deux consignes seulement dérogent à la règle).

Ces remarques nous conduisent à dire que la dimension applicative de l'exercice l'emporte sur la dimension réflexive dans le manuel de deuxième année. Ce qui était surprenant pour nous car plusieurs notions abordées dans le programme avaient fait l'objet d'étude l'année précédente. Cela signifie pour nous que les concepteurs du manuel de deuxième année donnent aussi une priorité à l'installation d'automatismes.

5.L'exercice dans le manuel de 3^{ème} AM

•Présentation globale du manuel

Ce manuel intitulé « Français 3^{ème} année moyen », est paru chez les éditions ONPS en 2019. Ce dispositif fait de 152 pages offre à l'apprenant une panoplie de supports qui ne sont pas uniquement textuels mais visuels et audiovisuels.

Les apprentissages couverts par ce nouveau manuel s'articulent dans le cadre de trois projets, intitulés : « Rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école », « Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et là un fait de patrimoine de notre pays » et « Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages ».

Il suffit de lire ces titres pour se rendre compte que pour ce niveau les enseignements à dispenser se feront dans le cadre du texte narratif, qui rapporte des faits réels. L'apprenant est donc amené à : « Rédiger une brève », « Rédiger un titre et un chapeau à un fait divers » et « Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage » (les séquences du projet 1), « Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée », « Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit » (projet 2) et « Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue », « Rédiger la biographie d'un personnage connu » (projet 3).

Chacune des séquences sus-citées est scindée en rubriques suivant ce cheminement :

- « J'écoute et je comprends » ;
- « Je lis et je comprends » ;
- « Outils de la langue pour dire, lire et écrire » ;
- « Atelier d'écriture » ;
- « Sujet d'évaluation-bilan » ;
- « Station projet » ;
- « Lecture récréative ».

Avant d'entamer les apprentissages visés par le programme, les concepteurs ont prévu une séquence passerelle, dont le but est de permettre à l'apprenant de faire la distinction entre les faits réels et les faits imaginaires étudiés l'année précédente. De mini-textes sont donc disposés à cet effet avec quelques questions de compréhension pour ensuite finir avec un exercice de mise en relation entre textes et genres textuels. L'apprenant est donc renseigné sur les genres textuels qu'il va découvrir tout au long de l'année scolaire.

▪Les exercices proposés

Afin de mettre en exergue la procédure de l'exercice telle qu'elle est présentée dans le manuel de troisième année, nous allons procéder de la même façon qu'avec les manuels des autres niveaux déjà analysés.

▪Les exercices de vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire tourne autour des éléments suivants :

-« Le champ lexical/le vocabulaire de l'accident, de la catastrophe et des méfaits », « la nominalisation pour rédiger les textes de faits divers », et « La synonymie et l'antonymie » (projet 1).

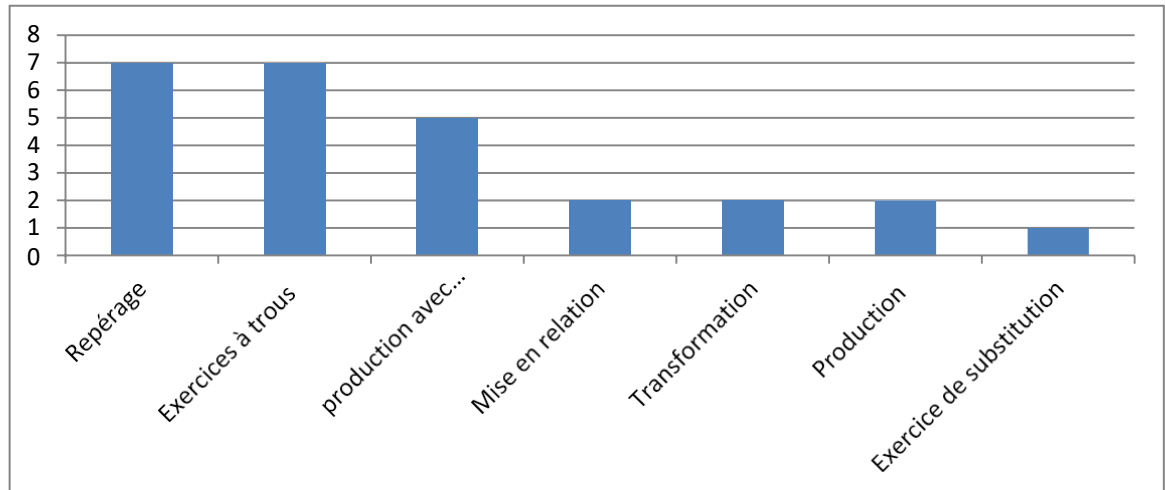
-« Les mots de la même famille » et « la description du lieu : la localisation » (projet 2).

-« Le lexique du portrait/ la comparaison et la métaphore » (projet 3).

Ce qui est mis en avant dans le manuel de 3^{ème} année est la sémantique lexicale. Il convient de signaler que plusieurs notions abordées dans ce programme ont déjà fait l'objet d'étude dans les niveaux précédents.

- Types et nombre d'exercices proposés

Les exercices du vocabulaire sont au nombre de 26, le graphique suivant met en exergue les types dont les concepteurs du manuel ont fait usage.



Comme on peut le remarquer, ce sont les exercices à trous qui sont en première position (07 exercices, soit 29.92%) ainsi que les exercices de repérage (07 exercices également, soit 29.92%). En deuxième position viennent les productions avec contraintes (5 exercices, soit 19.23%). Nous trouvons également deux exercices de mise en relation (7.69%), deux exercices de transformation (07.69%), deux exercices de production (07.69%), et un exercice de substitution (03.84%).

D'après les chiffres, il est possible de constater que toutes les batteries d'exercices de vocabulaire s'achèvent par des activités production.

- La logique sous-tendant l'organisation des exercices proposés

Il suffit d'observer la structure des batteries d'exercices présentes dans le manuel pour s'apercevoir que celle-ci n'est nullement immuable. Généralement le principe d'aller du simple au complexe est conservé mais ce n'est pas le cas pour toutes les leçons, nous pouvons observer des schémas différents, par exemples :

-Repérage > Repérage > mise en relation > exercice à trous > production avec contraintes.

-Transformation (exercice structurel) > Production avec contraintes.

-Exercice à trous > Repérage > Repérage > exercice à trous > exercice à trous > production avec contraintes.

-Exercice à trous > Classement > exercices à trous > production avec contraintes.

En ce qui concerne les items de ces exercices, ces derniers sont étroitement liés aux sujets abordés dans les textes supports. Le lexique qui fait l'objet d'étude est généralement en relation avec les thématiques abordées dans les projets et séquences (à part deux exercices).

A l'instar du manuel de 2^{ème} année, ce manuel combine deux approches. L'approche onomasiologique (dont il est fait appel dans des leçons comme celles portant sur « le champ lexical et le vocabulaire de la catastrophe, de l'accident et du méfait » et « le lexique du portrait, la métaphore et la comparaison ») ainsi que l'approche sémasiologique (appliquée dans la leçon portant sur « La description du lieu : la localisation »). Les autres leçons concernent la morphologie lexicale ou la sémantique lexicale.

Les questions qui se posent maintenant sont les suivantes : Comment les exercices de vocabulaire sont-ils organisés ? Quels est leur rôle dans le processus de liage aux activités sources ?

Pour avoir des éléments de réponses, analysons les exemples suivants :

-La leçon qui traite du vocabulaire de l'accident, de la catastrophe et du méfait, à laquelle fait suite une batterie composée de cinq exercices dont une production (pp. 17-18). Si le premier exercice, qui est un exercice de repérage, n'exploite pas un vocabulaire lié au thème abordé ; les apprenants sont supposés relever le champ lexical de la mer, les autres exercices le font.

Le deuxième exercice propose la consigne suivante : « *Retrouve dans cette liste de mots le champ lexical de l'accident, de la catastrophe naturelle et du méfait* ». L'apprenant va essayer d'identifier les mots appartenant au champ lexical de chacun des thèmes proposés. Il se servira donc des mots suivants : naufrage- tempête-crash d'avion- braquage- séisme- inondations - noyade- glissement de terrain- carambolage- tornade - vol- éruption volcanique-

cyclone- collision- sécheresse- tsunami- dérapage- tamponnage- drogue- braconnage. Le troisième exercice propose de mettre en correspondance des mots (délit, insolite, catastrophe) à leurs définitions. Le quatrième, un exercice à trous, demande à l'apprenant de compléter les phrases proposées par des mots relevant du champ lexical de l'accident survivants : a succombé, victimes, a causé, catastrophe. Pour clore cette partie, une situation d'intégration partielle est proposée à l'apprenant, qui a pour consigne : « *Rédige deux phrases pour rapporter un évènement relatant un accident en t'aidant de cette liste de mots : blessés, vitesse, dérapage, brouillard, entraîner, causer, engendrer* ».

Nous pouvons dire que les exercices se succèdent afin d'amener progressivement l'apprenant à exécuter une tâche, lors de laquelle celui-ci réinvestit le vocabulaire qu'il aurait mémorisé en réalisant les exercices proposés. Une entreprise qui est à notre avis susceptible de lui faciliter la réalisation de la tâche finale (la production écrite). Et, c'est le cas dans, presque, toutes les autres leçons.

Comme nous l'avons déjà explicité précédemment, les enseignements ne portent pas uniquement sur la sémantique lexicale, ils évoquent également la morphologie lexicale. Un aspect qui implique la prise en considération d'un raisonnement grammatical lors de l'exécution des tâches demandées. Alors, peut-on parler dans ce cas échéant d'exercices qui impliquent la réflexion ?

Observons l'exemple suivant :

L'exercice n°1, lequel avec cinq autres exercices, fait suite à la leçon « Les mots de la même famille », il figure à la page 77 :

1. Complète les phrases suivantes avec le mot qui convient pris dans cette liste de famille de mots : libre-liberté-libérer-librement. Accorde ces mots, si nécessaire.

-Les hommes ont toujours lutté pour leur

-Les Chouhada ont sacrifié leur vie pour que vive l'Algérie..... et indépendante.

-Chacun peut exprimer.....ses idées.

-Nelson Mandela a été après 27 ans d'emprisonnement.

Cet exercice à trous aurait été, à notre avis, plus intéressant s'il avait suggéré aux apprenants de justifier les choix qu'ils opèrent pour résoudre la tâche. En effet, Ces apprenants ont appris au cours des précédentes années d'apprentissage que les mots de la même famille sont des mots formés à partir d'un même radical, mais qui peuvent avoir diverses natures : verbe, adjectif, nom, et adverbe. Une notion qui n'est pas exploitée dans cet exercice, pourtant, elle constitue un élément important pour la résolution de la tâche. Les apprenants risquent donc, s'ils ne portent pas attention à ce détail, de se tromper ou de fournir des réponses au hasard. Cette tâche serait plus significative pour les apprenants si elle implique aussi un travail collaboratif. Nous aurions suggéré que les mots qui font l'objet d'étude soient placés de manière erronée dans le texte. Ce qui donne à l'apprenant l'occasion de réinvestir les connaissances préalablement acquises afin de rétablir l'emploi correct (donc de procéder en connaissance de cause) et éliminerait des réponses aléatoires.

Il paraît que même pour les exercices qui portent sur la morphologie lexicale, et, qui, par conséquent impliquent un certain raisonnement grammatical, l'emphase est mise sur le sens (on compte sur l'intuition grammaticale de l'apprenant).

Afin de donner une image plus précise, essayons d'analyser les consignes.

- Les opérations cognitives impliquées

Le tableau ci-dessous représente les actions évoquées dans les consignes adressées aux apprenants.

Action	Exemples de consignes
Compléter (7 fois)	Complète ces phrases par des mots du champ lexical de l'accident pris dans la liste suivante : survivants-a succombé-victimes-a causé-catastrophe.
Retrouver (3 fois)	Retrouve dans cette liste de mots le champ lexical de l'accident, de la catastrophe naturelle et du méfait.
Relever (2 fois)	Relève le champ lexical de la mer dans l'énoncé ci-dessous.
Rédiger (2 fois)	Rédige deux phrases pour rapporter un événement relatant un accident en t'aidant de cette liste de mots : blessés-vitesse-dérapiage-brouillard-provoquer-entraîner-causer-engendrer.
Ecrire (2 fois)	Ecris deux ou trois phrases où tu emploieras des mots de la famille de histoire et nation.

Transformer (1 fois)	Transforme ces titres donnés sous formes de phrases verbales en titres sous forme de phrases nominales, selon le modèle.
Entourer (1 fois)	Dans chaque liste, un mot n'est pas synonyme des autres. Entoure l'intrus.
Changer (1 fois)	Voici un règlement insolite. Pour en faire un vrai règlement, change les mots qu'il faut en les remplaçant par leur contraire.
Employer (2 fois)	Emploie un préfixe privatif pour dire le contraire des mots soulignés.
Raconter (1 fois)	Raconte en deux lignes une mésaventure qui t'est arrivée avec ton ordinateur en t'appuyant sur les mots suivants auxquels tu ajouteras des préfixes négatifs.
Utiliser (1 fois)	Utilise le dictionnaire pour compléter cette famille de mots puis complète la phrase qui suit avec l'un de ces mots.
Réorganiser (1 fois)	Réorganise cette liste de verbes en fonction des cinq sens (la vue, l'odeur, l'ouïe, le goût, le toucher). Construis une phrase personnelle avec un verbe de ton choix.
Construire (1 fois)	Réorganise cette liste de verbes en fonction des cinq sens (la vue, l'odeur, l'ouïe, le goût, le toucher). Construis une phrase personnelle avec un verbe de ton choix.
Observer (1 fois)	Observe ce paysage, écris ce que tu vois, ce que tu pourrais entendre et ce que tu pourrais sentir :
Recopier (1 fois)	Les mots de la liste A désignent un caractère. Chacun d'eux peut trouver son antonyme dans la liste B. Recopie les couples ainsi formés.
Souligner (1 fois)	Lis le texte suivant et souligne les comparaisons et les métaphores.

Les actions sus-citées dans la plupart des exercices impliquent des opérations cognitives de bas niveau (compléter, relever, retrouver, employer, souligner, recopier) ; l'apprenant travaille sur un corpus. Les actions qui consistent à justifier et à collaborer sont absentes, ce que nous trouvons logique puisque dans majeure partie des exercices il s'agit de mémoriser un vocabulaire dans l'intention de le réinvestir dans des situations d'intégration partielle. Les actions qui consistent à corriger sont également absentes, une seule action qui s'apparente à ce genre d'activités est repérée dans la consigne suivante : « *Voici un règlement*

insolite. Pour en faire un vrai règlement, change les mots qu'il faut en les remplaçant par leur contraire » (Exercice n°3, p. 58). L'aspect ludique de l'exercice est apparent.

Le moment où s'applique un réel raisonnement grammatical est celui qui implique des productions avec contraintes prévues pour clore les séries d'exercices d'entraînement. Nous pouvons donc formuler la même remarque que celle émise suite à l'analyse des exercices de vocabulaire présents dans le manuel de 2^{ème} année moyenne : le passage à la situation d'intégration est garanti par les productions qui se trouvent à la fin de chaque série d'exercices de vocabulaire.

Si les exercices de vocabulaire insistent sur la mémorisation et la fixation des connaissances, les exercices des autres activités linguistiques devraient impliquer la réflexion. Est-il vraiment le cas ? C'est ce que nous allons voir dans les pages qui suivent.

▪ **Les exercices de grammaire**

Pour dispenser un enseignement grammatical le programme propose huit leçons, qui sont scindées comme suit :

-Projet 1 comporte trois leçons : « Les indicateurs de temps et de lieu pour préciser les circonstances de l'événement », « La voix passive pour mettre en valeur l'information » et « Le discours direct/ Le discours indirect ».

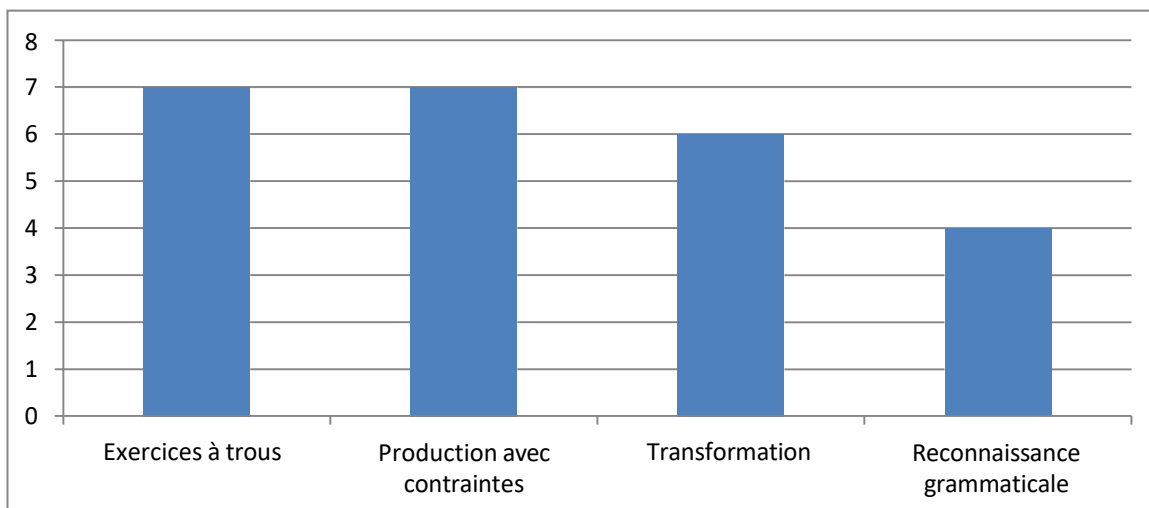
-Projet 2 dispose de deux leçons qui sont : « L'expression du temps » et « Les connecteurs chronologiques ».

-Projet 3 qui contient également deux leçons : « Les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs » et « Les substituts lexicaux et grammaticaux ».

Les apprentissages s'articulent autour des outils à utiliser afin d'apporter des informations.

- Types et nombre d'exercices proposés

Pour assurer les apprentissages des outils grammaticaux proposés aux apprenants, le manuel utilise 24 exercices, dont les types sont présentés par le graphique suivant :



Une place primordiale est accordée à l'exercice trous (07, soit 29.16%) et à la production avec contraintes grammaticales (07, soit 29.16%). Viennent après les exercices de transformation (06, soit 25%) et les exercices de reconnaissance grammaticale (04 exercices, soit 16.66%).

Nous remarquons que le nombre d'exercices a diminué, par rapport au nombre des exercices de grammaire proposés en 1^{ère} et en 2^{ème} année. Il est fait appel à quatre types d'exercices uniquement. Les exercices les plus utilisés à ce stade de l'apprentissage ont trait à des opérations de haut niveau, à savoir : la transformation et la production.

▪La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les séries d'exercices qui suivent les cours sont insérées suivant une logique allant du simple au complexe. Cependant la structure n'est pas toujours la même, car la phase de repérage est omise dans certaines leçons. Nous pouvons l'expliquer par le fait que ces leçons ont été présentées dans le manuel de deuxième année. Les concepteurs ont donc estimé que ces concepts sont acquis par les apprenants et ont procédé à la suppression de la phase de repérage, allant directement aux exercices de manipulation (exercices à trous et exercices de transformation) pour ensuite proposer des exercices de réinvestissement (production avec contraintes grammaticales).

En ce qui concerne les items des exercices, ceux-ci s'accordent avec les thèmes abordés dans les supports textuels proposés, donc ne s'écartent pas des objectifs assignés à chaque projet (rédaction de faits divers, description du patrimoine, ou rédaction de la biographie d'un personnage connu).

Examinons, à travers quelques échantillons, donc si la manière dont ces exercices sont conçus permet la mise en pratique d'un raisonnement grammatical complet.

-Observons cet exercice faisant suite à la leçon « Le discours direct/ Le discours indirect » (p. 60) :

1. Souligne d'un trait les paroles au discours direct et de deux traits les paroles au discours indirect.

Une école britannique a interdit pendant toute la période des examens les bracelets à la mode. « Nous n'avons rien contre ces bracelets, mais les élèves doivent les enlever avant chaque examen », a déclaré la rédactrice de l'école. Elle affirme qu'il est possible d'inscrire au dos de ces bracelets les formules, dates, fort utiles pendant les examens.

La procédure aurait été plus significative si l'on avait demandé aux apprenants de repérer également les verbes introducteurs de paroles et les énonciateurs de ces paroles, d'étiqueter des éléments comme les guillemets et la conjonction de subordination. Cela aurait permis à l'enseignant de savoir si l'apprenant procède en connaissance de causes, et à l'apprenant d'opérer de manière plus attentive. Nous tenons à signaler que dans la partie « faisons le points », ces mêmes éléments ne sont pas indiqués de façon explicite. Les concepteurs se contentent de les mettre en valeur en utilisant une autre couleur ; pour permettre à l'apprenant de les identifier comme étant des indices du discours direct et du discours indirect. Nous avons l'impression que l'on veut inculquer ces informations de manière implicite. Or, pour que l'apprenant puisse utiliser un élément à bon escient il faut qu'il le reconnaisse et sache comment l'utiliser. Le repérage, tel qu'il est conçu par les concepteurs, se circonscrit donc à l'identification d'une forme.

-La leçon portant sur « les substituts lexicaux et grammaticaux », comporte un exercice qui attire notre attention (p, 141).

2. Réécris la biographie suivante en utilisant des substituts grammaticaux pour éviter les répétitions.

« Colette commence à écrire sous le pseudonyme de « Willy ». Le mari de Colette demande à Colette de rédiger chaque jour un certain nombre de pages sur un cahier d'écolière. Dix ans plus tard, Colette continue la carrière de Colette d'écrivain sous le propre nom de Colette. Colette raconte sa vie de Colette, l'amour de Colette de la nature et des

animaux, la passion de Colette pour tout ce qui entoure Colette. Colette raconte avec beaucoup de finesse les sentiments et le caractère des personnages de Colette. Le goût de Colette pour la vie et la curiosité ont gardé Colette jeune jusqu'aux derniers de Colette.»

Afin d'exécuter la tâche demandée par la consigne l'apprenant doit d'abord procéder à la recherche de l'élément répété, qui est le mot Colette, mais cette recherche est facilitée par l'utilisation d'un signe typographique. En effet, le nom Collette est mis en italique. Il suffit à l'apprenant de repérer ce caractère typographique pour localiser l'élément à substituer ; le repérage se fera de façon automatique. Ce qui manque également à cet exercice pour qu'il soit une activité exigeant la mise en pratique d'un raisonnement grammatical plus complet, c'est les traces du raisonnement de l'apprenant. Souligner les mots répétés, indiquer leurs fonction (sujet, COD, ou autres) lui permettraient de procéder de manière plus consciente. Il convient de signaler que les substituts grammaticaux est une leçon à laquelle les apprenants ont déjà été initiés l'année précédente (Voir le manuel 1^e AM, p, 53). L'apprenant possède des pré-requis qui sont censés lui permettre d'exécuter cette tâche. Il convient de signaler également que cet exercice est précédé d'un exercice à trous, cela veut dire que la phase d'identification est ignorée. Or, pour passer à la rédaction l'apprenant doit avoir conscience non seulement d'une forme linguistique ou d'un outil linguistique donnée, mais aussi, et surtout, de la manière dont l'outil linguistique en question fonctionne.

Pour continuer l'examen des exercices proposés, donc déterminer si ces derniers sont en mesure d'assurer un rapprochement entre *tâches sources* et *tâches cibles*, nous allons nous pencher sur l'analyse de leurs consignes. Voyons donc ce que ces dernières révèlent sur la pratique de l'exercice.

- Les opérations cognitives impliquées

Voyons de plus près ce que recommandent les consignes des exercices dédiés à la grammaire :

Action	Exemples de consignes
Compléter (6 fois)	Complète le texte par des indicateurs de lieu et de temps pris dans la liste suivante.
Ecrire (4 fois)	Ecris trois phrases au discours indirect pour rapporter votre conversation.

	Un camarade de ta classe a été agressé dans la cour de récréation par un élève d'une autre classe. Le directeur du collège te convoque dans son bureau.
Transformer (3 fois)	Transforme ces titres donnés sous forme de phrases verbales en titres sous forme de phrases nominales, selon le modèle.
Relever (2 fois)	Relève dans les phrases suivantes les indicateurs de temps et de lieu.
Remplacer (2 fois)	Remplace la proposition subordonnée relative par un adjectif qualificatif.
Souligner (2 fois)	Souligne d'un trait les paroles au discours direct et de deux traits les paroles au discours indirect.
Rapporter (1 fois)	En fêtant El Mawlid Ennabaoui Echarif, un incident est arrivé à ton ami imprudent. Rapporte cet événement en deux à trois phrases, en précisant le lieu et le moment de l'incident.
Rédiger (1 fois)	Rédige un titre sous forme de phrase nominale pour ce chapeau d'un article de presse (Le titre nous donne l'information principale).
Décrire (1 fois)	Décris en deux ou trois phrases le vêtement traditionnel que tu préfères en utilisant les trois expansions étudiées.
Retrouver (1 fois)	Cette lettre de Fadhma Ait Mansour Amrouche a perdu ses déterminants possessifs et démonstratifs. Retrouve-les.
Utiliser (1 fois)	Ecris un petit énoncé de deux lignes dans lequel tu parleras d'un objet qui t'appartient et que tu as perdu. Utilise deux déterminants possessifs et un déterminant démonstratif.
Préciser (1 fois)	Relève les compléments circonstanciels de temps et précise s'ils expriment un moment daté, une durée ou une répétition.
Réécrire (1 fois)	Réécris la biographie suivante en utilisant des substituts grammaticaux pour éviter les répétitions.

La majorité des opérations cognitives impliquées dans la réalisation des tâches des exercices tourne autour des actions de production et de transformation (réécrire, rédiger, rapporter, décrire, transformer, ...etc.). Les actions sur corpus ne sont pas dominantes. En effet, elles occupent la même place que les opérations qui impliquent un haut niveau cognitif.

Les opérations absentes sont celles liées à la correction, à l'étiquetage (un seul verbe qui renvoie à cette action : préciser), et la justification. Les étapes de rapprochement entre les activités dans lesquelles s'opèrent les apprentissages et la mise en écrit ne sont pas complètes. Comme nous avons pu le voir la transition se fait à la production (situation d'intégration partielle) sans le passage par des activités proches de révision de textes ou des activités impliquant l'explicitation des procédures mises en œuvre. Nous pouvons donc dire que dans ce contexte l'exercice sert à appliquer des règles ; adopter une posture réflexive n'est pas la première mission assignée à celui-ci.

•Les exercices de conjugaison

Les enseignements à dispenser concernant la conjugaison sont scindés en six leçons, celles-ci sont réparties sur les trois chapitres du manuel comme suit :

-Projet 1, trois leçons sont à dispenser : « Le passé composé pour rapporter des faits passés », « La conjugaison passive » et « L'imparfait et le plus-que-parfait pour indiquer l'antériorité ».

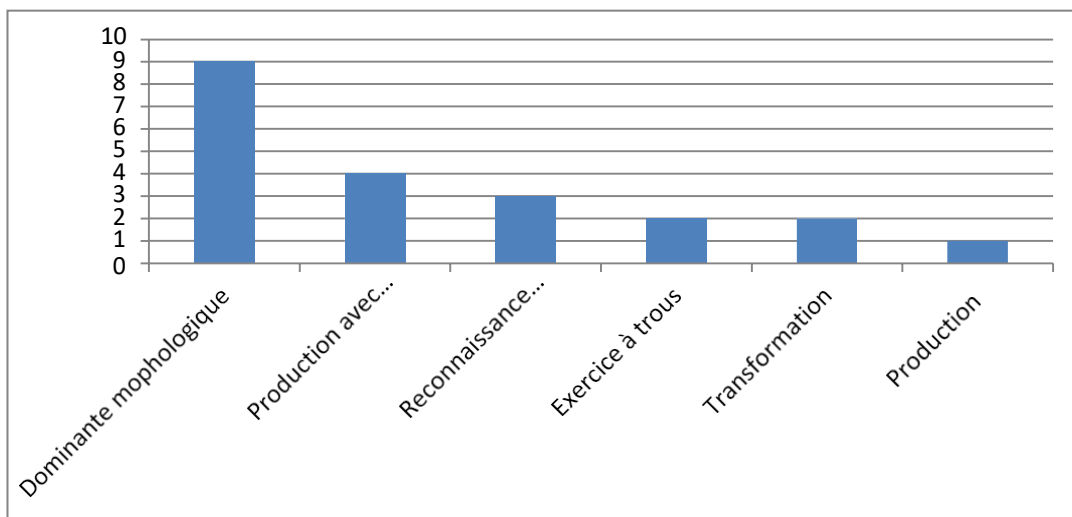
-Projet 2, comprend deux leçons : « Les temps du récit : l'imparfait/ passé simple » et « L'expression du futur ».

-Projet 3 ne comporte qu'une seule leçon : « Les temps verbaux dans le récit autobiographique ».

En plus des désinences, les apprentissages concernent les valeurs des temps utilisées dans le récit. Les exercices sont donc censés impliquer d'autres opérations, lesquelles ne se limitent pas à la restitution de formes (désinences).

- Types et nombre d'exercices proposés

Vingt et un exercices font suite aux cours du manuel, ces derniers peuvent être répartis comme suit :



A l'instar des manuels des niveaux dont nous avons effectué l'analyse, les exercices à dominante morphologique sont les exercices les plus prisés pour l'enseignement de la conjugaison, ceux présents dans ce manuel sont au nombre de 09 (soit 33.33%). Succèdent à ces derniers des activités de production avec contraintes grammaticales, on en compte 04 (soit 14.28%). Parmi les autres types d'exercices dont le manuel fait usage, nous trouvons : les exercices de reconnaissance grammaticale (03 exercices, soit 14.28%), les exercices de transformation (2 exercices, soit 7.14%), et deux exercices à trous (7.14%).

Les exercices les plus utilisés sont ceux qui laissent peu d'initiative à l'apprenant et se focalisent sur la forme.

•La logique sous-tendant l'organisation des exercices

En effectuant les exercices l'apprenant progresse du simple au plus complexe, mais cette progression ne débute pas forcément par des exercices de repérage. Le mode de structuration vacille entre les schémas suivants :

-Reconnaissances grammaticales > exercice à trous> exercice à dominante morphologique> production avec contraintes.

-Transformation >transformation >exercice à dominante morphologique >production avec contraintes.

-Exercice à dominante morphologique >exercice à dominante morphologique >production avec contraintes.

La phase de repérage est omise dans trois leçons, la même explication que nous avons donnée concernant les exercices de grammaire est valable ici ; les contenus enseignés ont déjà fait l'objet d'étude en deuxième année. Nous estimons donc, que c'est la raison pour laquelle les concepteurs du manuel ont fait fi des exercices de repérage. En ce qui concerne les items de ces exercices, ils sont en parfaite harmonie avec le reste des contenus (ils ne dérogent pas aux thèmes développés dans les différentes séquences).

Nous avons observé la présence de quelques activités, qui selon N.Nadeau et C.Fisher (2009) sont en mesure de réduire l'écart entre les activités d'apprentissage et la résolution d'une situation problème (situation d'intégration). Les questions qui se posent sont les suivantes : Dans quel cadre interviennent ces activités ? Constituent-elles l'aboutissement d'un processus réflexif déclenché lors des précédentes étapes? C'est ce que nous allons voir en examinant les exercices figurant dans:

-La leçon qui porte sur le passé composé, à laquelle quatre exercices font suite ; c'est le premier qui nous intéresse (p. 22) :

1. Souligne les verbes conjugués au passé composé.

« Avant l'ouverture de la saison estivale 2017, des volontiers sont sortis pour nettoyer les plages. Ils ont ramassé toutes les ordures qui polluaient le littoral. Grands et petits ont participé à l'opération 'Ports bleus ' . »

L'exercice ci-dessus est un exercice de repérage, supposé donc amené l'apprenant à différencier et à reconnaître un élément en se basant sur ses caractéristiques propres, mais à l'instar de plusieurs exercices de ce genre que nous avons examinés, la façon dont celui-ci est conçu facilite la tâche à l'apprenant et ne le met pas au défi. Autrement dit, il n'implique pas une recherche plus attentive. Or, pour qu'un exercice constitue une étape préalable à la rédaction, il faut qu'il implique la mise en pratique pas uniquement des nouvelles connaissances (acquises ou actualisées lors de la leçon) mais aussi des connaissances antérieures. En effet, à part un seul verbe (polluaient) tous les autres verbes sont conjugués au passé composé. Une autre chose qui rend le repérage presque automatique, c'est le fait qu'il n'y ait pas de mots faisant écran entre l'auxiliaire et le participe y afférent. Outre ces éléments, on ne recommande pas à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement. Nous remarquons également que la même procédure est mise en place bien que cette notion soit déjà explicitée en 1^{ère} et en 2^{ème} année. Cet exercice est suivi de deux exercices à trous et

d'une production avec contrainte grammaticale. L'apprenant est donc invité à produire après une série d'exercices qui se focalisent sur la forme du verbe. Une très importante étape est omise pour l'apprenant: expliciter ses choix et justifier ses réponses.

-La leçon qui porte sur « l'expression du future », est suivie de trois exercices. Nous allons analyser le deuxième (p. 104) :

2. Ecris les verbes mis entre parenthèses au futur simple.

« Mascara vous invite à une plongée dans les entrailles de son passé et de sa civilisation qui remonte à plus de 200.000 ans. Vous (avoir) tout le loisir de visiter le site de Tigheni où ont été découvertes les premières traces du plus vieil homme ayant vécu en Afrique du Nord. Ce circuit vous (permettre) de parvenir aux ruines romaines pour marquer ensuite une escale vers les différentes mosquées ottomanes. Chemin faisant, vous (découvrir) aussi le mémorial de Sidi Kada à la Smala de l'Emir Abdelkader. Vos pas vous (guider) ensuite vers la célèbre station thermale de Bouhanifa. »

D'après *Mascra, fief des émirs et des rois*, (Wilaya de Mascara)

C'est vrai que le repérage des verbes à conjugué est facilité par les parenthèses mais cet exercice permet aux apprenants de réfléchir attentivement avant de donner la réponse. En fait dans deux phrases existe un mot qui s'interpose entre le verbe et le sujet, il s'agit du pronom personnel COD « vous », qui risque d'induire l'apprenant en erreur si celui-ci fournit une réponse hâtive. Cet exercice serait donc le lieu de revisiter une notion déjà exposée dans le programme de deuxième année (c'est donc une occasion pour l'apprenant d'adopter une posture plus active). Mais dans cet exercice on ne demande pas à l'apprenant de laisser des traces de son raisonnement, plusieurs apprenants risquent donc d'être induits en erreur. Et, c'est justement le rôle de la justification : éviter que les réponses ne soient fournies de manière automatique, et ce, en permettant à l'apprenant de développer ses stratégies de résolution de problèmes.

-La leçon intitulée « Les temps verbaux dans le récit autobiographique », à laquelle quatre exercices font suite. C'est le premier qui fera l'objet d'analyse (p. 127) :

1. Réécris l'énoncé suivant à la 3^{ème} personne du singulier.

« Je me souviens du premier illustré que je lus ou plutôt que j'étais arrivé à déchiffrer péniblement, car je venais à peine d'apprendre les rudiments de l'alphabet latin à l'école française où mon père m'inscrivit deux années de retard.... »

Il en est de même pour cet exercice, il implique une réflexion plus attentive sur les modifications à apporter au texte : accord sujet/verbe, auxiliaire et participe passé si l'apprenant décide d'utiliser le pronom personnel « elle », mais également le pronom réfléchi du verbe « se souvenir » et le pronom COD « me ». Cependant, toutes ces opérations ne seront pas explicitées car l'on ne demande pas à l'apprenant de le faire.

Les exercices, dont nous nous sommes servi en guise d'exemples, révèlent une certaine tendance à réduire l'exercice à son rôle d'activité d'application et de vérification de connaissances. Ils ne sont qu'un échantillon, mais la manière dont ces derniers sont conçus suggère que pour les concepteurs du manuel ce qui est à mettre au premier plan est bien la dimension applicative de l'exercice. Alors, qu'en disent les consignes ? Celles-ci peuvent mieux nous éclairer sur le statut de l'exercice (l'économie du texte ne nous permet pas de citer tous les exercices du manuel).

•Les opérations cognitives impliquées

Le tableau ci-dessous nous renseigne sur les actions que les consignes des exercices de conjugaison suscitent :

Action	Exemples de consignes
Ecrire (7 fois)	Ecris au passé composé les verbes des phrases suivantes.
Compléter (4 fois)	Complète avec les auxiliaire avoir ou être au présent de l'indicatif.
Barrer (4 fois)	Parmi les verbes au futur, il y a un intrus. Barre-le.
Mettre (3 fois)	Mets les verbes aux temps indiqués à la forme active ou passive.
Souligner (2 fois)	Souligne les verbes conjugués au passé composé.
Rédiger (2 fois)	En binômes, rédigez deux ou trois phrases pour raconter une scène d'un film de guerre (<i>La Bataille d'Alger, Patrouille à l'Est, L'Opium et le</i>

	<i>Bâton, Mustapha Ben Boulaid, Le Colonel Lotfi ...)</i> en employant les temps du récit au passé.
Transformer (1 fois)	Transforme à la forme passive.
Raconter (1 fois)	Raconte en trois phrases, au passé composé, un événement qui a eu lieu dans ton quartier ou ton école.

Comme l'on peut le voir, les actions exprimées dans les consignes tournent autour du travail sur un corpus (compléter, barrer, mettre, ...etc.), lesquelles sont dominantes, des activités de transformation (qui ne sont pas nombreuses) et des activités de production, mais les actions consistant à corriger, justifier et étiqueter sont totalement absentes. En outre, dans les 21 exercices proposés, un seul implique un travail avec les camarades, toutes les autres tâches sont individuelles. Certes, les batteries d'exercices aboutissent à des opérations de haut niveau (les productions) mais la transition se fait généralement avec des exercices qui n'impliquent pas la mise en place d'un raisonnement grammatical complet. Le transfert de connaissances à des situations complexes risque de ne pas aboutir.

▪Les exercices d'orthographe

Les enseignements prévus autour des notions orthographiques sont scindés en cinq leçons, qui sont réparties sur les trois projets du manuel comme suit :

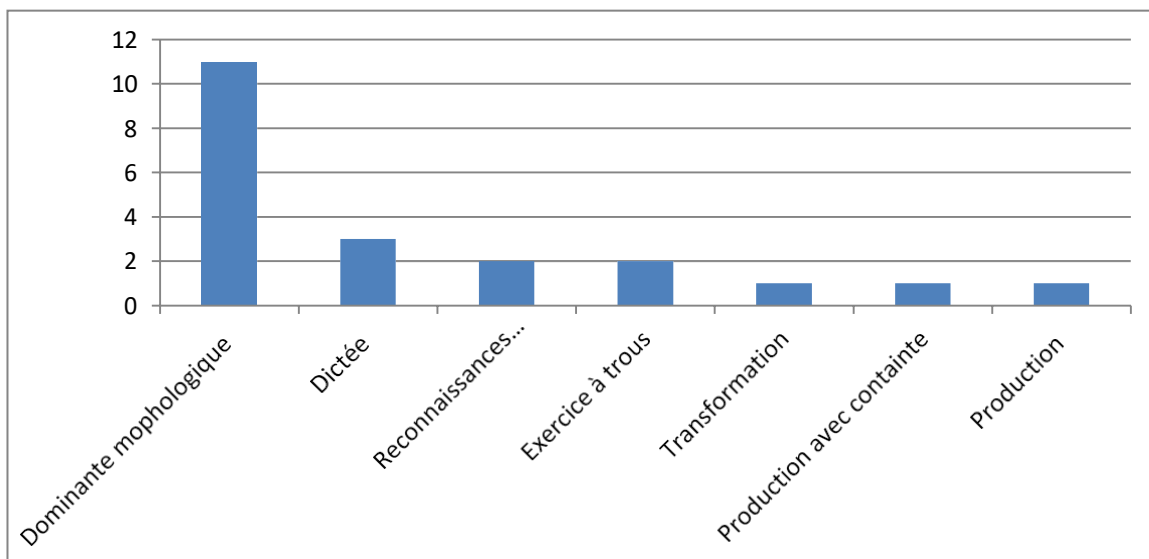
-Projet 1 comporte deux leçons : « Accord du participe passé 1 » et « L'accord du participe passé 2 ».

-Projet 2 dans lequel on trouve deux leçons qui traitent : « L'accord du verbe avec son sujet » et « Les accords dans le groupe nominal ».

-Projet 3 qui comporte une seule leçon portant sur les « Nom propre ou adjectif de nationalité ».

- Types et nombre d'exercices proposés

Vingt exercices sont proposés afin de faire suite aux leçons d'orthographe. Le graphique suivant fera office d'illustration des types choisis :



L'exercice à dominante morphologique représente 55% des exercices utilisés (11 exercices sur 21), donc plus de la moitié. 03 dictées uniquement sont proposées (soit 15%), 02 exercices de reconnaissance grammaticale (soit 10 %), 02 exercices à trous (ce qui équivaut à 10 %), une production avec contrainte grammaticale (5%), une production (5%) et un exercice de transformation (5 %).

A l'instar des exercices dédiés à la conjugaison, les exercices d'orthographe tournent principalement autour d'activités qui laissent peu d'initiative à l'apprenant. Ce qui est mis en avant est la restitution de formes linguistiques. Et, là également il est possible de constater que le nombre d'exercices est en baisse par rapport aux autres niveaux.

▪La logique sous-tendant l'organisation des exercices

D'une leçon à une autre, la progression des exercices n'est pas conçue de la même sorte (pourtant allant du simple au plus complexe). L'on peut donc observer des progressions telles que les suivantes :

-Exercices de reconnaissance grammaticale > exercice à dominante morphologique > exercice à dominante morphologique >exercice à dominante morphologique >dictée.

-Reconnaissance grammaticale >exercice à dominante morphologique > exercice à dominante morphologique >exercice de transformation> production avec contrainte.

-Un exercice à trous > exercice à dominante morphologique > dictée.

Ce qui est remarquable, c'est que l'étape de repérage est omise dans trois leçons sur cinq, et nous avancerons les mêmes explications que pour les autres activités linguistiques, la phase de repérage est supprimée parce qu'elle n'est pas jugée nécessaire ; les éléments sur lesquels portent les exercices sont supposés acquis par les apprenants durant les années précédentes d'apprentissage.

Revenons à la question centrale de notre recherche, les batteries d'exercices proposées, sont-elles conçues de manière à permettre à l'apprenant de progresser en se basant sur la réflexion ?

Observons quelques exemples, qui sont susceptibles de nous éclairer sur ce point.

-La leçon « les accords dans le groupe nominal », une notion sur laquelle portent trois exercices, analysons le premier (p. 106) :

1. Ecris correctement les adjectifs qualificatifs mis entre parenthèses.

« La boisson la plus (répandu) au Maghreb était l'infusion de feuilles de menthe. Le thé vert est introduit pour la (premier) fois au Maghreb au XVIIe siècle, reçut un accueil (favorable). Grâce aux populations (nomade), le thé se diffusa rapidement. Petit à petit, un cérémonial se mit en place et se développa autour de cette (nouveau) consommation devenue la boisson (national) par excellence.

Depuis, offrir un thé à la menthe fait partie des règles du savoir-faire dans les pays du Maghreb. »

D'après un site internet

Comme l'indique la consigne, cet exercice incite l'apprenant à accorder des adjectifs aux noms qu'ils qualifient, une opération qui requiert d'abord une recherche de ces adjectifs. Une tâche que l'on épargne à l'apprenant, car les éléments dont il est question sont mis entre parenthèses. Le travail se fera presque automatiquement. Ce qui rend la tâche encore moins réflexive, c'est le fait que l'on ne demande pas aux apprenants d'explicitier leur démarche, c'est-à-dire d'identifier les noms et de préciser leur genre et leur nombre et les changements effectués sur les adjectifs. Rappelons-le, l'exercice proposé aux apprenants n'aborde pas une nouvelle notion, celle-ci a fait l'objet d'étude durant les années précédentes. L'exercice aurait été plus intéressant si l'on avait demandé à l'apprenant de repérer les adjectifs puis d'établir l'accord correct. D'ailleurs, si nous observons les autres exercices proposés pour cette leçon,

nous pouvons constater que le deuxième et un exercice du même genre (un exercice à dominante morphologique) et que le troisième est une dictée préparée, laquelle suppose un travail de mémorisation. Ce qui nous pousse à dire que la priorité est accordée à l'application de la règle donnée.

-La leçon portant sur « L'accord du verbe avec son sujet », cette dernière comprend trois exercices, nous focaliserons notre attention sur le deuxième (p. 84) :

2. Réécris les phrases suivantes en mettant le sujet au pluriel.

a. Le camion s'engagea dans un sentier puis ralentit.

b. C'est moi qui suis chargé de cette mission difficile.

c. A la nuit tombée, un moudjahid descendit de la montagne.

d. Il accompagnait le commissaire politique de l'ALN.

e. L'avion lâchait ses bombes sur le village avec précision.

L'exercice ci-dessus, un des rares exercices de ce genre, pousse l'apprenant à mettre en application un raisonnement grammatical complet dans la mesure où celui-ci n'est uniquement pas censé mettre les sujets au pluriel. Il est, en effet, amené à vérifier l'accord avec les verbes, sans oublier le fait qu'il doit d'abord identifier les temps auxquels les verbes des phrases constituant le corpus de travail sont conjugués, car il n'y a pas un seul temps. Plusieurs règles apprises antérieurement vont s'appliquer (ajouts de marques du pluriel à certains noms, changement de quelques pronoms personnels, d'articles, de terminaisons de verbes). Cependant un reproche peut être fait à cet exercice, et le travail n'est pas accompagné d'une activité de justification ; l'apprenant ne laisse aucune trace de son raisonnement.

Afin de mettre en exergue la façon dont est conçu et considéré l'exercice, nous allons également procéder à l'analyse des consignes accompagnant les exercices d'orthographe.

•Opérations cognitives impliquées

Les actions sus-citées par les consignes des exercices sont classées dans le tableau ci-dessous :

Action	Exemples de consignes
Ecrire (6 fois)	Ecris correctement les groupes nominaux mis entre parenthèses.
Souligner (3 fois)	Souligne dans l'énoncé suivant les participes passés et encadre les auxiliaires.
Compléter (2 fois)	Complète à la personne indiquée.
Accorder (2 fois)	Ecris correctement les participes passés des verbes et accorde-les si nécessaire.
Rapporter (1 fois)	Rapporte les faits suivants au passé composé en accordant les participes passés.
Justifier (1 fois)	Souligne le COD et justifie l'accord du participé passé.
Rédiger (1 fois)	A partir de ce titre «Violent incendie dans un appartement », rédige un énoncé de trois phrases dans lequel tu emploieras les verbes suivants au passé composé. Fais attention à l'accord du participé passé : se produire, provoquer, évacuer.
Former (1 fois)	Forme le participe passé des verbes entre parenthèses puis accorde-les.
Encadrer (1 fois)	Souligne dans l'énoncé suivant les participes passés et encadre les auxiliaires.
Réécrire (1 fois)	Réécris les phrases suivantes en mettant le sujet au pluriel.
Donner (1 fois)	Donne le nom propre des habitants correspondant au nom de pays soulignés.
Recopier (1 fois)	Recopie le texte en mettant les majuscules aux noms propres.

Les consignes qui impliquent des actions de travail sur un corpus sont les plus dominantes (souligner, recopier, réécrire, compléter, encadrer, former, accorder et écrire ; dans la plupart des cas, le verbe écrire n'est pas utilisé dans le sens de rédiger). Il est possible de constater l'absence des activités dédiées à la correction de textes ou de contenus. Pour ce qui est des opérations qui consistent à nommer, étiqueter et à justifier, elles sont rares voire

inexistantes. Une seule exception, c'est une consigne qui demande à l'apprenant de justifier l'accord des participes passés. Il semble que les exercices sont conçus exclusivement dans le but de faire appliquer les règles par l'apprenant, la réflexion est reléguée au second plan.

Pour conclure

Nous remarquons d'abord que le nombre d'exercices a diminué par rapport aux exercices présents dans les manuels de première et de deuxième année, c'est peut-être dû au fait que plusieurs notions ont été déjà explicitées au cours des deux années précédentes. De l'analyse que nous avons effectuée ressortent d'autres remarques : Sur 92 exercices dont dispose le manuel, 16 sont liés à des opérations de repérage, 12 à la transformation, 20 sont des exercices à dominante morphologique (16 de ces exercices utilisent les parenthèses), 20 incitent l'apprenant à produire un court énoncé. Cependant, les exercices qui consistent à corriger, qui demandent à l'apprenant à procéder à la révision d'une production, sont inexistantes. Pour ce qui est de l'explicitation de l'apprenant de sa démarche, elle n'est guère demandée, sauf dans un seul exercice. Nous avons remarqué que la quasi-totalité des consignes infligent à l'apprenant un travail individuel ; une seule, une production écrite qui exige un travail en binômes. Ces résultats nous confortent dans l'idée que l'exercice est exclusivement conçu à deux fins précises : appliquer la règle et vérifier son acquisition par l'enseignant. Quoiqu'une grande partie des notions abordées dans le programme ait fait déjà l'objet d'étude les concepteurs de manuels continuent de lui réserver le même traitement.

L'exercice, dans le manuel scolaire de troisième année moyenne, n'est donc pas conçu comme un moment d'analyse et de réflexion partagée, la dimension réflexive qu'il peut revêtir est reléguée au second plan, voire complètement ignorée au profit d'une dimension plutôt applicative.

L'opération de liage et de préparation à la tâche finale, la production écrite qui constitue la consécration des efforts investis par l'apprenant durant toute la séquence d'apprentissage, est visiblement conférée aux exercices de production avec contraintes (et des dictées), que ce soit pour des exercices de vocabulaire (qui impliquent la plupart du temps un travail sur le sens et qui introduisent progressivement le vocabulaire faisant l'objet d'étude pour enfin arriver à un réinvestissement dans des situations d'intégration partielle) ou pour les exercices des autres activités métalinguistiques.

6. L'exercice dans le manuel de 4^{ème} AM

●Présentation globale du manuel

A travers cet intitulé « Français, 4^{ème} année de l'enseignement moyen », l'apprenant découvre un contenu qui s'étale sur 159 pages. Edité en 2019-2020 chez les éditions AURES, ce dernier marque la fin du processus de refonte (2^{ème} réforme) lancée en 2016 pour le cycle moyen. Les auteurs ayant contribué à son élaboration, MADAGH Anissa (inspectrice de l'Enseignement moyen), Halim BOUZELBOUDJEN et Chafik MERAGA (des professeurs de l'enseignement moyen), ont prévu des enseignements qui s'articulent autour de trois projets (ainsi été réparties les contenus des autres manuels). Ces derniers sont présentés sous ces titres :

-Projet 1 : « A l' occasion de la journée internationale du tourisme, je travaillerai avec mes camarades à la création d'un blog qui aura pour titre 'Algérie : beauté, richesse historique et culturelle d'un pays à découvrir. Nous mettrons en valeur avec force et arguments les charmes de nos régions pour inciter les touristes locaux et étrangers à s'y rendre ».

-Projet 2 : « A l'initiative de l'Algérie, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté le 08 décembre 2017 la résolution 72/130 proclamant le 16 mai Journée internationale du vivre-ensemble en paix. A cette occasion, un timbre-poste a été émis en Algérie. Pour célébrer cet événement, tes camarades et toi êtes désignés pour rapporter les propos tenus durant les débats organisés dans votre quartier et dans vos classes en faveur de la paix, de la tolérance, de la compréhension et de la solidarité. »

-Projet 3 : « Depuis son lancement en 1974, la Journée mondiale de l'environnement est célébrée dans plus de 100 pays par le Nations Unies. A cette occasion, tes camarades et toi allez créer plusieurs affiches visant à encourager la sensibilisation et actions en faveur de la protection de la biodiversité et de l'environnement dans votre région. »

Comme nous pouvons le remarquer, sont énoncés pas uniquement les thématiques abordées dans les différents projets, mais également les objectifs globaux de chacun de ces projets. Les consignes adressées à l'apprenant indiquent que les enseignements se grefferont autour de l'argumentation. Afin de concrétiser les objectifs annoncés sept séquences sont prévues, elles sont réparties comme suit :

-Trois séquences dans le premier projet, elles sont intitulées respectivement : « Bienvenue dans ma région ! », « Gloire à nos ancêtres ! » et « Oui à la culture ! ».

-Deux sont prévues dans le cadre du deuxième projet : « Vivons harmonie ! » et « Non à la violence ».

-Deux également dans le dernier projet : « Protégeons la nature » et « Agissons en écoresponsables ».

Les enseignements dans chacune de ces séquences se déroulent comme suit :

- Une situation d'oral, qui consiste à extraire le sens à partir d'un document sonore.
- Une situation de production orale à partir d'une image.
- Une compréhension de l'écrit à partir d'un support textuel plus ou moins court.
- Une lecture-entraînement prenant appui sur le même support textuel que la séance précédente.
- Des points de langue observés et analysés dans de courts textes.
- Un atelier d'écriture dont le but est d'amener l'apprenant à rédiger des textes à visée argumentative.
- Une lecture détente qui sera une occasion d'échanger avec les pairs.
- Une station-projet prévue à la fin de chaque projet qui tend à expliciter les étapes à suivre afin de le réaliser.

Ces enseignements s'articulent pour aboutir à une situation d'intégration, l'apprenant est donc doté des moyens requis à l'expression, pas seulement, des grilles d'auto-évaluation sont offertes dans chaque atelier d'écriture pour permettre à celui-ci de donner une appréciation sur ses propres productions.

Ce que nous remarquons, c'est qu'en plus de la partie agrégeant les divers contenus d'enseignements, le manuel comprend d'autres parties supplémentaires. Il s'agit d'une partie dédiée à l'évaluation (en guise de préparation pour le BEM) et une partie comportant des annexes (les sons en français, le lexique utile à l'argumentation, des tableaux de conjugaison, des conseils pour se préparer au BEM et un glossaire).

Toutes ces activités s'articulent pour permettre à l'apprenant d'agir non seulement en classe, mais dans des situations encore plus complexes. Quel est donc le rôle de l'exercice

pour préparer l'apprenant à cette épreuve ? Les concepteurs du manuel, adoptent-ils la même stratégie que celle mise en place pour les autres niveaux ? En passant à la quatrième année moyenne, l'apprenant aurait fait six années d'apprentissage de français (trois au primaire et trois au CEM). Le nombre d'années d'expériences nous laisse supposer que celui-ci a accumulé suffisamment de connaissances pour s'adonner à des activités de réflexion sur la langue. Assisterons-nous à un changement de contenus dans ce sens ? C'est ce que nous allons voir dans les pages qui suivent.

• **Les exercices proposés**

Pour mieux saisir le rôle attribué à l'exercice nous allons procéder à l'analyse de chaque activité linguistique à part.

▪ **Les exercices de vocabulaire**

Les enseignements à dispenser autour de cette composante de la langue concernent des notions réparties sur les trois projets. Elles sont comme suit:

-Projet 1 : « La famille de mot et le vocabulaire de l'argumentation », « Le vocabulaire de l'argumentation » et « Le lexique mélioratif/dépréciatif et le vocabulaire de l'argumentation ».

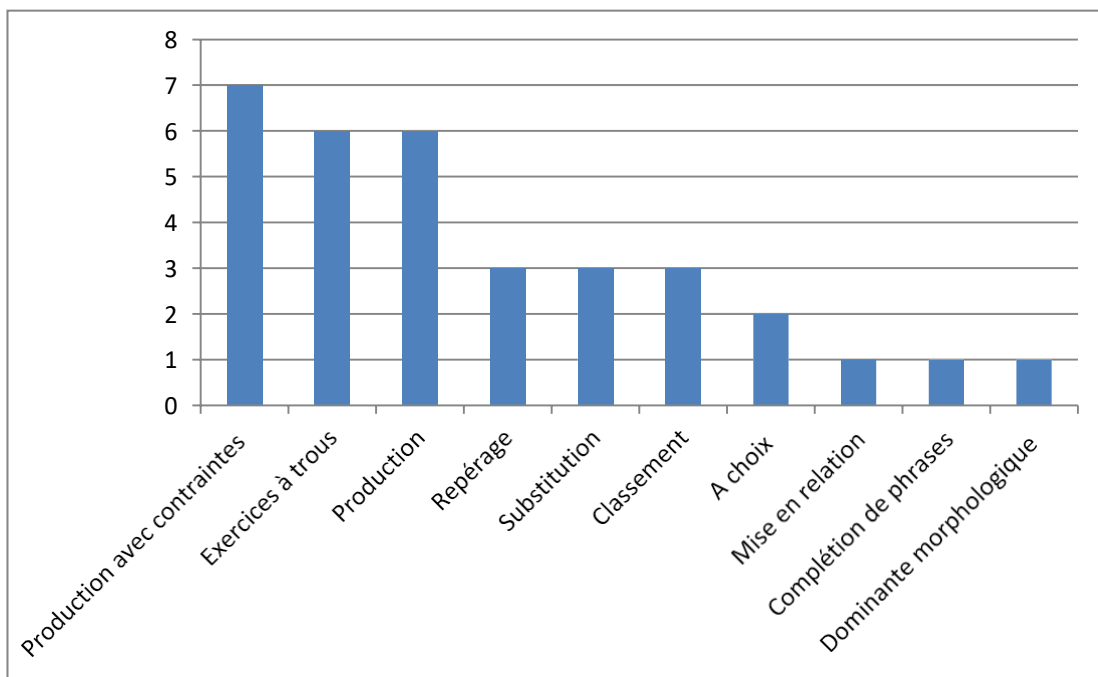
-Projet 2 : « Les verbes de parole » et « Les mots pour défendre une opinion ».

-Projet 3 : « Le champ lexical » et « Les mots composés ».

A l'instar des autres manuels conçus pour l'apprentissage de vocabulaire au cycle moyen, ce présent ouvrage propose des leçons qui s'articulent autour de la sémantique lexicale, qui a visiblement une prédominance, et la morphologie lexicale.

- **Types et nombre d'exercices proposés**

Autour des notions étudiées 33 exercices sont proposés, ces derniers peuvent être répartis comme suit :



Les productions l'emportent sur le reste des exercices (elles sont au nombre de 13, soit 39.39%), viennent après les exercices à trous (6 exercices, soit 18.18%). Les exercices de repérage ne font que 9.09% (03 exercices), il en est de même pour la substitution et le classement, (chacun représentant 9.09 % de l'ensemble proposé). Nous avons également 02 exercices à choix multiples (soit 06.06%), un exercice de mise en relation, un exercice de complétion de phrases et un exercice à dominante morphologique ; les trois constituant 9.06%.

Les exercices de prédilection dans cette partie du manuel sont ceux engageant des opérations cognitives de haut niveau, c'est-à-dire les productions.

- La logique sous-tendant l'organisation des exercices

La manière selon laquelle les exercices sont organisés diffère d'une leçon à une autre. Mais ces derniers partent d'exercices plus simples vers des tâches plus exigeantes, à savoir : les productions. Nous pouvons schématiser les différentes progressions comme suit :

-Exercice de repérage > exercice à trous > exercices à trous > exercice de repérage > exercice de repérage > production.

-Exercices à trous > exercices de repérage > Production avec contrainte > exercice à choix multiples > production avec contrainte.

-Exercice de substitution > exercice à choix multiples > production avec contrainte grammaticale > production.

-Exercice de mise en correspondance > exercice de classement > exercices à trous > exercice ludique (devinette) > production.

Ce que nous avons remarqué, c'est que dans certaines batteries d'exercices, on commence par des activités de repérage, puis de manipulation pour aboutir à une production avec contraintes, pour ensuite reprendre avec un exercice qui implique l'identification et terminer avec une autre production (progression 2). Cela s'explique par le fait que les leçons auxquelles ces exercices font suite ne se bornent pas à la présentation d'une seule notion. En effet, les batteries proposées englobent deux séries d'exercices pour consolider l'acquisition des notions à l'étude.

Outre la structure des exercices nous avons remarqué que les items proposés sont étroitement liés aux thématiques abordées dans les consécutives séquences d'apprentissage, nous avons donc un autre apprentissage qui s'établit de manière implicite.

Les approches mises en place pour l'enseignement du vocabulaire oscillent entre l'approche sémasiologique (que l'on repère dans cinq leçons) et l'approche onomasiologique (laquelle est utilisée dans la leçon qui prend en charge l'enseignement du champ lexical de la faune). Par ailleurs, nous avons constaté qu'une partie des enseignements est réservée à la morphologie des mots (la famille de mot, les mots-composés).

Comment donc est assurée l'opération de liage aux *activités cibles* (tâches finales) dans ce manuel ?

Observons les exemples suivants :

-La leçon portant sur les verbes de paroles, laquelle est suivie de quatre exercices (p. 74). Le premier propose de remplacer le verbe dire contenu dans les phrases faisant office de corpus par l'un des verbes suivants : *menacer* ; *reconnaître* ; *crier* ; *protester* ; *admettre*. Le deuxième propose pour chaque phrase une liste de verbes de paroles parmi lesquels l'apprenant est invité à choisir (le plus convenable). Le troisième, une production avec contraintes, propose à l'apprenant de construire des phrases personnelles en utilisant les verbes introducteurs de paroles suivants : *déclarer*, *demander*, *murmurer*, *proposer*, *promettre*. Le quatrième, quant à lui, est une production dont la consigne est la suivante :

« Après la lecture du texte 'Le racisme expliqué à ma fille', chacun de tes camarades donne son avis concernant ce sentiment négatif. Tu prends part à ce dialogue pour convaincre tes amis de l'importance d'accepter et respecter les autres ». Comme nous pouvons le constater la série d'exercices proposés à l'apprenant commence par des activités censées assurer la fixation des connaissances (mémorisation) pour aboutir progressivement à un réinvestissement en contexte (production autonome). Une procédure qui s'applique aussi pour les autres séries d'exercices.

Ce qui est à noter, c'est que le passage d'un exercice à autre, ou plus précisément de la fixation à la production autonome, ne se fait pas tout le temps avec cette fluidité, c'est le cas des exercices qui accompagnent la leçon « *Nous étudions les mots composés* » (pp. 128-129). Cette dernière comporte cinq exercices, dont une production. Le premier est un exercice de mise en correspondance qui demande à l'apprenant de relier des préfixes à des mots pour obtenir des mots composés. Il a donc deux listes, la liste A (*éco-, micro-, garde-, oligo-, bio-*) et la liste B (*diversité, forestier, élément, citoyenneté, organismes*). Le deuxième invite l'apprenant à compléter les champs lexicaux : *Territoire, Energies propres, Citoyenneté, Polluants*, à partir de cette liste : *solaire, terre, région, pesticides, devoirs, pays, eaux usées, éolienne, biomasse, droits, charbon, déchets, responsabilité, continent, métaux lourds, civisme*. Le troisième, un exercice à trous, invite l'apprenant à compléter les phrases avec ces mots : *porte-documents, garde-chasse, chefs-lieux, arc-en-ciel*. Pour le quatrième, il s'agit de trouver les noms qui correspondent aux définitions suivantes :

- a. poisson d'eau douce aux moustaches longues comme celles d'un chat ;
- b. objet dans lequel on met ses bagages ;
- c. appellation donnée au colibri, le plus petit des oiseaux ;
- d. moment de la journée entre midi et le soir ;
- e. nom donné à un chien qui ressemble au loup.

Ces exercices s'achèvent par une production qui a cette consigne : « *A l'approche des vacances scolaires, votre commune sollicite les collégiens à participer bénévolement à l'opération 'Des espaces verts et propres'. Afin d'encourager le plus d'élèves à y participer, tes camarades et toi présenterez sur une affiche trois arguments en faveur de cette action éco-citoyenne* ».

L'apprenant découvre dans chaque exercice de nouveaux mots, qui ne sont pas forcément des mots composés (exercice n°2), lesquels ne seront pas tous réutilisés dans la

production autonome. L'accent est mis sur un seul mot: éco-citoyenne. Un mot qui a fait l'objet d'étude dans le texte qui sert de support pour l'observation et l'analyse.

A l'instar des manuels de 2^{ème} année et de 3^{ème} année moyennes la préparation à la tâche finale est conférée aux exercices de production, qui ne se limitent à la production de phrases. L'apprenant à ce stade est invité à rédiger des textes plus longs. Mais, qu'en est-il de la réflexion surtout avec les cours qui impliquent des notions liées à la morphologie lexicale ? Est-elle, comme dans les autres manuels, éludée pour laisser place à la fixation ?

Soit l'exemple suivant :

L'exercice n°3 (p. 15) qui fait partie des activités d'entraînements conçues pour la leçon « *Nous étudions la famille de mots et le vocabulaire de l'argumentation* ».

3. Je complète avec un mot de la même famille que : *attirance, s'émerveiller, découvrir, la rencontre.*

a. Chaque samedi matin, une association organise ... de la vieille ville.

b. Durant les vacances d'hiver, nous nous à Tikijda.

c. Le coucher du soleil à Adrar est un spectacle... .

d. Notre village ... de nombreux touristes.

Comme il est possible de le constater, pour résoudre cette tâche l'apprenant ne se fie pas uniquement à la signification des mots proposés. En effet, il met en place un raisonnement grammatical, et ce en analysant les phrases servant de corpus, pour trouver la nature du mot qui doit combler chaque espace. L'apprenant risque de fournir des réponses aléatoires s'il ne procède pas de la sorte. C'est pourquoi il est important, à notre sens, de lui demander de justifier ses réponses. L'application de la règle apprise dans la leçon est visiblement censée se faire de manière implicite ; les concepteurs préfèrent mettre l'emphasis sur le sens. Une stratégie qui est appliquée dans les autres manuels.

L'analyse, que nous avons effectuée des exercices de vocabulaire conçus à l'intention des apprenants de 4^{ème} AM, débouche sur les mêmes remarques que nous avons émises après avoir décortiqué les manuels des autres niveaux. L'opération de liage à la production finale est de l'apanage des situations d'intégration partielle.

- Les opérations cognitives impliquées

Ci-dessous est un tableau récapitulatif des tâches que l'on demande aux apprenants d'exécuter.

Action	Exemples de consignes
Compléter (7 fois)	Je complète avec un mot de la même famille que : attirance, s'émerveiller, découvrir, la rencontre.
Ecrire (6 fois)	J'écris un court paragraphe à partir de l'introduction suivante : Il est important de connaître l'histoire de son pays.
Présenter (3 fois)	Après avoir lu avec tes camarades les recommandations faites par la World Wide Foundation du Canada, vous décidez d'entreprendre des actions afin de protéger la faune et la flore de ta région. Pour cela, vous présenterez des arguments et votre plan d'action dans un enregistrement sonore que vous remettrez au représentant de votre commune.
Construire (3 fois)	Je construis six phrases personnelles en utilisant le champ lexical de : a. la terre ; b. la mer ; c. le ciel.
Souligner (2 fois)	Je souligne le thème et j'entoure la thèse.
Recopier (2 fois)	Je recopie l'introduction du texte et je souligne la thèse présentée par l'auteur.
Retrouver (2 fois)	Dans la liste suivante, je retrouve les mots de la même famille et j'entoure à chaque fois le radical. Attention à l'intrus.
Entourer (2 fois)	Je recopie les arguments contenus dans ce texte. J'entoure les connecteurs d'énumération que je remplace par des termes ou expressions de même sens.
Utiliser (2 fois)	Le verset coranique 199 de sourate « El Aaraf » : « Pratique le pardon ; Ordonne le bien ; Ecarte-toi des ignorants », montre combien l'islam est une religion de tolérance. Pour appuyer ce verset, rédige un court paragraphe en donnant trois arguments que tu enrichiras par des exemples. Utilise un connecteur et une construction verbale pour défendre ton opinion.
Rédiger (2 fois)	C'est le mawsim à Taghit qui célèbre la récolte de la date. Cette tradition millénaire attire les touristes venus des quatre coins du monde pour admirer cette fête au rythme du bendir, du gombri et de chants de chœur. Tu rédiges un court texte dans lequel tu donneras ton point de vue sur l'utilité de cette

	manifestation en utilisant un lexique mélioratif.
Donner (2 fois)	A partir des thèmes suivants, je donne mon avis en utilisant des connecteurs.
Remplacer (1 fois)	Je recopie les arguments contenus dans ce texte. J'entoure les connecteurs d'énumération que je remplace par des termes ou expressions de même sens.
Choisir (1 fois)	Pour chacune des phrases suivantes, je choisis le verbe parole qui convient.
Transformer (1 fois)	En m'aidant du dictionnaire, je transforme ce texte dont le lexique est dépréciatif en un paragraphe valorisant.
Relier (1 fois)	En m'aidant du dictionnaire, si besoin est, je relie chaque espèce menacée à la liste suivante des thèmes proposés :
Classer (1 fois)	Je classe les mots suivants dans le tableau ci-dessous.

La prédominance est accordée aux actions qui consistent à travailler sur un corpus (compléter, souligner, remplacer, retrouver, choisir, entourer, souligner) et à celles qui consistent à produire (écrire, présenter, construire, utiliser, rédiger, donner). Il y a également des actions qui impliquent la transformation et la mise en lien de deux concepts (relier, classer), qui restent minoritaires. Mais, les actions telles que nommer, justifier, corriger sont totalement absentes. Les apprentissages se font en alternance entre des opérations cognitives de bas niveau (la mémorisation) et des opérations cognitives de haut niveau (le réinvestissement). Ce qui étaye notre idée explicitée précédemment : le manuel se sert des situations d'intégration partielle pour assurer le passage aux situations d'intégration (finales). Si cette entreprise est la plus adéquate pour des activités portant sur une composante telle que le lexique, qui n'obéit pas à des règles aussi rigoureuses que la grammaire par exemple, elle l'est moins pour les autres activités linguistiques. Et, comme nous avons pu l'examiner dans les autres manuels du cycle moyen, c'est la dimension applicative de l'exercice qui prévaut. Est-il le cas pour les activités linguistiques proposées à ce stade d'apprentissage ?

▪Les exercices de grammaire

Les enseignements à aborder autour de la grammaire sont pris en charge dans sept leçons. Ces dernières sont réparties sur les trois projets de la manière suivante :

-Projet 1 : « La subordonnée relative », « La subordonnée complétive » et « Les subordonnées de cause et de conséquence ».

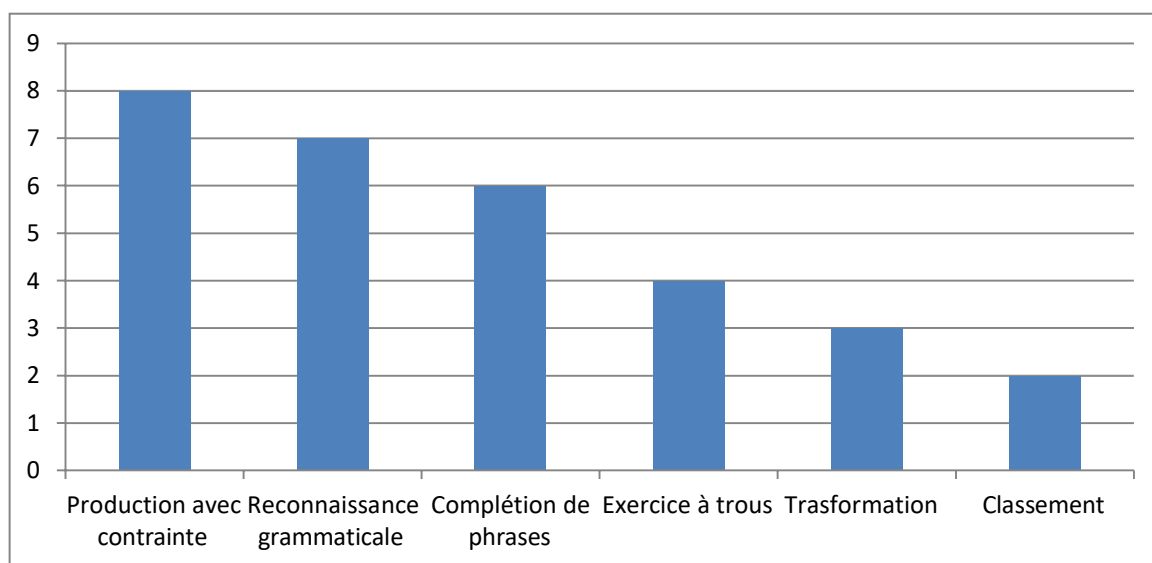
-Projet 2 : « La subordonnée circonstancielle de but » et « Le discours direct/Le discours indirect ».

-Projet 3 : « La subordonnée circonstancielle de condition » et « La subordonnée d'opposition ».

Il est possible de constater en lisant ces titres qu'une partie des leçons abordées dans le programme de la quatrième année moyenne a déjà fait l'objet d'étude dans les autres niveaux.

- Types et nombre d'exercices

Les 30 exercices proposés autour des notions abordées dans les leçons sont présentés comme suit :



Comme le montre le graphique, les productions avec contraintes (08 exercices soit 26.66%) viennent en première position, lesquels sont suivies d'exercices de reconnaissance grammaticale (07 exercices soit 23.33% %). Le manuel propose d'autres types d'exercices, à savoir : les exercices de complétion de phrases (06 exercices, soit 20%), les exercices à trous (4 exercices, soit 13.33%), les exercices de transformation (03 exercices, soit 10%) et 02 exercices de classement (soit 06.66%).

Nous pouvons remarquer que les exercices dominants sont ceux relatifs à la production (Les productions et les exercices de complétion de phrases qui consistent à

compléter la deuxième partie d'une phrase, la première étant proposée). Nous considérons que l'apprenant est doté de plus d'autonomie, étant donné que les activités qui lui sont proposées ont trait à la rédaction.

•La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les exercices sont conçus de manière à aller progressivement du simple au plus complexe (exercices de repérage, de manipulation et de production). La progression des différentes batteries d'exercices peut être schématisée comme suit :

-Exercice de reconnaissance > exercice à trous > exercice de transformation > production avec contrainte.

-Exercice de classement > exercice de reconnaissance grammaticale > exercice de transformation > exercice de complétion de phrases > production avec contrainte.

-Exercice de reconnaissance grammaticale > exercice de reconnaissance grammaticale > exercice de complétion > production avec contrainte.

En ce qui concerne les items des exercices, ces derniers ne s'écartent pas des thématiques abordées dans les supports textuels étudiés, ce qui facilite, à notre avis, la réalisation de ces exercices.

Différents types d'exercices sont donc exploités dans les batteries qui font suite aux leçons, mais nous nous interrogeons quant à l'efficacité de telles batteries d'exercices. Nous nous demandons si ces dernières sont structurées et élaborées de façon à mener l'apprenant vers une résolution de situations problèmes de manière plus autonome, si ces derniers permettent un rapprochement entre les tâches dans lesquelles s'opèrent les apprentissages et les tâches dans lesquelles ceux-ci sont censés être transférés.

Pour élucider ces points, nous allons puiser quelques exemples du manuel scolaire. Observons donc les exercices suivants :

-La leçon « La proposition subordonnée complétive », qui compte cinq exercices. Et c'est le deuxième (figurant à la page. 37) qui retient notre attention :

2. Je recopie les phrases suivantes en soulignant la proposition subordonnée complétive.

a. Dans un débat concernant l'histoire, il faut que tu sois précis dans tes interventions.

b. Dans le sud algérien, existaient des lieux que les colons ne connaissaient pas.

c. Les livres que le professeur nous a donnés à lire parlent de l'antiquité.

d. Ils étaient sûrs que la violence faite à leur peuple cesserait un jour.

e. Larbi Ben M'Hidi avait déclaré à ses geôliers que les Algériens allaient tôt ou tard obtenir leur indépendance.

L'exercice ci-dessus est une activité de repérage, par le biais de laquelle l'apprenant est amené à mettre en œuvre un processus de recherche, fondé non seulement sur les connaissances fraîchement acquises mais sur des connaissances supposées être préalablement installées (Discours rapporté et les formes impersonnelles exprimant l'ordre). Ce qui fait l'intérêt de cette activité, c'est le fait qu'elle oblige l'apprenant à procéder à une recherche attentive de l'élément en question, vu l'existence de plusieurs facteurs susceptibles de limiter les réponses mécaniques. Le premier facteur concerne l'insertion, dans les phrases faisant office de corpus, de subordinées relatives introduites par le pronom relatif « que ». Le second concerne l'existence des mots faisant écran entre le verbe principal et la conjonction de subordination, notamment des noms (dernière phrase). Face à cette situation l'apprenant sera amené à réfléchir, à analyser, à comparer car une réponse hâtive est le synonyme d'erreur. C'est un exercice qui est susceptible de lui permettre d'adopter une posture réflexive. Mais, une étape essentielle à la réalisation de tout ce travail est omise ; les traces du raisonnement qui se met en place. La consigne ne demande à l'apprenant que de souligner les subordinées complétives, mais ne lui exige aucune justification de sa réponse. Ce qui est plus important est donc de trouver la bonne réponse, ce qui l'est moins c'est la manière dont on procède pour la trouver.

D'autres exercices de repérage sont présents mais ceux-ci, à part le fait qu'ils n'exigent de l'apprenant aucune explicitation de la procédure et qu'ils ne demandent aucune analyse, ne mettent pas l'apprenant au défi. Les réponses peuvent être généralement trouvées de façon automatique, car il suffit que l'apprenant apprenne par cœur les nomenclatures en question.

Analysons d'autres exercices.

-La leçon portant sur « la proposition subordonnée relative », à laquelle quatre exercices font suite. Observons le premier (p. 17) :

1. Je recopie les phrases suivantes en soulignant les propositions subordonnées relatives et en encadrant l'antécédent.

- a. *Yasmine qui semblait soucieuse commença timidement l'escalade du mont Chr ea.*
- b. *Je lui faisais l'éloge de cette belle  le de Sardaigne que mon père adorait.*
- c. *Mes parents faisaient découvrir à leurs petits-enfants la corniche de Jijel dont ils étaient fiers.*
- d. *Les rares privilégiés qui ont visité les grottes du Tassili étaient émerveillés.*
- e. *L'agence de voyage à laquelle les touristes se sont adressés est célèbre.*

Il est question dans cet exercice de repérer les subordonnées relatives et les antécédents. Il suffit que l'apprenant localise les pronoms relatifs pour trouver les subordonnées et bien sûr l'antécédent, du moins c'est ce que pourrait penser un apprenant non averti. Les subordonnées peuvent être enchâssées (c'est le cas des phrases : a, d et e). Cela veut dire que ce dernier doit chercher autre chose que le pronom relatif. Il aurait été donc plus intéressant si l'on avait demandé à l'apprenant de localiser également les verbes des propositions principales. Identifier la proposition principale permet de réduire la marge d'erreurs.

-La leçon portant sur « le discours direct et le discours indirect », une notion qui a fait l'objet d'étude en 2  AM. Parmi les trois exercices qui accompagnent cette leçon, c'est le deuxième qui sera analysé (p. 91) :

2. Je transforme les phrases du discours indirect au discours direct.

- a. *Les professeurs nous apprennent que la tolérance est importante.*
- b. *De nombreuses associations déclarent que le combat mené par les femmes est important.*
- c. *Mes parents me disent toujours qu'il faut aider son prochain.*
- d. *Un journaliste affirme que certains peuples sont encore colonisés.*

e. Un responsable du croissant rouge réaffirme que les enfants ont des droits.

Les phrases de cet exercice sont supposées subir des transformations changeant leurs structures. L'apprenant devrait donc passer de phrases complexes à des phrases simples en éliminant la subordination, ce qui entraînerait des transformations touchant les éléments qui vont être mis entre guillemets. Or, il suffit d'examiner ce corpus pour se rendre compte que la modification que ces phrases vont subir se réduit à la suppression du « que », pas de changement de temps, ni de pronoms personnels. Nous avons remarqué également qu'un seul type de phrase est pris en considération, à savoir : la phrase déclarative. Il s'avère donc que la transformation n'est qu'une simple suppression d'un élément qui sera remplacé par un autre (les deux points et les guillemets). Les réponses risquent d'être fournies de manière machinale, surtout que l'identification de la subordonnée complétive repose sur le repérage de la conjonction de subordination « que », qui, dans la quasi-totalité des cas, est introduite directement après les verbes introducteurs.

Comme nous l'avons remarqué les exercices que nous avons examinés sont conçus d'une manière qui empêche l'apprenant de mettre en pratique un raisonnement grammatical complet, donc d'un travail basé sur la réflexion. Pour étayer ces remarques nous allons nous pencher sur les consignes des exercices, plus précisément sur les actions exigées de la part de l'apprenant.

- Les opérations cognitives impliquées

Ci-dessous est un tableau récapitulant les tâches que l'on demande aux apprenants d'exécuter.

Action	Exemples de consignes
Compléter (10 fois)	Je complète le tableau avec les verbes suivants :
Souligner (7 fois)	Je recopie les phrases suivantes en soulignant les propositions circonstancielles de cause.
Utiliser (3 fois)	La Cinémathèque algérienne projette le célèbre film « L'opium et le bâton ». Tu veux t'y rendre mais ton ami te propose de le regarder chez lui car il possède le DVD du film. Dans court texte, tu lui présenteras des arguments enrichis d'exemples afin de le convaincre de l'accompagner plutôt au cinéma. Pour cela, tu utiliseras une subordonnée de cause

Introduire (2 fois)	. L'association de protection de l'environnement « Eau = Vie » lance un concours pour sa compagne locale d'affichage contre le gaspillage et la déperdition de l'eau. Pour cela, elle demande aux collégiens de ta classe de réaliser des écrits qu'elle placera sur ses affiches. Avec tes camarades vous rédigerez des paragraphes sur le thème choisi par l'association. Introduisez dans vos textes une proposition subordonnée d'opposition. La meilleure production sera retenue.
Rédiger (2 fois)	Tes camarades souhaitent monter une pièce théâtrale sur l'entraide et la solidarité. Rédige un dialogue dans lequel tes camarades et toi exprimez un point de vue. Introduis une circonstancielle de but.
Transformer (2 fois)	Je transforme les groupes nominaux compléments d'objet en propositions subordonnées complétives.
Construire (2fois)	Fatma N'soumeur a sacrifié sa vie en luttant contre l'invasion des troupes françaises. Construis un cours paragraphe dans lequel tu donneras ton avis sur le combat de cette glorieuse femme. Utilise une proposition subordonnée complétive.
Encadrer (1 fois)	Je recopie les phrases suivantes en soulignant les propositions subordonnées relatives et en encadrant l'antécédent.
Donner (1 fois)	Donne ton avis sur la ville de Cafça en utilisant une proposition subordonnée relative.
Classer (1 fois)	Je classe dans un tableau les phrases suivantes.
Présenter (1 fois)	La cinémathèque algérienne projette le célèbre film « L'opium et le bâton ». Tu veux t'y rendre mais ton ami te propose de le regarder chez lui car il possède le DVD du film. Dans un court texte, tu lui présenteras des arguments enrichis d'exemples afin de le convaincre de t'accompagner plutôt au cinéma. Pour cela, tu utiliseras une subordonnée de cause.

Les consignes révèlent que les actions sus-citées s'articulent, surtout, autour de la production (rédiger, introduire, utiliser, construire, compléter des phrases) et le travail sur un corpus (compléter, encadrer, souligner). En ce qui concerne les opérations de transformation, ces dernières sont peu présentes. Cependant, nous n'avons noté aucune présence des consignes incitant l'apprenant à justifier, étiqueter ou corriger ; des activités intermédiaires

qui ont pour but de préparer l'apprenant à la rédaction. Le travail demandé est généralement à exécuter de manière individuelle (trois consignes uniquement exigent un travail en collaboration avec les camarades. Ce sont des consignes qui accompagnent des productions).

Ce qui est à remarquer, c'est l'importance accordée aux activités de libre rédaction. Mais, il faut retenir le fait que l'exercisation est un processus qui aboutit à la production et qui nécessite de passer par des étapes préalables, lesquelles sont absentes dans les séries d'exercices proposées pour les leçons de grammaire. Compte tenu de ces résultats, nous pouvons dire que la dimension applicative l'emporte sur la dimension réflexive.

• **Les exercices de conjugaison**

Le manuel prévoit six leçons afin de dispenser les notions relatives à la conjugaison, ces dernières se répartissent comme suit :

-Le projet 1 propose trois leçons : « L'imparfait de l'indicatif », «Présent du subjonctif » et « Le futur simple et futur antérieur ».

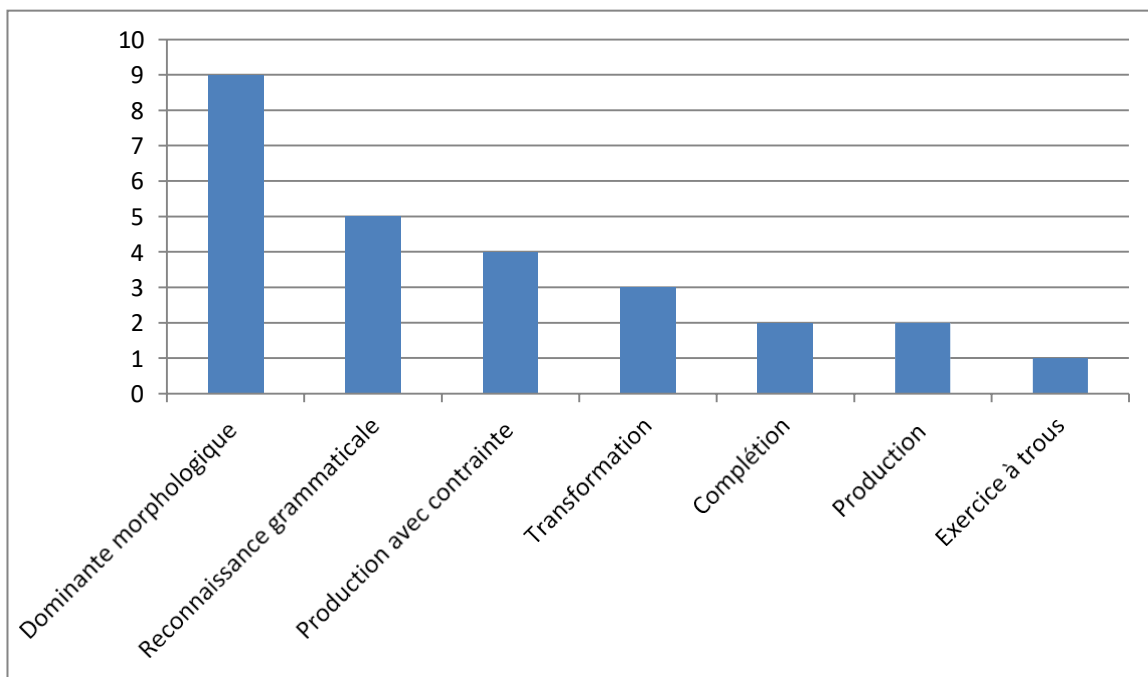
-Le projet 2 comporte une seule leçon : « la concordance des temps dans le discours indirect ».

-Le projet 3 comprend deux leçons : « Présent du conditionnel » et « Les modes de conjugaison ».

Il faut signaler le fait que ces leçons n'abordent pas uniquement la question des désinences. Elles insistent également sur les valeurs que peuvent exprimer les temps et les modes à l'étude. Les actions suscitées par les exercices ne devraient donc pas se limiter à manipuler correctement des formes linguistiques. Les relations entre ces formes au sein de la phrase doivent être prises en considération.

-Types et nombre d'exercice proposés

En guise d'exercices, vingt-six activités ont été proposées. Le graphique ci-dessous en illustre les types.



Sur les 26 exercices proposés 09 sont à dominante morphologique (soit 34,61%). 05 sont des exercices de reconnaissance grammaticale (soit 19,23 %) et 04 sont des productions écrites (soit 15,38 %). Les exercices de transformation sont au nombre de 04 (soit 15,38 %). La batterie d'exercices contient également 02 exercices de complétion (soit 7,69 %), 02 productions (soit 07,69 %) et un exercice à trous (soit 03,84 %).

Contrairement aux activités de grammaire qui accordent une priorité à la production, les exercices de conjugaison mettent l'accent sur des activités qui laissent peu d'initiative à l'apprenant et se focalisent sur la restitution de formes. Une question se pose alors : Les valeurs qu'expriment les modes et les temps verbaux, sont-elles prises en considération ?

•La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Les batteries d'exercices qui succèdent aux leçons sont structurées de sorte à permettre à l'apprenant de progresser de simples tâches à des tâches plus ou moins exigeantes (manipulation, production avec contrainte). Cette progression peut être schématisée comme suit :

-Exercice de reconnaissance grammaticale > exercice à trous > transformation > exercice à dominante morphologique > production avec contrainte.

-Exercice de reconnaissance grammaticale > exercice à dominante morphologique > exercice de complétion > production avec contrainte.

-Exercice de reconnaissance > exercice à dominante morphologique >exercice à dominante morphologique >exercice à dominante morphologique > production avec contrainte.

-Exercice de transformation > exercice de transformation >exercice de transformation.

En ce qui concerne les items, ceux-ci à l'instar des autres activités sont attachés aux sujets traités dans les différentes rubriques des séquences d'apprentissage.

Revenons à la question centrale de cette analyse, ces exercices permettent-ils à l'apprenant de pratiquer un raisonnement grammatical complet ? Sont-ils conçus de manière à permettre un transfert de connaissances vers des situations plus complexes? Afin de mettre ces éléments en exergue nous procédons à l'analyse de quelques exemples :

-La leçon portant sur « le présent du subjonctif », à laquelle quatre exercices font suite, et c'est le premier qui fera l'objet d'analyse (p. 35) :

1. Je recopie les phrases suivantes en indiquant le temps des verbes.

a. J'ai appris que beaucoup d'étudiants avaient rejoint le maquis.

b. Des historiens déclarent qu'ils cherchent des documents sur la bataille de Muthul.

c. Mes parents exigent que nous chantions tous les couplets de l'hymne national.

d. Les moudjahidines de l'ALN pensent qu'il est important d'occuper le flanc de la colline.

e. Il faut que vous réalisiez un podcast sur la bataille d'Alger.

f. Il faut que vous assistiez à la conférence qui sera donnée par l'historien Mahfoud Kadache.

L'apprenant est amené à repérer les verbes pour ensuite préciser à quel temps ces derniers sont conjugués, une entreprise qui l'incite à faire appel à ses connaissances antérieures. Plusieurs règles sont donc mises en pratique. Mais un élément important, qui a été expliqué dans le cours, n'a pas été exploité, la valeur du subjonctif. L'exercice aurait été plus intéressant si l'on avait demandé à l'apprenant de préciser le sens exprimé par les verbes précédant les verbes mis au subjonctif. La justification des réponses données permet de consolider les connaissances supposées acquises lors de la leçon, donc de créer une continuité

entre ce qui exposé dans la leçon et ce qui est appliqué dans l'exercice. Elle permet de préparer l'apprenant résoudre la situation problème qui clôt la série d'exercices proposée pour cette leçon.

-La leçon portant sur « Le futur simple et le futur antérieur », dans la série d'exercices succédant à cette leçon, nous analyserons le quatrième (p. 55) :

4. Je mets les verbes entre parenthèses au temps qui convient (futur simple ou futur antérieur).

a. Une fois que tu (découvrir), la région, tu (faire) connaissance avec ses traditions.

b. Le soleil (se coucher) dès que les touristes (atteindre) le sommet de l'Assekrem.

c. Lorsque tu (visiter) le Tassili, tu (comprendre) la signification de « musée à ciel ouvert ».

d. Tu (apprécier) le cinéma populaire une fois que tu (voir) les films de Merzak Allouache.

Quelques remarques peuvent être émises à l'égard de cet exercice. Premièrement l'activité de l'apprenant est facilitée par le biais de certains éléments : les parenthèses et la disposition des pronoms personnels sujets. Deuxièmement, la consigne ne demande pas à l'apprenant de justifier le choix des temps auxquels il va conjuguer les verbes ; une information à laquelle il été initié préalablement (le futur antérieur exprime une action antérieure à une autre action à venir, ou une hypothèse).

Il est à signaler que cet exercice est précédé de trois exercices : un exercice d'identification, dont la consigne se borne à demander à l'apprenant d'indiquer les temps auxquels les verbes sont conjugués, et deux exercices à dominante morphologique qui lui demande de conjuguer les verbes entre parenthèses aux temps précisés dans la consigne. L'apprenant n'a pas vraiment la chance d'explorer la valeur du futur simple et celle du futur antérieur. Il semble que l'on se focalise sur la forme au détriment du sens et la logique qui régit la conjugaison des phrases. Une logique qui implique la mise en place d'un raisonnement grammatical, car le choix du temps adéquat est commandé par l'usage de certains éléments : une fois que, dès que et lorsque.

-La leçon qui porte sur « les modes de conjugaison ». La batterie faisant suite à cette leçon contient un exercice qui nous intéresse, l'exercice numéro 02 (p. 133) :

2. Je mets les verbes entre parenthèses au mode qui convient.

a. *Les citadins (se plaindre) du mauvais éclairage des rues.*

b. *Chaque matin, notre concierge (ranger) les poubelles de notre immeuble.*

c. *Notre commune a organisé un concours pour que les citadins (embellir) leurs fenêtres et balcons.*

d. *Des parkings ont été construits à l'entrée des villes afin que les automobilistes ne (pouvoir) plus circuler dans les centres urbains.*

e. *Si les estivants faisaient preuve de plus de civisme, les plages (être) plus accueillantes.*

Les mêmes remarques peuvent être adressées à l'égard de cet exercice : un repérage facilité par les parenthèses, emplacement des sujets (dans une seule phrase, la phrase (d), nous trouvons un mot qui fait écran entre le sujet et son verbe) et l'absence de la justification. L'apprenant est invité à conjuguer aux modes qui conviennent, une entreprise qu'il ne pourra faire sans la prise en considération de quelques indices, par exemples les conjonctions de subordination : afin que, pour que (qui impliquent l'utilisation du subjonctif) et si (qui implique l'utilisation du conditionnel), et les temps auxquels sont conjugués les verbes principaux ; tous des éléments qui ont fait l'objet d'études dans des leçons antérieures. Pousser l'apprenant à expliciter son raisonnement et à le justifier lui permet d'adopter une attitude plus réflexive, celui-ci apprendra à donner plus d'importance à ses stratégies de résolution de problème. Or, on lui demande de réinvestir ces connaissances dans des productions (l'exercice est suivi d'un exercice de complétion de phrases et d'une production qui est à réaliser avec les camarades) alors qu'on ne lui donne pas l'occasion de les exploiter avant.

Nous avons examiné quelques exemples d'exercices qui nous montrent un intérêt porté à la dimension applicative de l'exercice. Comme il est impossible de décortiquer tous les exercices et de les présenter dans ce présent volume, nous allons faire appel à leurs consignes, confirment-elles la conclusion à laquelle nous sommes venue?

- La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Le tableau ci-dessous fera office de récapitulation des consignes présentes dans le manuel.

Action	Exemples de consignes
Mettre (7 fois)	Je mets les verbes entre parenthèses au présent du subjonctif.
Compléter (5 fois)	Je complète avec les verbes : débouchait, avaient, se trouvait, dormaient, pénétrait, plaisait, ignorais, habitait, était.
Indiquer (4 fois)	Je recopie les phrases suivantes en indiquant le temps des verbes.
Utiliser (4 fois)	L'émir Abdelkader voyageait toujours avec ses livres. Il disait que les livres l'éduquaient. Ecris trois phrases dans lesquelles tu défendras la thèse de l'émir. Utilise le présent du subjonctif. Utilise le futur simple et le futur antérieur.
Transformer (3 fois)	Je transforme les phrases suivantes au discours indirect.
Donner (2 fois)	Tu veux assister à la 50 ^{ème} édition du festival du théâtre amateur de Mostaganem. Aucun de tes amis ne veut t'y accompagner, préférant les films aux pièces théâtrales. Dans un court texte, tu donneras ton point de vue sur l'utilité et la richesse du théâtre pour les faire changer d'avis.
Souligner (2 fois)	Dans le texte suivant, je souligne les verbes conjugués à l'imparfait.
Réécrire (1 fois)	Je réécris les phrases en remplaçant « je » par « nous ».
Conjuguer (1 fois)	Je conjugue à l'imparfait.
Ecrire (1 fois)	L'émir Abdelkader voyageait toujours avec ses livres. Il disait que les livres l'éduquaient. Ecris trois phrases dans lesquelles tu défendras la thèse de l'émir. Utilise le présent du subjonctif.
Transcrire (1 fois)	Un représentant de l'association des apiculteurs de votre région est invité dans votre collège pour expliquer l'importance des abeilles dans la vie de l'homme. Avec tes camarades, vous transcrirez

	l'enregistrement de son intervention en mettant en avant les arguments qu'il donne sur les bienfaits de ces insectes sur notre santé. Vous lirez votre retranscription lors de la rencontre des parents d'élèves.
Construire (1 fois)	Je construis quatre phrases personnelles en utilisant à chaque fois un mode de conjugaison différent.

Comme on peut l'observer dans le tableau récapitulatif, les actions incitant l'apprenant à produire et à repérer un élément sont nombreuses, tandis que celles qui suscitent une opération de transformation sont peu présentes (trois uniquement). L'accent est mis sur les actions qui exigent de travailler sur un corpus (mettre, souligner, réécrire, conjuguer, compléter). L'apprenant est invité à indiquer (étiqueter) des éléments à quatre reprises. Nous continuons de constater l'absence totale des opérations de correction ou celles qui consistent à justifier des réponses. Par contre nous avons relevé deux consignes qui exigent un travail collaboratif, qui ont trait à une activité de production. Toutes les tâches sont donc à exécuter individuellement, l'échange entre pairs est inexistant.

Le transfert des connaissances à des situations d'intégration risque de se réaliser avec difficultés, étant donné que les étapes qui permettent de le faire sont incomplètes.

•Les exercices d'orthographe

Les enseignements à dispenser sont scindés en sept leçons qui sont réparties sur les trois projets de la manière suivante :

-Le projet 1 comprend trois leçons : « Des verbes particuliers à l'imparfait », « Le présent de subjonctif des verbes du 3^{ème} groupe » et « Des verbes particuliers au futur simple ».

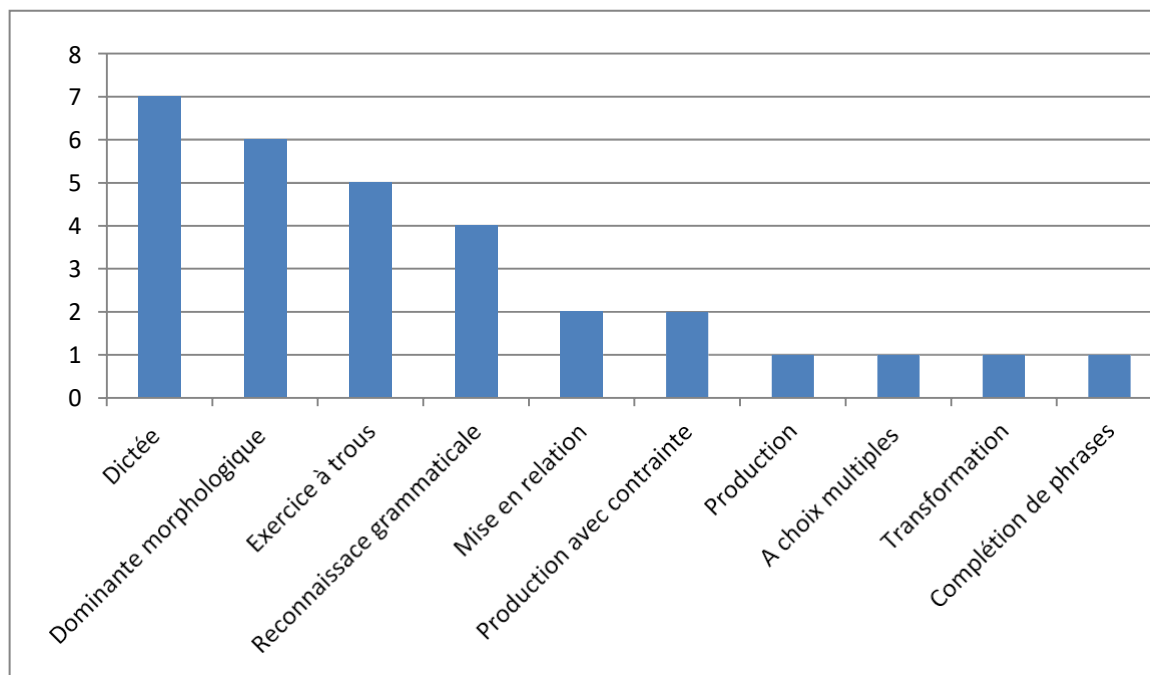
-Le projet 2 contient deux leçons : « La ponctuation dans le dialogue » et « Les homophones ».

-Le projet 3 propose deux leçons : «L'accord du participe passé » et « Les adverbes de manière ».

Certaines leçons s'inscrivent dans la continuité des autres apprentissages abordés en grammaire et en conjugaison. Comme « le présent du subjonctif des verbes de 3^{ème} groupe », « des verbes particuliers eu future simple » et « la ponctuation dans le dialogue ».

- Types et nombre d'exercices proposés

Le manuel propose 30 exercices autour des notions à l'étude, ceux-ci peuvent être répartis comme suit :



Le graphique ci-dessus montre une prédominance accordée à la dictée (les exercices sont au nombre de 07, soit 23.33%) et aux exercices à dominante morphologique (6 exercices soit 20%). D'autres types d'exercice sont également présents, à savoir : des exercices à trous (5 exercices, soit 16.66%), des exercices de reconnaissance grammaticale (4 exercices, soit 13,33%), des exercices de mise en relation (2 exercices, soit 6.66%), 02 productions avec contraintes grammaticales (soit, 6.66%), un exercice de transformation (soit, 3.33%), un exercice à choix multiples (soit 3,33 %) et un exercice de complétion (soit 3,33 %).

Comme il est possible de constater dans le graphique, la priorité est accordée aux activités qui laissent peu d'initiative à l'apprenant, celles relatives à la restitution de formes. Par contre, toutes les leçons s'achèvent par une dictée.

- La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Quoique le principe régissant l'organisation soit toujours le même (aller du simple au plus complexe), la structure des exercices d'une leçon à une autre n'est pas la même, nous avons donc les schémas suivants :

-Exercice de reconnaissance grammaticale > exercice de mise en relation > exercice à dominante morphologique > dictée.

-Exercice à dominante morphologique> exercice à dominante morphologique > exercice à dominante morphologique> exercice de complétion > dictée.

-Exercice de mise en relation> exercice de reconnaissance> exercice à trous > dictée.

-Exercice à trous > exercice à trous > production avec contrainte > dictée.

-Exercice à trous > exercice à trous > exercice à choix multiples > production avec contrainte > dictée.

-Exercice à dominante morphologique > exercice à dominante morphologique > exercice à dominante morphologique > dictée.

-Exercice de reconnaissance grammaticale > exercice de transformation > exercice de transformation > exercice de transformation > dictée.

Comme nous pouvons l'apercevoir, la phase de repérage est omise dans plusieurs séries d'exercices, et l'explication la plus plausible que l'on puisse donner, c'est le fait que plusieurs notions ont été esquissées dans les programmes des années précédentes.

Pour ce qui est de la correspondance entre les items et des thèmes et sujets exploités dans les séquences d'enseignement, nous pouvons dire qu'elle est garantie.

Le manuel expose des connaissances, dont une partie a été étudiée au cours des années précédentes, lesquelles vont être exploitées lors des dictées ; des tâches qui impliquent des stratégies de résolution de problèmes proches de celles mise en place lors de la rédaction. La question qui traverse notre esprit : Quel est le rôle des autres exercices dans la préparation de l'apprenant à la phase de rédaction ? En d'autres termes, ces exercices sont-ils conçus de manière à assurer le transfert de connaissances vers des situations plus complexes? C'est ce que nous allons voir en examinant quelques exemples d'exercices.

Examinons donc :

-La leçon qui concerne «le subjonctif des verbes du 3^{ème} groupe », suivie d'une batterie comportant quatre exercices. Notre attention portera sur le premier (p. 39) :

1. Je recopie les phrases suivantes en soulignant les verbes du 3^{ème} groupe conjugués au présent du subjonctif.

a. *Il faudrait que tous les enfants puissent visiter le musée du moudjahid.*

b. *Le professeur aimerait que chaque élève apprenne un article de la plate-forme de la Soummam.*

c. *Un appel a été lancé pour que les anciens maquisards rendent visite aux collégiens.*

d. *Après le bombardement de Sakiet Sisi Youssef, les organisations humanitaires ont insisté pour que les réfugiés algériens en Tunisie soient pris en charge.*

Dans cet exercice l'apprenant est invité à repérer les verbes du 3^{ème} groupe conjugués au subjonctif. Une tâche qu'il exécutera non sans difficulté. En effet, le corpus de phrases proposé présente plusieurs structures. Le repérage requiert donc la mise en place d'un raisonnement grammatical complet. Mais la démarche entreprise par l'apprenant se fera sans que ne soient précisés les éléments qui commandent l'usage de ce mode (les verbes de volonté, les verbes impersonnels et certaines conjonctions de subordination). On attend de l'apprenant d'identifier des formes verbales précises, sans expliciter comment il les a repérées. Cela suggère que l'emphase est beaucoup plus mise sur la forme.

-La leçon portant sur « les adverbes de manière », à laquelle cinq exercices succèdent, parmi ces exercices nous choisirons le premier (p. 135) :

1. Je souligne les adverbes de manière.

a. *Il faudrait rapidement changer notre façon de traiter la nature.*

b. *Le remplacement des énergies fossiles par les énergies propres se fera progressivement.*

c. *La consommation de l'eau doit se faire intelligemment.*

d. *Le tri des déchets doit se faire quotidiennement.*

L'apprenant est amené à repérer les adverbes de manière utilisés dans ces phrases sans procéder à une justification quelconque, donc sans laisser des traces de son raisonnement. Nous jugeons cela important car un mot pouvant induire l'apprenant en erreur est introduit dans la deuxième phrase, le mot « remplacement ». Procéder à l'analyse des phrases permettrait à l'apprenant d'identifier les adverbes pas uniquement en se fiant à leur forme mais à leur emplacement, cela signifierait que celui-ci connaît le rôle attribué à l'adverbe : dans ce cas échéant préciser le sens d'un verbe. Il pourrait donc facilement faire la différence entre un nom se terminant par « ement » et un adverbe ayant une morphologie semblable. Saisir cette information, laquelle est précisée dans la leçon, permet à l'apprenant, au-delà de la manipulation des formes, d'utiliser l'adverbe à bon escient. D'ailleurs, dans les deux exercices qui suivent, lesquelles demandent une transformation de certains éléments précis dans les phrases, la conduite est la même : travailler sur des formes. Dans ces deux exercices l'apprenant n'a pas à se soucier où mettre les adverbes qu'il va formuler. Leur place est précisée : il doit remplacer des groupes prépositionnels mis en gras et transformer des adjectifs mis entre parenthèses.

-La leçon mettant l'accent sur «L'accord du participe passé ». En guise d'activités d'entraînement quatre exercices sont proposés. De cet ensemble nous allons prendre le troisième (p. 117) :

3. J'écris convenablement le participe passé en faisant attention à l'accord.

a. Les zones humides (choisir) par la Direction générale des forêts algériennes seront (étudier) par des spécialistes en écologie.

b. Le ministre de l'Environnement et des énergies renouvelables a (décider) de mettre en ligne les programmes éducatifs à destination des collégiens.

c. Les plantes aromatiques que nous avons (cueillir) ont des vertus médicinales.

d. L'édification du barrage vert a (freiner) l'avancée du désert.

e. Les élèves (sélectionner) pour le concours du meilleur dessin en faveur de la nature ont (recevoir) un prix.

Ce que nous remarquons, c'est que les verbes desquels les participes passés seront dérivés sont mis entre parenthèses, le travail de repérage est fait à l'avance. Mais, cet exercice est intéressant parce qu'il présente des phrases à structures variées, impliquant la mise en

application de plusieurs règles explicitées dans la leçon : le participe passé peut être utilisé seul pour accompagner un nom avec lequel il s'accorde, le participe s'accorde lorsqu'il est utilisé avec l'auxiliaire être et, la nouvelle information introduite cette année, le participe passé s'accorde avec l'auxiliaire avoir lorsque le complément direct est mis avant le verbe. Un important travail est attendu de la part de l'apprenant. Mais, ce travail n'est pas accompagné d'une activité d'analyse permettant à l'apprenant de justifier les choix qu'il opère. D'ailleurs, deux exercices semblables à celui-ci sont donnés à l'apprenant. Ces exercices à dominante morphologique, mettent les verbes entre parenthèses et demandent à l'apprenant d'écrire convenablement le participe passé : le premier avec l'auxiliaire être tandis que de deuxième avec l'auxiliaire avoir. L'apprenant exécute la même tâche dans trois exercices consécutifs qui aboutissent à une dictée. Un passage qui se fait sans l'intermédiaire de la réflexion.

Des exercices que nous avons analysés ressort une remarque importante : l'apprenant par le biais des activités proposées est amené plutôt à appliquer des règles que de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Comme il nous est impossible d'évoquer tous les exercices, nous allons mettre en exergue les actions que les consignes proposent aux apprenants, une entreprise susceptible de confirmer les propos que nous venons d'énoncer.

•La logique sous-tendant l'organisation des exercices

Le tableau ci-dessous fera office de récapitulation des consignes présentes dans le manuel.

Action	Exemples de consignes
Ecrire (11 fois)	J'écris convenablement le participe passé employé avec l'auxiliaire « être » en faisant attention à l'accord.
Lire (7 fois)	Je lis d'abord le texte ci-dessous, puis je l'écris sous la dictée de mon camarade.
Compléter (6 fois)	Je complète les phrases suivantes en utilisant des verbes du 3 ^{ème} groupe.
Souligner (4 fois)	Je souligne le radical des verbes particuliers conjugués à l'imparfait.
Construire (3 fois)	En m'aidant du dictionnaire, je construis des phrases personnelles avec des mots que je n'ai pas employés dans l'exercice précédent.

Mettre (2 fois)	Je mets à l'imparfait les verbes entre parenthèses.
Relier (2 fois)	Je construis des phrases en reliant les éléments de la colonne A à ceux de la colonne B.
Rétablir (2 fois)	Je rétablis la ponctuation dans les phrases suivantes en introduisant les (;) et les (« »).
Remplacer (1 fois)	Je remplace les groupes de mots en gras par un adverbe de manière.
Transformer (1 fois)	Je complète les phrases en transformant l'adjectif en adverbe.

Nous remarquons la présence des actions qui incitent à agir sur un corpus (Mettre, écrire, rétablir, remplacer, souligner, compléter), à mettre deux concepts en relation (relier) et à produire (construire). Une seule action consiste à procéder à une transformation. Nous constatons la prédominance des actions qui implique le travail sur un corpus. Cependant les actions incitant l'apprenant à corriger, justifier, comparer sont inexistantes. Les actions qui contribuent à faire le rapprochement entre les activités lors desquels s'élaborent les apprentissages et celles lors desquelles ces apprentissages sont réinvestis sont peu nombreuses (il existe 7 dictées). Outre ces remarques, il faut signaler que les activités se font de manière individuelle, uniquement sept consignes impliquent un travail en binôme. Il s'agit de l'écriture sous la dictée d'un camarade. Cela nous conforte dans l'idée que nous avons annoncée dans la partie précédente : l'exercice est utilisé dans le but de restituer des formes. La dimension applicative de l'exercice l'emporte donc sur la dimension réflexive.

Synthèse

L'analyse du manuel scolaire destiné aux apprenants de 4^{ème} année moyenne a fait ressortir des remarques d'une grande importance pour nous. Sur les 119 exercices qui font suite aux leçons, 17 exercices à dominante morphologique et 16 exercices à trous sont recensés, ce qui est l'équivalent de 27.73%. Viennent en seconde position les exercices de production, qui sont au nombre de 30, ce qui constitue 25.21% des exercices proposés. Dans le manuel, existent également 20 exercices de reconnaissance grammaticale, lesquels représentent 16.80%. Les exercices de transformation, quant à eux, ne font que 5.82 car il y a

précisément 7 exercices. Les dictées occupent la même position que les exercices de transformation.

Les activités exigeantes sur le plan cognitif ont augmenté en nombre, par rapport à celles présentes dans les manuels des niveaux antérieurs. Ce qui témoigne d'une volonté de donner plus d'autonomie à l'apprenant. Une démarche qui doit, à notre avis, être concrétisée par la mise en place d'un dispositif axé, non seulement sur la mémorisation et l'accumulation des apprentissages, mais aussi, et surtout, sur la construction. Cela veut dire que le parcours de l'apprenant doit être jalonné d'activités suscitant la réflexion. Mais, toujours est-il que les activités qui se circonscrivent à restituer des formes linguistiques restent les outils de prédilection. Ces outils qui laissent peu d'initiative à l'apprenant continuent d'occuper la première position. Et, si l'on prend en considération que les activités de repérage, censés mobiliser un raisonnement grammatical complet, sont réduites, dans la plupart des cas, à des activités de mémorisation de formes linguistiques, nous dirons que l'exercice en quatrième année revêt un rôle bien précis : la vérification de l'installation d'automatismes.

Se fier uniquement aux formes d'exercices proposés pour se prononcer sur le rôle qui leur est assigné semble pour nous donner une réponse hâtive. C'est pourquoi nous avons analysé les consignes de ces exercices. Celles-ci ont révélé un penchant vers des actions qui consistent à agir sur un corpus, lesquelles frôlent 50% des actions que ces consignes exigent de l'apprenant. Les actions qui consistent à produire représentent le quart. En ce qui concerne les actions, intermédiaires, qui sont censées assurer un passage des activités peu coûteuses sur le plan cognitif à celles qui impliquent des opérations de haut niveau, elles sont quasi-absentes : comparer, corriger, nommer, justifier ne sont pas les verbes que l'on croise en lisant ces consignes. Ce qui est à noter également, est le fait que les exercices sont dans la plupart des cas des tâches à exécuter de manière individuelle. 14 exercices uniquement sur les 119 dénombrés dans le manuel sont à réaliser avec le camarade, dont 7 dictées (où l'on demande à l'apprenant d'écrire sous la dictée de son camarade). Donc, le travail collaboratif, l'analyse, la justification ne sont pas des actions attendues de la part de l'apprenant. Cela marque l'existence d'une rupture entre les situations d'apprentissage élémentaires prévues dans le manuel. Autrement dit, le passage de la compréhension du texte (pour en extraire du sens et en identifier les caractéristiques) à la production du texte (la situation d'intégration) risque de ne pas aboutir étant donné que certaines activités qui permettent de le faire sont absentes. Certes, des situations d'intégration partielle sont présentes dans la majorité de batteries

d'exercices, mais nous pensons que celles-ci ne suffisent pas à elles seules pour assurer cette mission.

Conclusion

Dans cette partie de notre travail de recherche, il a été question de soumettre les manuels scolaires, fabriqués à l'intention d'apprenants collégiens, à une analyse minutieuse. Une analyse entreprise dans l'intention de mettre en exergue non seulement la fonction assignée aux exercices écrits, mais aussi la manière dont ces derniers sont agencés. Des informations que nous avons jugées nécessaires afin de nous prononcer sur le rôle que jouent ces exercices, tels qu'ils sont présentés, dans le processus de liage aux activités de productions autonomes. Autrement-dit, les exercices ont été évalués en ce qu'ils peuvent assurer un transfert de connaissances des *situations sources* à des *situations cibles* (N.Nadeau et C.Fischer, 2009).

Les résultats que nous avons obtenus en analysant les quatre manuels scolaires du cycle moyen se recoupent et aboutissent à la même remarque : les exercices proposés sont plutôt à dominante applicative. En effet, sur les 468 passés au crible 162 sont des activités qui consistent à restituer des formes, plus exactement des exercices à trous et des exercices à dominante morphologique, soit 34.61 %. Les activités qui relèvent de la production, c'est-à-dire des situations d'intégration partielle, sont au nombre de 88, ce qui constitue 18.80%. Par contre, les activités de repérage, sont au nombre de 83, soit 17.73%. Les exercices de transformation, quant à eux, ne sont pas nombreux par rapport à l'ensemble proposé. Ils sont au nombre de 37, ce qui constitue 07.90%. C'est la même chose pour les dictées qui ne représentent que 4.88 % des exercices proposés ; on en compte 20.

Ce que nous avons remarqué, est le fait que les concepteurs des manuels se servent des situations d'intégration partielle afin de préparer les apprenants à la réalisation de la tâche finale, c'est-à-dire la production écrite, laquelle représente la consécration des efforts fournis dans le cadre des diverses activités des séquences d'apprentissage. On se conduit de la sorte surtout dans le manuel de quatrième année dont une importante partie est réservée à ce type d'activités, ce qui témoigne à notre avis du statut que l'on veut conférer à l'apprenant (celui-ci est doté de plus d'autonomie).

Certes, la situation d'intégration partielle est un élément clé dans le mécanisme de liage et de transfert de connaissances, cependant elle n'est pas le seul. Un processus pareil

requiert la présence d'autres activités, qui nécessitent la mobilisation graduelle d'opérations cognitives de haut niveau. Mais, celles-ci sont négligées, voire quasi-absentes, et cèdent la place à des activités qui laissent peu d'initiative à l'apprenant, des activités dont les résultats sont peu probables (J. Goes et G.D. Veronique, 2019). Il s'agit d'opérations qui ont trait à : l'étiquetage, la correction, la justification (la verbalisation) et la collaboration (la négociation). Les tâches sont souvent à réaliser de manière individuelle, sur les 468 exercices que nous avons recensés et analysés 14 uniquement impliquent un travail collaboratif (6 de ces exercices sont des dictées dont les consignes demandent à l'apprenant de comparer son écrit avec celui de son camarade pour ensuite le corriger). Il en est donc de même pour la correction qui ne concerne que 6 exercices. Ce qui est frappant est le fait qu'une seule consigne exige de l'apprenant de justifier sa réponse.

L'analyse que nous avons effectuée dépeint un portrait assez particulier de l'exercice écrit, qui quoique subissant des tentatives de théorisation au cours des dernières décennies reste le fruit de procédés empiriques ayant lieu en classes de langue. Nous entendons par cela que la manière dont les exercices sont présentés et conçus dans les manuel scolaires n'a pas forcément un impact sur la manière dont les enseignants vont en faire usage. C'est pourquoi, il est important, avant de donner des conclusions définitives sur ce sujet, de procéder à l'analyse de la pratique effective de ces exercices en classe de FLE. Et, ce sera le point sur lequel porteront les chapitres qui suivent.

Chapitre 3 : L'exercice dans la pratique enseignante

Le questionnaire

Introduction

L'analyse des manuels scolaires destinés aux apprenants du cycle moyen nous a permis de dévoiler un pan de la réalité qui concerne l'exercice. En effet, il est utilisé afin d'assurer l'application des règles qui structurent la langue étrangère, qui est une fonction parmi d'autres ; et qui n'est pas à négliger. Il semble que le processus de réflexion déclenché lors de la leçon est interrompu dans la phase d'exercitation pour laisser place à une pratique de systématisation mécanique. Qu'en est-il de la pratique enseignante ? Le manuel est certes un support que l'enseignant utilise, mais il n'est pas le seul. Comme nous avons pu l'observer à travers l'analyse des documents officiels, l'enseignant possède une marge de liberté qui lui permet de choisir les outils adéquats pour son public. Il doit également analyser les données issues du terrain afin de les utiliser lors de l'élaboration des plans d'apprentissage et des plans de développement des compétences. Un travail qu'il fait en concertation avec l'équipe de formation. Cela veut dire que l'enseignant, à l'instar de l'apprenant, doit adopter une posture réflexive.

Dans ce présent chapitre nous allons essayer de rendre compte de l'usage que l'enseignant fait de l'exercice. Quels sont les exercices de prédilection ? Sont-ils toujours ceux du manuel ? Quels sont les obstacles qui empêchent une utilisation optimale de l'exercice ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponses à ces interrogations, nous avons opté pour une enquête par questionnaire. Un premier questionnaire, relatif à l'exercice dans la formation des enseignants a été soumis à des inspecteurs de l'éducation nationale ; alors qu'un second relatif, à la pratique enseignante, a été adressé à des enseignants du cycle moyen.

Les questionnaires adressés aux enseignants ont permis de combiner données qualitatives et données quantitatives, la démarche méthodologique entreprise est donc mixte. Par contre, le questionnaire soumis aux inspecteurs de l'éducation nationale a servi à accéder à des données qualitatives, le but étant de comprendre et d'interpréter la conduite des enseignants visés par l'enquête.

1. L'exercice dans la formation des enseignants

Que propose la tutelle en matière d'exercices dans le programme de formation des enseignants ? Une question à laquelle nous allons essayer de répondre dans cette section de notre travail. Il convient de signaler que, lorsque nous avons commencé notre enquête, nous

n'avions pas l'intention d'adresser un questionnaire aux inspecteurs de l'éducation nationale. En effet, c'est en assistant à des journées de formations que nous avons eu cette idée. Un entretien avait eu lieu avec un inspecteur, lequel avait refusé d'être enregistré. C'est pourquoi, nous avons élaboré un questionnaire, qui n'a eu sa forme définitive qu'après plusieurs rencontres avec l'inspecteur en question.

•Le questionnaire

Le questionnaire que nous avons adressé aux inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de la formation continue des enseignants du cycle moyen, comporte des questions qui sont au nombre de huit. C'est un questionnaire qui interroge le statut de l'exercice dans la formation continue, surtout, les fonctions attribuées à la pratique de l'exercice, les difficultés que les enseignants rencontrent lors de la phase d'exercisation et les solutions envisagées par les formateurs.

Les questions sont les suivantes :

- Sur quels sujets portent souvent les journées de formation ?
- Qu'en est-il de l'exercice ? Quelle est la place accordée à celui-ci dans le programme de formation ?
- Comment envisagez-vous le déroulement de l'exercice ?
- Quel rôle (ou fonction) doit-il assumer ?
- La progression des exercices dans le manuel scolaire, comment conduit-elle l'apprenant à produire (l'écrit) ?
- Permet-elle à l'apprenant de produire de façon autonome ?
- Quels sont les obstacles que les apprenants et les enseignants rencontrent lors de la réalisation des exercices ?
- Quelles solutions proposez-vous ?

•Les conditions de passation

Nous avons contacté quatre inspecteurs (trois questionnaires ont été effectivement distribués), mais un seul a rempli son questionnaire. Nous nous sommes donc contentée de ses réponses pour la simple raison que les programmes de formation continue (qui prônent des démarches d'enseignement) sont communiqués par la tutelle. Autrement dit, les ateliers de

formation portent sur des contenus établis au préalable par cette tutelle et proposés à l'ensemble des enseignants.

Cet inspecteur nous a permis d'assister à deux journées de formation, la première a porté sur la remédiation et l'évaluation diagnostique alors que la seconde a porté sur les ateliers de réflexion partagée. C'est lors de la première journée que nous avons pu rassembler quelques informations préliminaires concernant la procédure de l'exercice. Ainsi, durant cette première journée l'inspecteur a commencé par rappeler le rôle des plans d'apprentissages. Ces derniers sont des outils de formation, qui complètent les supports de référence officiels. Ils sont également utilisés pour permettre une bonne lisibilité (l'interprétation) des programmes et pour en faciliter l'exécution. Quoiqu'étant en cohérence avec les programmes ces derniers priment sur les manuels. Les ressources du manuel doivent être utilisées conformément aux orientations figurant dans ces plans.

En voici un exemple

EXEMPLE DE DEROULEMENT D'UNE SEQUENCE D'APPRENTISSAGE EN 2^oAM

Compétences terminales : Au terme de la 2 ^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, et ce, en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent de la fiction.			
Situation/			
Objectif de la séquence : « Comprendre et produire à l'oral et à l'écrit une fable présentée sous forme de B.D »			
Oral à dominante réception (2H)	Compréhension de l'écrit 1 (1H)	Apprentissage des ressources linguistiques (3H)	Compréhension de l'écrit 2 (1H)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ecouter/Comprendre • Identifier les personnages les circonstances et les événements du récit. • Relever la morale de la fable et dégager sa visée. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parler /produire • Réagir à la morale de la fable. Discuter et extrapoler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire/Comprendre • Identifier les caractéristiques de la B D • Retrouver les éléments de la fable (récit et morale) • Identifier les personnages les circonstances et les événements • Relever la morale de la fable et dégager sa visée 	<ul style="list-style-type: none"> • Lexique de la BD (planche, vignettes, bulles....) • Les onomatopées et interjections • Le discours direct • Les types de phrases • La concordance des temps dans le récit et dans le discours 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire /comprendre • identifier Les caractéristiques de la fable, ses enjeux linguistiques et discursifs
Apprentissage de la mobilisation et de l'intégration des ressources (4H)		Travaux dirigés jeux de dramatisation du récit-fable (1H)	Lecture plaisir/détente (1H)
Situation/ Pour la fin du trimestre, ton professeur te charge de jouer une pièce théâtrale ayant une morale. A partir des notes prises en lectures, transpose une fable de ton choix en bande dessinée pour pouvoir jouer la saynète <ul style="list-style-type: none"> - Activités d'analyse de la consigne, de co-élaboration de la grille d'évaluation et de planification du texte à produire (accompagnées par le professeur) - Activités de rédaction, de mise au propre et de relecture de la production - Activités de partage et d'autocorrection (<i>s'assurer du recours aux usuels en autonomie</i>) - Activités d'amélioration et de réécriture 			
<i>Processus accompagné, évalué et régulé par le professeur</i>			

(Plan annuel d'apprentissage, 2AM, juin 2019)

Ce rappel n'est pas fortuit car ces derniers prévoient de nouvelles activités, il s'agit de la remédiation de l'évaluation diagnostique. C'est pour cette raison qu'il fallait expliquer la différence entre ces notions et d'autres notions déjà existantes dans le programme, à titre d'exemple l'évaluation bilan (qui intervient à la fin de chaque séquence et qui se penche sur les compétences de l'écrit).

Pour pouvoir entamer un nouvel apprentissage l'inspecteur a précisé qu'une évaluation diagnostique était nécessaire, car cela permettait de consolider, au début de chaque séquence, les pré-requis dont l'apprenant a besoin pour suivre les enseignements prévus et de situer les compétences dont il dispose par rapport au référentiel de formation. Cette évaluation doit être basée sur de courts textes (qui ciblent des éléments précis), cela permet de recenser les besoins des apprenants (d'élaborer des grilles de besoins), donc de réguler la remédiation. Les

résultats de ce test de positionnement déterminent si l'enseignant a besoin de prévoir une séance de remédiation (si les compétences sont acquises à 80 % cette séance ne sera pas prévue).

Les objectifs pédagogiques tracés par l'enseignant dépendent en grande partie de l'évaluation diagnostique. Mais, pour l'inspecteur, les apports de cette procédure ne se limitent pas à ce niveau car la définition de ces objectifs entraîne indubitablement une orientation, voire une régulation des processus d'apprentissage (ou des stratégies d'apprentissages).

De plus, pour mener à bien la séance de remédiation, il ne suffit pas de détecter les lacunes des apprenants et de les recenser. Une pédagogie différenciée (afin de personnaliser l'aide le plus possible) est à mettre en place afin de couvrir les besoins de tous les apprenants. Toujours selon l'inspecteur, la classe est souvent hétérogène, ce qui pose une difficulté aux apprenants dont le niveau est faible, ceux-ci éprouvent des difficultés à suivre le rythme du reste de la classe. Et c'est dans ce sens qu'interviennent les activités de remédiation, elles visent à réduire le décalage de niveau observé, donc « *à homogénéiser autant que faire se peut les niveaux des élèves et bannir l'hégémonie exercée par les meilleurs élèves.* »

Quels outils utiliser ? Une batterie d'activités est proposée. Un texte support avec des questions de compréhension et des consignes de production, et un ensemble d'exercices (portant sur les ressources linguistiques) construits à partir de quelques indicateurs, à savoir : les difficultés recensées lors de la phase précédente d'évaluation (Qui se déroule de la même manière sauf que les indicateurs sont basés sur les connaissances supposées acquises lors de la séquence précédente). Les exercices peuvent être réalisés individuellement ou en groupe, et l'enseignant est invité à proposer différents exercices pour différents groupes, et ce, en fonction du niveau de ces apprenants.

Nous avons remarqué que l'inspecteur a proposé l'utilisation des types d'exercices suivants : QCM, vrai/faux, complétion, appariement, dictée et réécriture, que ce soit lors de l'évaluation diagnostique ou lors de la séance de remédiation, en recommandant de corriger avec la participation des apprenants. Par contre, aucune activité nécessitant un travail d'analyse avec justification de réponse et de procédure n'a été proposée.

Après cet exposé d'informations, l'inspecteur a soumis aux enseignants présents à cette journée un modèle de fiche d'évaluation, qui doit comporter les indications suivantes :

palier, matériel utilisé (support audio ou textuel), domaine (oral/écrit, réception/production), objectif, activité (orthographe, vocabulaire, grammaire, etc.), et la consigne.

Ces enseignants, qui étaient au nombre de quarante-sept, ont été dispatchés en huit groupes. Quatre groupes ont travaillé sur l'évaluation diagnostique et quatre autres sur la remédiation. Les quatre niveaux du cycle moyen ont été concernés. L'exposé théorique de l'inspecteur était suivi d'un atelier dont l'objectif était d'amener ces enseignants à appliquer la démarche présentée par l'inspecteur.

Après un travail qui a duré presque deux heures, les enseignants ont présenté les fiches préparées. Cela nous a permis d'observer comment chaque groupe d'enseignant s'y est pris pour l'exercice écrit, plus spécifiquement celui qui traite des activités linguistiques.

- Premier groupe : les enseignants ont choisi de proposer une évaluation diagnostique pour les apprenants de la 1^{ère} AM., axée sur la production (à l'oral et à l'écrit). Pour la production, des images ont été proposées en guise d'élément déclencheur de parole. Pour pousser les apprenants à réinvestir les formules utilisées à l'oral, les enseignants ont proposé la consigne suivante : « *Rédige un court énoncé pour expliquer les étapes de brossage de dents* ».

- deuxième groupe : les éléments visés par l'évaluation diagnostique étaient : l'oral en réception (les apprenants devaient identifier des informations dans une situation de communication, donc les activités demandées consistaient à encadrer, répondre par vrai ou faux et de remplir un énoncé lacunaire) ; l'oral en production ; l'écrit en réception (les activités consistaient à encadrer et souligner la bonne réponse, à répondre par vrai ou faux, et à classer des expressions dans un tableau) ; et des savoirs ressources (l'objectif fixé était d'évaluer les apprenants à nominaliser des verbes et à accorder le participe passé au sujet, l'exercice donné était un exercice de transformation comportant la consigne suivante : « *écris correctement le participe passé des verbes et accorde si nécessaire.* »).

- troisième groupe : s'est chargé de proposer une évaluation diagnostique pour les 3^{ème} AM. L'évaluation a porté essentiellement sur les ressources linguistiques (vocabulaire : identifier la structure d'un conte, remplacer des mots et dire combien de parties) ; sur la conjugaison : les activités consistaient à souligner les verbes, et à conjuguer ; sur la Grammaire : les apprenants étaient invités à compléter des phrases par des CCT et des CCM. Il leur avait été demandé également d'écrire correctement les adjectifs qualificatifs).

- quatrième groupe : l'activité d'évaluation diagnostique était censée être adressée à des apprenants de 4^{ème} AM. Elle a porté sur l'oral et l'écrit en réception. Les activités autour de l'écrit comprenaient des exercices qui consistaient à remplir un tableau (articulateurs, subordonnées), à retrouver l'antécédent ensuite à transformer des phrases complexes en phrases simples, et à identifier le champ lexical de l'argumentation et de la description.

- cinquième groupe : a préparé un exemple de fiche de remédiation destiné à des apprenants de 1^{ère} AM. Celle-ci était axée sur l'écrit en réception (avec des activités qui consistaient à identifier la structure du texte explicatif, à relever quelques informations du texte et à répondre par vrai ou faux), et la conjugaison (on avait demandé à l'apprenant de relier par une flèche le pronom personnel à son verbe).

- sixième groupe : a proposé une fiche de remédiation pour les apprenants de 2^{ème} AM. La production était le domaine visé par les activités proposées. Dans un premier temps un rappel a été fait sur les terminaisons du premier groupe surtout les verbes qui comportent un « ç ». Relier par une flèche, donner des propositions de conjugaison (l'apprenant donne la bonne réponse), conjuguer des verbes entre parenthèses et rédiger une situation initiale à partir d'une illustration étaient les tâches demandées.

- septième groupe : les membres de ce groupe ont proposé des activités de remédiation pour les apprenants de 3^{ème} AM. Les activités tournaient autour de l'oral en réception.

- huitième groupe : a prévu des activités de remédiation à l'intention des apprenants de 4^{ème} AM. Les activités ont porté sur l'oral en réception et en production et sur les ressources linguistiques (Pour cette composante, il s'agissait de distinguer entre la subordonnée relative et la subordonnée complétive, de retrouver les verbes d'opinion, d'entourer des verbes (distinguer entre verbes d'opinion et verbes de sentiment) et de reformuler en utilisant des verbes d'opinion.

Ce qui a attiré notre attention, c'est que la majorité des actions suscitées par les activités proposées, que ce soit pour l'évaluation diagnostique ou les remédiations, ont tourné autour du repérage et de la mise en relation. Il aurait été plausible de procéder de la sorte pour une évaluation, car celle-ci se cantonne généralement à pointer des éléments précis. Mais dans le cadre d'une activité de remédiation, qui tente de venir en aide aux apprenants en difficulté, un changement de stratégies aurait été plus bénéfique pour garantir l'assimilation des points

en question par les apprenants, des stratégies qui doivent être à notre avis basées sur l'effort réflexif de ces apprenants.

Il nous semble que procéder de la sorte réduit l'exercice, qui apparemment consiste en un outil de vérification et d'application, voire d'entraînement. Cependant, il convient de signaler que ces remarques ne peuvent, en aucun cas, être généralisées compte tenu des conditions dans lesquelles ces propositions ont été élaborées. En effet, arriver à des conclusions quant à la pratique enseignante réservée à l'exercice requiert une enquête spécifique et un travail d'observation, ce que nous allons voir dans les deux derniers chapitres de notre travail.

Les détails explicités plus haut, ne se circonscrivent pas uniquement à indiquer les circonstances dans lesquelles le questionnaire adressé à des inspecteurs de l'éducation nationale a été élaboré. En effet, ils expliquent pourquoi, dans l'un de ces questionnaires, il y a une neuvième question.

•Analyse et interprétation des résultats

Comme nous l'avons signalé auparavant neuf questions ont été adressées à l'inspecteur qui a accepté de renseigner le questionnaire. Avant d'exposer les réponses et de les analyser, il convient de donner quelques informations sur notre informateur.

C'est un homme âgé de 49 ans, et qui a une expérience de deux ans en sa qualité d'inspecteur de l'enseignement moyen. Il exerce à la wilaya de Constantine et prend en charge une circonscription qui regroupe des établissements répartis en plusieurs zones : El khroub, Massinissa, Nouvelle ville, Sissaoui, Daksi, 4^{ème} et Guemmas.

•Question 1

La première question est : « Sur quels sujets portent souvent les journées de formation ? ». Le but derrière cette question est de déceler les éléments sur lesquels l'accent est mis dans les programmes de formation.

Nous avons eu la réponse suivante :

« Les thèmes sont choisis en fonction des besoins des enseignants. A partir des suggestions des enseignants eux-mêmes, de questionnaires, des observations de l'inspecteur faites lors de ses visites en classe. Des sujets qui portent essentiellement sur la pédagogie et

la didactique (la pédagogie du projet, la pédagogie de l'erreur, l'approche par compétences, les différents types d'évaluation, la gestion de la classe et des modèles de cours concernant tous les types d'activités...).

Comme nous le remarquons dans ces lignes, le choix des thèmes est selon l'inspecteur motivé par plusieurs raisons, qui dépendent en grande partie des données issues du terrain et communiqués, aux instances compétentes responsables de l'élaboration des programmes de formation, à travers des questionnaires adressés aux enseignants et des observations des inspecteurs faites lors des visites de classes. Ce que l'on peut remarquer, c'est que l'exercice ne figure pas parmi les thèmes abordés, pourquoi ? C'est ce que nous allons découvrir dans la réponse à la deuxième question.

▪Question 2

La deuxième question était la suivante : « Qu'en est-il de l'exercice ? Quelle est la place accordée à celui-ci dans le programme de formation ? »

C'est une question qui ambitionne de lever le voile sur le statut accordé à la pratique de l'exercice dans le programme de formation. La réponse peut éventuellement nous renseigner sur les raisons qui empêchent de prévoir des activités de formation dédiées à l'exercice.

En guise de réponse nous avons eu ces déclarations :

« Les exercices sont omniprésents dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Chaque séance de cours se termine par une batterie d'exercices variés et progressifs dans les niveaux de difficulté. »

Pour l'inspecteur les exercices sont automatiquement présents, parce qu'ils sont une suite logique du cours. Une formation portant sur la démarche à adopter afin de réaliser une leçon peut éventuellement aborder l'exercice, mais comment ? Nous ne pouvons pas le savoir car aucune indication à propos de cette pratique n'est donnée.

Nous pouvons déduire de cette réponse que des journées de formations concernant l'élaboration de l'exercice et son utilisation ne sont pas encore programmées. L'accent est davantage mis sur les cours dont la suite logique est la phase d'exercisation.

▪Question 3

Nous avons posé la question suivante : «Comment envisagez-vous le déroulement des exercices ? »

Par cette question nous cherchons à connaître quelles sont les actions que doit susciter une série d'exercices, autrement dit leur progression. Les actions qui vont être citées nous permettront de savoir si des activités de réflexion sont prévues.

La réponse à cette question est formulée comme suit :

«L'exercice est une étape indispensable, c'est la partie pratique qui vient à la fin du cours comme application pour fixer les connaissances et savoirs... Ils doivent être adaptés aux niveaux des apprenants et variés (identifications, QCM, appariement, réemploi, production...) aller du simple au plus complexe. »

L'inspecteur insiste sur le fait que l'exercice est prévu afin de permettre une fixation de connaissances, et ce, par le biais d'une série d'applications. Il explique que les apprenants doivent être confrontés à des exercices allant progressivement du simple au complexe, ils prennent le schéma suivant : repérage, réemploi et production. Aucune activité exigeant l'analyse, la justification et la confrontation des réponses n'est envisagée.

Ainsi, l'acte de s'exercer (faire des exercices) serait attaché à un outil de vérification qui doit faire fi des opérations cognitives de haut niveau. Une réflexion approfondie lors de l'exécution d'une tâche ne représente pas un objectif, voire une compétence à installer lors de l'exercice. La production figure parmi les choix de l'inspecteur, mais nous nous interrogeons sur la manière dont se fait le passage à une telle activité, qui sollicite des opérations de haut niveau, en l'absence des opérations cognitives susceptibles d'assurer un rapprochement (la négociation, la justification, la verbalisation, la correction d'un texte, ...etc).

▪Question 4

Nous avons posé la question qui suit : « Quel rôle (ou fonction) doit-il assumer ?

Une question qui interroge explicitement la fonction et le rôle réservés à l'exercice. Les questions précédentes ont révélé un pan de la réalité, nous avons donc besoin de plus de précision.

L'inspecteur a fourni cette réponse :

«Le rôle de l'exercice est de fixer les savoirs (théoriques) par la pratique. L'apprenant s'implique et participe d'une manière individuelle ou collective à la construction de son savoir, puis pour évaluer et vérifier si les objectifs sont atteints et si les compétences sont installées. Les exercices permettent également de remédier à des lacunes et insuffisances éventuellement constatables lors d'évaluation précédentes.»

L'implication active de l'apprenant dans la construction du savoir est soulignée, une implication qui peut avoir un mode de réalisation individuel ou collectif. L'inspecteur fait toujours référence à la fixation des savoirs par le biais de l'application ; ici il a utilisé le terme pratique. L'exercice est un outil qui assure les fonctions suivantes : la vérification, l'évaluation, la fixation des connaissances et la remédiation. La dichotomie théorie/pratique est mise en relief et suggère, si elle est associée aux explications de l'inspecteur, que la construction du savoir basée sur l'activité de l'apprenant est un fait relatif à la leçon, lors de laquelle sont construits des savoirs théoriques.

▪Questions 5

La cinquième question est formulée comme suit : «La progression des exercices dans le manuel scolaire, comment conduit-elle l'apprenant à produire (l'écrit) ? »

L'objectif visé par cette question concerne le mode de structuration des batteries d'exercices succédant aux cours, car il est important pour nous de savoir si le formateur est conscient du rôle médiateur que joue l'exercice, lequel s'il est utilisé à bon escient conduit à une production écrite pertinente. Autrement dit, nous voulions savoir si celui-ci considère que les exercices sont structurés de sorte à réaliser un rapprochement entre *activités sources* et *activités cibles*.

A cette question nous avons eu la réponse suivante :

«Toutes les activités et les exercices auxquels l'apprenant a été confronté pendant le déroulement d'une séquence d'un projet, visent à mobiliser tous ses savoirs, ressources et ses pré-requis pour produire à l'écrit (ou à l'oral).»

L'inspecteur met l'accent sur le rôle que jouent toutes les activités prévues dans les séquences du manuel. L'apprenant acquiert (implicitement à travers les activités d'oral et d'écrit en réception/production ainsi que la lecture de textes, et explicitement à travers les activités linguistiques prévues) tout au long de la séquence des ressources qu'il est en mesure

de réutiliser. Ainsi, pour l'inspecteur la manière dont toutes les activités du manuel sont structurées conduit l'apprenant à produire. Nous constatons dans ces déclarations que l'importance d'une progression d'exercices bien étudiée est minimisée.

▪Questions 6

La sixième question est la suivante : «Permet-elle à l'apprenant de produire de façon autonome ?»

Une question subsidiaire à la précédente, laquelle tente de mettre l'accent sur le rôle décisif des combinaisons d'exercices prévues dans le manuel scolaire. Celles-ci pouvant être un agent facilitant le transfert de connaissances vers des situations de production. Ce qui pourrait avoir un impact positif sur l'apprenant et le conduit progressivement à être autonome.

A cette question la réponse a été formulée ainsi :

« Ça paraît logique, mais il y a d'autres facteurs qui interfèrent, ce n'est pas les exercices qui sont mal choisis, les exercices sont standards. Mais la classe est hétérogène, c'est à l'enseignant de les adapter à la situation d'intégration, par manque de temps les apprenants doivent s'exercer plus à la maison. »

Pour l'inspecteur, si faille il y a, elle ne réside pas dans les exercices eux-mêmes, d'autres facteurs externes peuvent en être la cause, parmi lesquels il cite l'hétérogénéité des classes. C'est à l'enseignant de prendre en charge l'adaptation des exercices à son public, pour permettre un éventuel réinvestissement dans des situations d'intégration.

Nous pouvons remarquer également à travers les propos de cet inspecteur que ce qui est mis en avant, par conséquent ce qui permet à l'enseignant de préparer ses apprenants à réaliser une situation d'intégration à bon escient, est l'usage intensif des exercices. Autrement dit, si l'on veut atteindre l'objectif terminal, qui est la production écrite, il suffit de soumettre les apprenants à des entraînements pouvant s'effectuer hors la classe. La quantité, ou le nombre d'activités d'entraînement, pourrait être un facteur de réussite.

▪Question 7

Nous avons formulé notre interrogation en ces termes : «Quels sont les obstacles que les apprenants et les enseignants rencontrent lors de la réalisation des exercices ? »

En sa qualité d'inspecteur, il est constamment en contact avec les enseignants et leurs apprenants. Il peut donc nous renseigner sur les difficultés qui empêcheraient ces apprenants de tirer profit des exercices proposés dans les manuels (ou confectionnés par leurs enseignants) et les enseignants d'exploiter à bon escient le matériel qui leur est proposé. Plus précisément, il peut nous renseigner sur la nature des difficultés rencontrées par le public qu'il est censé former et le public qui bénéficie des apports de ses activités de formation.

Nous avons eu la réponse suivante :

«Le temps, l'hétérogénéité des apprenants, même les enseignants sont hétérogènes. Les enseignants sortants de l'ENS par exemple sont dotés de meilleurs moyens que ceux qui ont eu la poste par concours. Les premiers ont eu une formation spécialisée. La résistance au changement de certains anciens enseignants, ils sont dans le confort de la routine, ne sont pas motivés et ne font pas suffisamment d'efforts.»

Les difficultés peuvent être de plusieurs ordres : temps alloué aux activités, hétérogénéité des classes et des enseignants, la ténacité des habitudes (des enseignants qui refusent de se conformer à la nouvelle approche). La démotivation d'une partie des enseignants appartenant à l'ancienne école est soulignée. La mise en place de nouvelles réformes n'est donc pas sans conséquences sur la conduite de certains enseignants, qui ne pouvant s'adapter et pour se sentir en sécurité sont amenés à se réfugier à des pratiques traditionnelles acquises et forgées durant des années de services. Cela exclut pour nous des difficultés liées à la manière dont les batteries d'exercices sont structurées.

•Question 8

La huitième question est la suivante : « Quelles solutions proposez-vous ? »

Compte tenu de cet état de fait, c'est-à-dire des difficultés observées lors de la réalisation des exercices, des suggestions, nous semble-t-il, doivent être avancées.

L'inspecteur nous a fourni la réponse suivante :

« L'enseignant peut faire plus d'efforts pour simplifier, changer, reformuler et varier les exercices. L'implication des parents, ils peuvent aider leurs enfants à faire plus d'exercices à la maison. On essaie d'encourager le travail en groupe et l'entraide entre les apprenants. Parmi les solutions : les séances de TD car l'aspect ludique et le fait de travailler

en petits groupes encourage les apprenants à s'investir plus et l'enseignant à changer de stratégie pour remédier aux lacunes, mais il y a des limites, on manque de moyen... »

La solution à chercher se trouve chez l'enseignant qui doit adapter les exercices à son public, varier les activités et réguler (voir changer) ses stratégies d'enseignement, chez les parents qui doivent s'investir davantage dans l'éducation de leurs enfants et dans la mise en place de démarches articulant le travail de groupe et les activités ludiques. L'inspecteur mise sur la motivation de l'apprenant, celle-ci étant liée au travail collaboratif et aux activités ludiques.

Il ne manque pas de signaler l'introduction dans le programme des séances TD, qui permettent aux enseignants d'exploiter des activités ludiques au profit de l'apprenant, donc d'adopter de nouvelles stratégies de travail, lesquelles peuvent avoir un impact positif sur celui-ci. C'est justement lors de ces séances que les enseignants peuvent proposer des exercices de remédiation.

Ce qui attire notre attention, c'est le fait que l'inspecteur insiste encore sur le nombre d'applications, il faut *« faire plus d'exercice à la maison »*.

▪Question 9

Cette question est la suivante : *« Nous avons assisté à la journée de formation portant sur l'évaluation séquentielle et la remédiation, et nous avons pu remarquer que la majorité des enseignants présents avait opté pour des exercices demandant aux apprenants de souligner, d'encadrer ou de répondre par vrai ou faux. Que pensez-vous de cette pratique ? Ne pensez-vous pas qu'il est plus rentable de proposer à l'apprenant des exercices impliquant la créativité, l'analyse et la manipulation ? »*

Nous trouvons que le fait d'ajouter cette question était nécessaire afin d'avoir l'appréciation de l'inspecteur (basée sur les connaissances théoriques sous-tendant la nouvelle réforme) quant aux propositions des enseignants faites lors de la journée de formation, portant sur l'évaluation séquentielle et la remédiation. En effet, sa réponse pourrait nous expliquer cet intérêt à des activités suscitant un faible niveau cognitif.

En guise de réponse l'inspecteur a écrit :

« Selon la pyramide de Bloom, l'acquisition des connaissances doit passer par six étapes en partant du bas de la pyramide, c'est-à-dire du plus simple (donc facile), comme la

mémorisation, vers le sommet de la pyramide avec l'analyse et la créativité (donc plus difficile). Lors de la journée de formation, c'était des exercices ciblés qui ont des objectifs spécifiques. Pour l'évaluation diagnostique c'est d'identifier les insuffisances ...et pour la remédiation l'objectif c'est de bien préparer et de remédier à des lacunes par des exercices simples car on a affaire à apprenants en difficultés. »

L'inspecteur fait référence à la taxonomie de Bloom afin de justifier les choix opérés par les enseignants, qui avaient un penchant pour des activités demandant un effort cognitif de faible niveau. A son avis, procéder à une évaluation diagnostique nécessite d'avoir recours à des activités qui permettent d'identifier les lacunes des apprenants, lesquelles devraient solliciter des opérations cognitives de bas niveau, c'est-à-dire faciles. Concernant la remédiation, il dit que ces mêmes activités sont les plus utiles pour un public en difficulté. Une réponse que nous trouvons en contradiction avec celle donnée à la question précédente, car remédier, l'avait-il expliqué, signifie un changement de stratégies. Or, dans les deux activités, évaluation séquentielle et remédiation, les mêmes outils ont été utilisés. Ainsi, l'exercice est réduit à sa dimension applicative ; l'apprenant est censé appliquer une règle qu'il n'a pas encore maîtrisée. Mais pour nous, aider l'apprenant à surmonter les difficultés qu'il rencontre lors de son apprentissage doit se faire par le biais de la réflexion. L'enseignant, médiateur entre l'apprenant et le savoir, se doit d'étayer cette réflexion, et ce en utilisant les activités adéquates au niveau et besoin de l'apprenant.

Ce que nous avons remarqué dans la réponse de l'inspecteur, c'est le fait que « réflexion » est synonyme de difficulté, qu'il faut éluder en mettant en place les stratégies adéquates, en choisissant les exercices les plus simples à la réaliser. Mais, pour que l'apprenant en difficulté puisse surmonter ses lacunes il faut qu'il apprenne à développer ses stratégies de résolution de problème, ce qui ne peut se réaliser sans le concours de la réflexion. Il ne s'agit pas de faire de l'apprenant un grammairien mais de lui permettre de procéder en connaissance de cause, de mobiliser ses acquis antérieurs et de profiter de l'étayage de son entourage (camarade) afin de gagner progressivement en autonomie. Autrement dit, c'est la qualité de l'exercice qu'il faut revoir non la quantité d'exercices qu'il faut donner qui peut constituer une source d'aide pour l'apprenant.

Synthèse

Les réponses de l'inspecteur interrogé nous ont permis de dégager des principes orientant la pratique enseignante à l'égard de l'exercice, qui semble être réduit à sa dimension

applicatives. Ainsi, l'enseignant devrait procéder à une série d'entraînements, afin d'assurer la fixation de connaissances et de permettre la vérification de l'installation des compétences visées. Aucune finalité propre n'est reconnue à l'exercice dans la mesure où celui-ci est considéré comme étant une activité subsidiaire à la leçon (le moment où opèrent la construction des connaissances par le biais de l'analyse et de la réflexion). Une procédure sollicitant des opérations d'analyse et de justification est reléguée au second plan par rapport à des activités d'identification et de mise en relation. Le rôle d'une structuration des exercices, qui tient compte de la réflexion, pour diminuer les manques de transfert des connaissances à des situations de production est donc omis, l'accent est davantage mis sur la manière dont est structuré l'ensemble d'une séquence d'apprentissage.

Nous avons voulu également savoir quels sont les autres facteurs qui empêchent une utilisation optimale de l'exercice par les enseignants, qui, par conséquent, entravent le passage à des situations de productions écrites. Les réponses que nous avons pu avoir, nous ont renseignées sur ces difficultés qui sèment le parcours de l'apprenant, en matière d'exercice, celles-ci ont trait à l'hétérogénéité des niveaux, le manque de temps, et à une pratique enseignante ancrée dans une approche traditionnelle (le spectre des méthodes traditionnelles continue de planer sur la classe de FLE). A ces obstacles et difficultés, sont données les solutions suivantes : l'implication des parents (on incite les apprenants à faire davantage d'exercice à la maison), l'adaptation des exercices au public cible (ce qui est à la charge de l'enseignant), et la prise en considération de la motivation comme facteurs facilitant l'intégration des connaissances (en prévoyant des activités ludiques et un travail de groupe). Ainsi, revoir le mode d'insertion de l'exercice (basé sur la réflexion) n'est pas une solution envisagée pour venir en aide à des apprenants en difficultés (que ce soit en séances ordinaires ou en séances de remédiation).

2.L'exercice dans la pratique enseignante

Dans les parties précédentes l'exercice a été examiné sous plusieurs angles. A travers les documents officiels analysés, les manuels décortiqués et les propos de l'inspecteur interrogé nous avons pu déceler l'image qu'il reflète. En effet, l'institution scolaire lui réserve une mission précise : la vérification des acquis des apprenants. Son rôle est ainsi déterminé, pourtant les orientations générales de la tutelle préconisent une démarche d'enseignement plutôt centrées sur l'apprenant et ses besoins. Apprendre à apprendre, apprendre à agir, à

communiquer ; une dynamique qui ne peut être que bénéfique pour l'apprenant ainsi que pour son entourage.

Mais, le fait que le rôle constructif soit occulté est peut-être mitigé par une volonté d'instaurer une pratique globale de l'enseignement, laquelle dans le cadre de la classe, avec le contact des apprenants, peut avoir des répercussions sur la pratique même de l'exercice. En d'autres termes, la pratique enseignante étant constamment sous l'influence des orientations officielles (ce n'est pas toujours le cas), est également régulée par les données issues du terrain : le public auquel l'enseignant fait face et les moyens pédagogiques dont il dispose. Outre ces éléments, faut-il prendre en considération le fait que, comme il y a des stratégies d'apprentissage propres à chaque apprenant, il y a également des stratégies d'enseignements propres à chaque enseignant. C'est pourquoi, il est impératif que cette pratique soit mise en exergue.

Donc, quelle conception a-t-on de l'exercice ? Comment se déroule cette pratique ? Quels sont les choix opérés par les enseignants ? Sont-ils conformes aux orientations officielles ? Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre en analysant les réponses des enseignants concernés par notre enquête.

●Présentation du questionnaire

Le questionnaire élaboré à l'intention des enseignants du cycle moyen est composé de 19 questions, qui sont les suivantes :

- 1- Les apprenants, verbalisent-ils leurs hypothèses concernant le fonctionnement de la langue ?
- 2- Quelle option choisirez-vous parmi les suivantes : découverte de la règle par les apprenants ou leur fournir la règle directement ? Pourquoi ?
- 3- Comment se déroule la phase d'exercisation ? (Donnez les étapes de déroulement des exercices ?)
- 4- Les apprenants, réalisent-ils leurs exercices rapidement ou posément ? En combien de temps ?

Plus tôt

Plus tard

Dans le temps imparti

- 5- Préférez-vous un travail individuel ou un travail de groupe ? Pourquoi ?

- 6- Que pensez-vous de la manière dont sont organisés les exercices dans le manuel scolaire ?
- 7- Utilisez-vous les exercices selon leur ordre d'apparition dans le manuel ? Pourquoi ?
- 8- Faites-vous tous les exercices figurant dans le manuel après chaque leçon ? Expliquez.
- 9- Vous contentez-vous uniquement des exercices du manuel scolaire ? Faites-vous appel à d'autres ressources ? Pourquoi ? Lesquels ?
- 10- Quels types d'exercices préférez-vous donner à vos apprenants ? Pourquoi ?
- 11- Quel rôle devrait-on assigner à l'exercice ?

Installer des automatismes Vérifier des connaissances Placer l'apprenant dans une posture réflexive Autre

- 12- Sollicitez-vous les mêmes apprenants pour corriger les exercices ? Pourquoi ? Ces derniers, justifient-ils leurs réponses ?
- 13- Les exercices proposés dans le manuel, impliquent-ils un passage à l'acte de production (écrite) ? Comment ?
- 14- Vous sentez-vous obligé de reformuler la consigne des exercices pour vos apprenants ? Pourquoi ?
- 15- Ces consignes, motivent-elles l'apprenant ? Expliquez ?
- 16- Quelles sont les difficultés que les apprenants éprouvent lors de la réalisation des exercices.
- 17- Qu'est-ce qui permettrait une meilleure exploitation des exercices proposés dans le manuel scolaire ? Quelles solutions envisagez-vous ?
- 18- Pour les enseignants ayant travaillé avec les deux formes de manuels (1^{ère} et 2^{ème} génération). Trouvez-vous des différences entre les deux manuels ? Lesquelles ?
- 19- Utilisez-vous les documents d'accompagnement ? Expliquez ?

Les questions ci-dessus peuvent être classées sous plusieurs thèmes : le cadre dans lequel s'opère la procédure de l'exercice (les deux premières questions), le déroulement de l'exercice, les choix opérés par les enseignants, la conception (les représentations) que ces enseignants ont de la phase d'exercitation, le rôle que ces derniers assignent à l'exercice, les difficultés qui surgissent dans le terrain ainsi que les solutions proposées et pour terminer la conformité de la démarche mise en place par les enseignants aux orientations officielles. .

• Conditions de passation

L'enquête par questionnaire a touché presque le quart des établissements d'enseignement moyen de la ville de Constantine. En effet, les enseignants de plus de 34 établissements ont reçu le questionnaire ; un chiffre qui pourrait être jugé inexact, car le fait que certains enseignants n'ont pas mentionné leur lieu d'exercice a rendu notre mission impossible.

Cette inexactitude est due à un autre fait. Certains questionnaires ont été distribués lors de journées de formation, ce qui fait que leurs établissements ne figurent pas dans la liste des établissements que nous avons visités.

Plus de 270 questionnaires ont été donc diffusés, et nous n'avons pu récupérer que 132. Il n'a pas été aisé de récupérer ces questionnaires. L'enquête qui a duré plus de quatre mois, a été un long périple, semé de difficultés et d'entraves. Ces difficultés étaient pour la plupart du temps liées à l'appréhension, la réticence et l'incompréhension de certains enseignants. Convaincre ces derniers de répondre à ce questionnaire n'a donc pas été une tâche facile, et récupérer les réponses a été tout aussi difficile, car la plupart du temps ces enseignants demandaient de garder le questionnaire et insistaient pour que nous leur accordions un temps de réflexion, qui durait des fois des semaines.

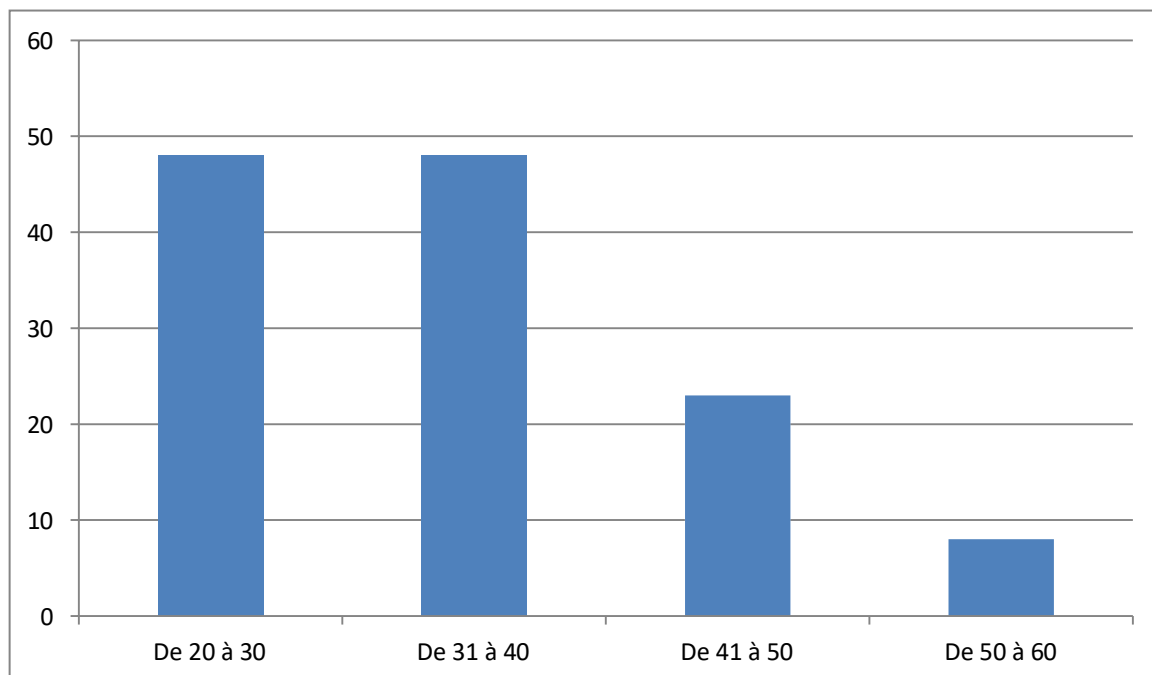
Pour contrecarrer cette situation nous avons recouru à une solution, à savoir : les journées de formations, une fois encore le nombre des enseignants ayant répondu aux questionnaires n'était pas élevé (par rapport au nombre des présents) ; nous percevions toujours une certaine réticence. Mais le résultat était là, la cadence du travail a pu être accélérée et nous avons pu recueillir les questionnaires qui feront l'objet d'analyse.

• Nos formateurs

Avant d'analyser les réponses des enseignants qui ont répondu au questionnaire, nous allons donner quelques informations sur ces formateurs.

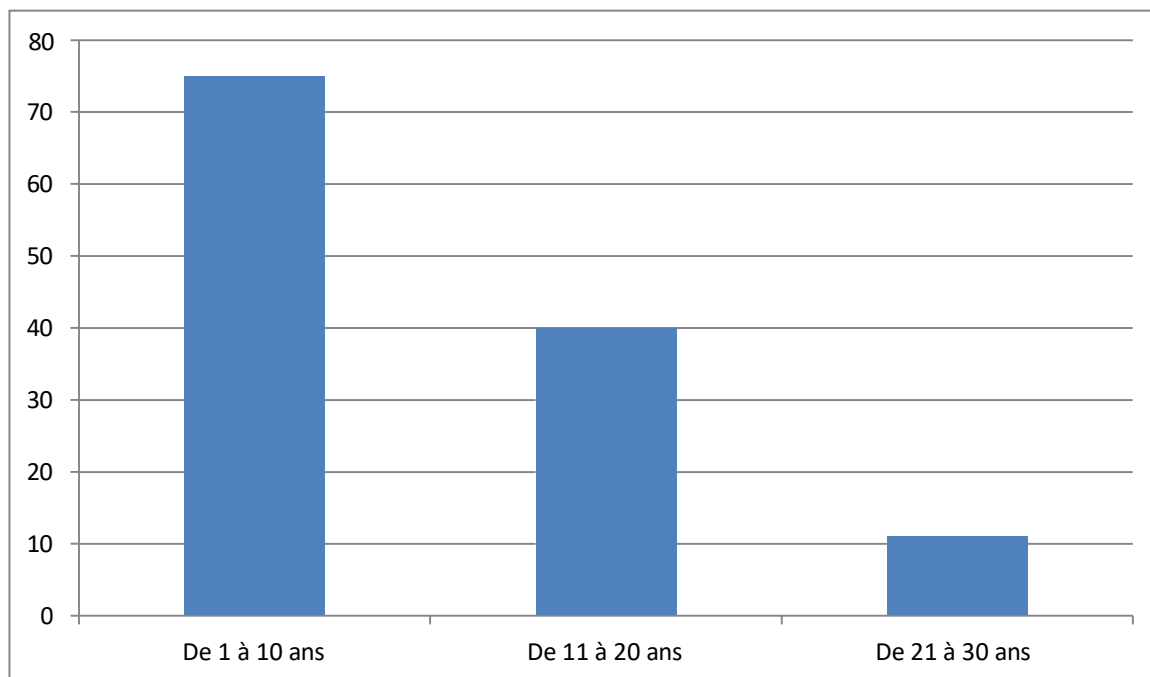
La première remarque que nous retenons, c'est que 125 (soit 94,69 %) de ces enseignants sont de sexe féminin, alors que 7 uniquement sont de sexe masculin (5,30 %). Ces

enseignants sont âgés entre 21 et 58 ans. Nous allons nous servir du graphique suivant afin d'illustrer les tranches d'âges touchées par l'enquête.



Les enseignants âgés entre 20 et 30 ans sont au nombre de 48, pareil pour les enseignants âgés entre 31 et 40. 23 des enseignants interrogés ont entre 41 et 50 ans, et 8 uniquement ont plus de 51 ans. L'ensemble du public visé est jeune, donc moins susceptible au changement et plus ouvert aux nouvelles pratiques (ce qui reste à prouver). Il faut signaler que 5 enseignants se sont abstenus de donner des informations quant à leur âge.

Afin de rendre compte de l'expérience d'enseignement de nos informateurs nous allons nous servir d'un autre graphique.



Comme nous pouvons le constater, les enseignants qui ont une expérience de moins de 11 ans sont majoritaires, ils sont au nombre de 75. Les enseignants qui ont une ancienneté de 11 à 20 dans l'enseignement sont au nombre de 40 tandis que 08 enseignants uniquement ont une expérience de plus de 21 ans dans le domaine. Nous avons remarqué que 06 des enseignants interrogés se sont abstenus de donner des indications quant à leur expérience.

Nous n'oublions pas de mentionner que 04 parmi ces enseignants sont des stagiaires et qu'une est une suppléante.

• Analyse et interprétation des résultats de l'enquête

Dans les lignes qui suivent seront présentées et analysées les réponses que les enseignants interrogés ont fournies dans le questionnaire.

• Question n°1

« Les apprenants, verbalisent-ils leurs hypothèses concernant le fonctionnement de la langue ? »

Cette question avait pour ambition de voir si les apprenants se prononcent sur le fonctionnement de la langue, si ces derniers émettent des hypothèses sur ce fonctionnement. Les réponses obtenues devraient permettre de nous renseigner sur l'activité de l'apprenant, sur le degré d'implication de celui-ci dans la construction de son savoir.

Les enseignants qui ont répondu par l'affirmative étaient au nombre de 53 tandis que ceux qui ont donné une réponse négative étaient au nombre de 30. Parmi les explications qu'ils ont données à cette réponse, c'est le fait que leurs apprenants ne sont pas dotés du bagage linguistique leur permettant de s'exprimer.

21 enseignants ont précisé que quelques apprenants uniquement le faisaient, il s'agit surtout des bons éléments. 05 ont dit que cela ne se produisait pas toujours et 01 enseignant a expliqué que cela dépendait des enseignants eux-mêmes.

Le taux d'abstention à cette question est indiqué à 15.15 %, c'est-à-dire 20 enseignants.

Nous avons vu que la plupart des enseignants affirment que leurs apprenants verbalisent des hypothèses concernant le fonctionnement de la langue, nous considérons donc qu'une marge de liberté est accordée à ces apprenants et que ces derniers sont invités à prendre part à la construction de la connaissance. Une posture réflexive qui est susceptible de se mettre en place lors de la réalisation des exercices.

•Question n°2

« Quelle option choisirez-vous parmi les suivantes : découverte de la règle par les apprenants ou leur fournir la règle directement ? Pourquoi ? »

Cette question permettrait de savoir si les enseignants ont tendance à agir en détenteurs uniques du savoir (en fournissant directement la règle) ou en médiateur qui impliquent l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

La majorité des réponses (119) ont révélé une certaine propension de la part de ces enseignants à impliquer l'apprenant, et ce en privilégiant la découverte de la règle par ce dernier. 08 uniquement ont déclaré qu'ils préféreraient donner la règle directement et ce pour diverses raisons. Quelques-uns expliquent que les apprenants n'ont pas le bagage linguistique nécessaire tandis que d'autres imputent leur pratique au manque de temps ; c'est la gestion du temps qui importe.

Trois expliquent que le choix entre ces deux options est relatif au niveau de compétences visés, autrement dit à celui de l'apprenant. Deux enseignants uniquement ont préféré ignorer cette question.

A travers les réponses des enseignants interrogés, nous constatons qu'une démarche de découverte est mise en place en classe du FLE. Cela ne peut qu'étayer les déclarations avancées en guise de réponses à la question précédente. Ce qui nous pousse à nous interroger sur la procédure de l'exercice. S'inscrit-elle dans la continuité de la démarche mise en place lors de la phase de découverte ?

▪Question n° 3

« Comment se déroule la phase d'exercisation ? (Donnez les étapes de déroulement des exercices ?) »

Nous avons jugé important de mettre en exergue le déroulement de l'exercice en classe. Pour cette raison, nous avons posé cette question. Les enseignants, travaillent-ils l'exercice de manière étudiée ? C'est-à-dire, suivent-ils des étapes précises pour arriver à la phase d'intégration partielle ?

Les réponses sont variées, nous en montrons quelques exemples qui vont nous permettre de cerner la façon dont se déroule la procédure de l'exercice:

-Questionnaire n°10 : « *Lecture de la consigne par un élève, l'explication par l'enseignant puis un moment de réflexion individuellement.* »

-Questionnaire n° 13 : « *Un exercice oral fait ensemble avec l'enseignant puis un exercice de fixation* ».

-Questionnaire n° 15 : « *La phase d'exercice ou appelée aussi application se déroule par PLM pour que l'élève soit attentif puis des exercices sur le cahier* ».

-Questionnaire n° 29 : « *Rappel de la règle, un exemple à suivre .Evaluation.* »

-Questionnaire n° 38 : « *Consigne, application, PLM.* »

-Questionnaire n° 49 : « *Consigne, exemple, l'exécution de la consigne, correction.* »

-Questionnaire n° 55 : « *1-L'écriture de l'exercice sur le tableau. 2-Lecture de l'exercice.3- Procéder par exemple en demandant aux élèves de répondre en levant le doigt.* »

-Questionnaire n° 75 : « *Utilisation de PLM oral/écrit* ».

-Questionnaire n° 99 : « *Une systématisation : faire installer des automatismes. Une application : faire mobiliser les ressources acquises.* »

Il suffit de lire ces extraits, qui représentent les réponses les plus récurrentes, pour se rendre compte que pour ces enseignants faire exercer l'apprenant n'est qu'une simple étape d'application, de fixation de connaissances et de contrôle d'acquis (en utilisant le procédé La Martinière). Cette dernière, n'est pas structurée en phases successives en vue d'amener l'apprenant à une éventuelle rédaction. D'ailleurs, une partie de ces enseignants confirme qu'elle procède en rappelant d'abord la règle et en fournissant un exemple.

Outre le fait que l'exercisation ne soit perçue que comme une étape vouée exclusivement à l'installation d'automatismes et à l'application, nous avons remarqué que beaucoup d'enseignants insistent sur le fait que l'exercice est une tâche individuelle.

Une minorité a expliqué que l'exercisation se déroule en trois temps : l'identification, l'application et la rédaction (5 réponses). D'autres rares réponses évoquent le principe d'aller du plus simple au plus difficile.

Ainsi, les réponses de la majorité écrasante des enseignants interrogés révèlent une conception particulière de l'exercice assimilé à un outil de contrôle, de vérification et d'évaluation.

•Question n° 4

« Les apprenants, réalisent-ils leurs exercices rapidement ou posément ? En combien de temps ? Plus tôt Plus tard Dans le temps imparti »

Par le biais de cette question nous avons voulu savoir de quelle manière les apprenants réalisent leurs exercices : rapidement, posément ou lentement, sans oublier le temps que ces derniers prennent afin de réaliser les tâches demandées. Les réponses que les enseignants fournissent permettent de mettre en exergue le rythme du travail des apprenants, lequel peut être un indicateur de la nature des exercices proposées, et la manière dont les enseignants gèrent les activités en classe (Consacre-t-on suffisamment de temps à la réalisation des exercices ?).

Avant de commencer nous tenons à préciser que six enseignants se sont abstenus de donner une réponse à cette question.

La majorité des enseignants ont confirmé que leurs apprenants réalisent leurs exercices dans le temps imparti (51 réponses). Les enseignants qui confirment que leurs apprenants réalisent leurs activités plus tôt que prévu sont au nombre de 17, tandis que 40 affirment que les apprenants prennent plus de temps, c'est-à-dire qu'ils le font lentement.

Cependant, 21 enseignants estiment que le temps que les apprenants prennent afin de réaliser les tâches demandées dépend fortement de la leçon abordée.

Ces résultats nous poussent à dire que la moitié des apprenants ne trouve pas de difficultés à réaliser les exercices proposés, vu qu'elle le fait dans le temps imparti. C'est un indicateur que les exercices proposés sont plutôt abordables.

Il est à noter que peu d'enseignants ont précisé la durée du déroulement des exercices. Il y en a 6 qui ont déclaré que la phase d'exercisation prend de 10 à 15 minutes. Un enseignant nous informe : « *un ou deux en classe, les autres à la maison* » (Questionnaire 47). D'autres enseignants affirment que la phase d'exercisation ne dure pas plus de dix minutes :

-Questionnaire n° 42 : « *Je donne min pour le faire. Les bons réussissent à le faire rapidement pour les faibles ou même les moyens, ils prennent beaucoup de temps pour les réaliser* ».

-Questionnaire n° 52 : « *il leur faut au moins 7 minutes* ».

-Questionnaire n° 64 : « *Plutôt, ils ne dépassent pas les dix minutes.* »

-Questionnaire n° 65 : « *2 minutes* ».

Les réponses fournies ci-dessus nous suggèrent deux réflexions : les exercices proposés sont trop faciles ou les enseignants consacrent peu de temps à l'exercice. Face à une conduite pareille, peut-on dire que le temps alloué à la phase d'exercisation est suffisant ? Car, comme nous l'avons remarqué en analysant les exercices des manuels scolaires, cette phase est censée conduire l'apprenant à la résolution d'une situation d'intégration partielle, laquelle est précédée d'une série d'exercices évoluant du simple au complexe. .

▪Question n° 5

« Préférez-vous un travail individuel ou un travail de groupe ? Pourquoi ? »

Nous avons posé cette question afin de savoir si les enseignants prennent en considération l'aspect constructif du travail collaboratif.

Les réponses de 54 enseignants étaient en faveur du travail de groupe. Leur choix est justifié par le fait que le travail en groupe est source de motivation pour l'apprenant et un moment d'échange susceptible de créer une atmosphère de compétition. Certains ont précisé que ce moment d'interaction permet à l'apprenant de gagner en confiance en soi. En voici quelques exemples :

-Questionnaire n° 6 : « *De groupe *parce *ca aide à *s'intégrer et à apprendre à participer sans hésitation.* »

-Questionnaire n° 45 : « *Un travail de groupe permettra aux apprenants d'échanger leurs idées de se corriger ensemble, c'est bénéfique* ».

-Questionnaire n° 86 : « *Je préfère le travail de groupe (un maximum de 4 élèves) ça leur permet de partager leurs connaissances de s'entraider, je trouve que le travail collectif est une bonne source de motivation* ».

Prenons la position inverse. 46 enseignants affichent une nette préférence pour le travail individuel, et ce pour diverses raisons. Parmi les arguments avancés nous trouvons : le désir d'éviter le vacarme et les problèmes qui surgissent lors du travail en groupe et la facilité de la gestion de la classe lorsque les apprenants travaillent individuellement. Quelques enseignants justifient leur choix en disant que le travail individuel permettrait d'apprécier le degré d'acquisition des compétences visées chez chaque apprenant. Voici un échantillon :

-Questionnaire n° 15 : « *Je préfère un travail de groupe parce que l'échange de l'information se passe facilement entre les apprenants. (le problème qui se pose généralement c'est les échanges en classes 45/46 élèves par classe).* »

-Questionnaire n° 85 : « *Personnellement je préfère le travail individuel car l'élève travaille sérieusement et il compte sur lui-même.* »

Une autre partie de ces enseignants (33) explique que le choix du mode de réalisation dépend fortement des activités abordées. Certains privilégient le travail de groupe en séance TD (le nombre d'apprenants est réduit à la moitié ce qui facilite la gestion du groupe) et le travail individuel surtout en ce qui concerne les activités métalinguistiques.

▪Question n° 6

« Que pensez-vous de la manière dont sont organisés les exercices dans le manuel scolaire ? »

Cette question vise à avoir l'appréciation des enseignants interrogés quant à la manière dont sont organisés les exercices du manuel. Les réponses de ces enseignants sont en mesure de nous révéler les insuffisances que ces derniers détectent dans les manuels (toujours par rapport à leur expérience de classe, et par rapport à leur contexte). Les réponses que ces enseignants vont fournir sont également susceptibles de divulguer leur manière de considérer l'exercice, c'est-à-dire qu'elles peuvent nous aider à savoir si ces derniers sont capables de saisir la logique qui sous-tend cette organisation.

Quoique cette question soit ouverte, c'est-à-dire qu'elle soit à visée qualitative, nous avons pu détecter des résurgences, ce qui nous a fourni des données quantitatives. Avant de mettre en lumière les réponses données nous tenons à préciser que 29 enseignants ont refusé d'y répondre. Les réponses traitées sont celles tirées des 103 questionnaires qui restent.

La majorité des réponses s'accordent sur deux points : les exercices sont bien organisés (43 réponses) et ils progressent du simple au complexe (26 réponses). Certains enseignants jugent les exercices acceptables, variés, riches, intéressants, ciblés, abordables, logiques et cohérents et en adéquation au niveau des apprenants (voir les questionnaires n° : 2, 3, 9, 11, 30, 37, 51, 66, 86, 101).

Les appréciations données, comme nous venons de l'examiner, sont positives. Toutefois, nous trouvons quelques critiques adressées à l'encontre de ces activités.

Certains enseignants ont émis les remarques suivantes : les exercices ne sont pas pratiques (questionnaire n° 130), ils ne sont pas adéquats au niveau des apprenants, ces derniers ne sont point à la portée des apprenants (questionnaire n° 90), ils sont organisés de manière anarchique (questionnaire n°23), ils sont insuffisants et inappropriés pour les apprenants (questionnaire n° 41). Une enseignante n'a pas hésité à déclarer : « *Certains exercices est une perte de temps* » (Questionnaire n° 19).

Dans l'ensemble, les réponses des enseignants sont positives, mais, nous avons remarqué que ces enseignants ont focalisé leur attention sur le caractère abordable, accessible, voire facile des exercices qui sont en adéquation au niveau des apprenants. Pour ces derniers,

ils sont bien organisés et permettent de progresser du simple au complexe. Nous avons l'impression que ces réponses insistent beaucoup plus sur la forme des exercices que sur leur qualité. Nous entendons par le mot qualité, la nature des opérations cognitives que ces exercices permettent de mettre en place et la manière dont ils progressent afin de conduire l'apprenant vers la production. Le fait que l'exercice soit un tremplin vers des réalisations autonomes est omis.

•Question n° 7

« Utilisez-vous les exercices selon leur ordre d'apparition dans le manuel ? Pourquoi ? »

Comme nous l'avons examiné dans la partie traitant le manuel scolaire, les exercices suivent généralement un cheminement précis : exercice de repérage, de manipulation et de production. Une organisation qui est censée, malgré les lacunes que nous avons découvertes¹⁷, conduire l'apprenant à produire un court texte (une situation d'intégration partielle), une organisation dont le but est de préparer ce dernier à une tâche plus complexe, à savoir : la situation d'intégration terminale. C'est dans cette perspective que cette question est posée, savoir si ces enseignants suivent cette progression, par conséquent s'ils considèrent la phase d'exercitation comme étant l'exploitation, au profit de l'apprenant, d'un ensemble homogène conçu à des fins qui lui sont propres, et qui sont loin de se borner à la simple vérification des acquis ; bien que celle-ci ne soit nécessaire dans le processus d'enseignement.

Avant d'examiner les réponses fournies, nous tenons à signaler que 06 enseignants se sont abstenus de répondre à cette question.

Les réponses révèlent que la plupart des enseignants (78 réponses) ne suivent pas la progression des exercices. Les exercices ne sont donc pas présentés aux apprenants selon l'ordre de leur apparition dans le manuel. Ces enseignants ont justifié leurs réponses en disant qu'ils préféreraient choisir : les exercices qui servent plus le cours, qui correspondent au niveau de la classe, les plus pertinents, et ceux qui correspondent aux besoins des apprenants. D'autres expliquent leur position en disant que les exercices donnés se ressemblent, il faut donc choisir quelques-uns.

¹⁷ L'omission de l'aspect constructif de l'exercice, lequel implique une posture active, voire réflexive, de la part de l'apprenant. Le fait que celui-ci soit réduit à sa fonction applicative, laquelle limite le recours à la réflexion, la verbalisation, la justification et le travail collaboratif, pour se consacrer à la vérification et l'évaluation du degré de maîtrise des acquis.

Les enseignants qui ont répondu par l'affirmative à notre question sont au nombre de 42. Les justifications, que certains de ces enseignants ont données, tournent autour des points suivants: les exercices sont en étroite relation avec la leçon, l'ordre dans lequel ces exercices apparaissent est intéressant (ils progressent du simple au complexe), les exercices tels qu'ils sont présentés respectent l'objectif à atteindre.

Six enseignants uniquement ont précisé que cela dépendait de la situation.

D'après les réponses données nous pouvons dire, que dans la majorité des cas, la progression des exercices n'est pas respectée, des étapes, susceptibles de préparer l'apprenant à la production, sont omises. Le rôle préparateur de la phase d'exercisation est minimisé au profit de son rôle de phase de fixation.

•Question n° 8

« Faites-vous tous les exercices figurant dans le manuel après chaque leçon ? Expliquez. »

Cette question vise à savoir si les exercices faisant suite aux leçons du manuel sont tous proposés aux apprenants. Un double objectif est visé : savoir ce qui pourrait empêcher une telle réalisation, et savoir si les enseignants permettent à leurs apprenants de faire plusieurs types d'exercices sur un point linguistique donné.

Les enseignants qui ont refusé de répondre à cette question sont au nombre de quatre.

La majorité écrasante (110 réponses) confirme qu'elle ne fait pas tous les exercices. Les raisons sont multiples et tournent essentiellement autour de : la pertinence de ces exercices, l'insuffisance du temps alloué aux activités et la correspondance des exercices proposés aux besoins des apprenants.

16 enseignants avouent qu'ils font tous les exercices du manuel après chaque leçon. La principale raison de ce choix réside dans le fait que procéder ainsi permet de vérifier les acquis des apprenants.

Deux enseignants ont affirmé que cela ne se produisait pas tout le temps, tandis qu'un seul a assuré que procéder ainsi dépendrait de la situation.

La majorité des réponses peut révéler un penchant vers des types d'exercices précis, lesquels ? C'est une information que l'on peut trouver dans les réponses à la question n° 10. Mais reste à signaler que cela confirme les remarques tirées des questions posées

précédemment : pour l'enseignant les exercices correspondent à une phase d'application (lesquels sont présentés de manière disparate) et peu importe la manière dont ceux-ci sont présentés, l'essentiel c'est atteindre un but précis : la fixation des connaissances (on ne perçoit pas les exercices comme un ensemble qui doit être doté d'une certaine cohérence pour conduire l'apprenant à produire).

▪Question n° 9

« Vous contentez-vous uniquement des exercices du manuel scolaire ? Faites-vous appel à d'autres ressources ? Pourquoi ? Lesquels ? »

Faire appel à d'autres ressources que le manuel, est parmi les stratégies qui permettent d'adapter les enseignements au niveau des apprenants, de prendre leurs attentes en considération et de pallier les insuffisances dont peut souffrir le manuel scolaire. Cela peut également correspondre à une pédagogie différenciée. C'est dans cette perspective, que la question n° 9 est posée.

Il convient, avant d'évoquer les réponses recueillies, de signaler que trois enseignants ont préféré ignorer cette question.

La plupart des enseignants ont affirmé avoir eu recours à d'autres supports que le manuel scolaire, exactement 107 enseignants. Ils font appel à : des livres parascolaires, des jeux ludiques, d'anciens manuels scolaires et surtout à internet. Ils expliquent qu'ils procèdent de la sorte afin de donner plus de richesse à leur contenu, de proposer des exercices plus pertinents et plus adéquats au niveau de leurs apprenants. La motivation des apprenants y est pour quelque chose également ; diversifier les ressources capte davantage l'attention des apprenants. Mais, une partie des réponses explique que recourir à d'autres ressources ne s'effectue qu'en séance TD.

Treize enseignants déclarent se contenter des exercices du manuel, tout simplement parce que ces derniers sont bien faits.

Quatre enseignants disent qu'ils font de temps à autre appel des ressources autres que le manuel scolaire. Deux disent que cela dépend des activités proposées. Trois réponses n'étaient pas classées, car ces dernières étaient pour nous ambiguës.

Nous apercevons à travers les réponses des enseignants, qui ont affirmé avoir eu recours à d'autres ressources que le manuel, que ce choix est motivé par deux raisons

principales : faciliter la tâche à l'apprenant et exploiter l'aspect ludique de certains exercices. Qu'en est-il de l'aspect réflexif ? C'est ce que l'on va voir dans la question suivante.

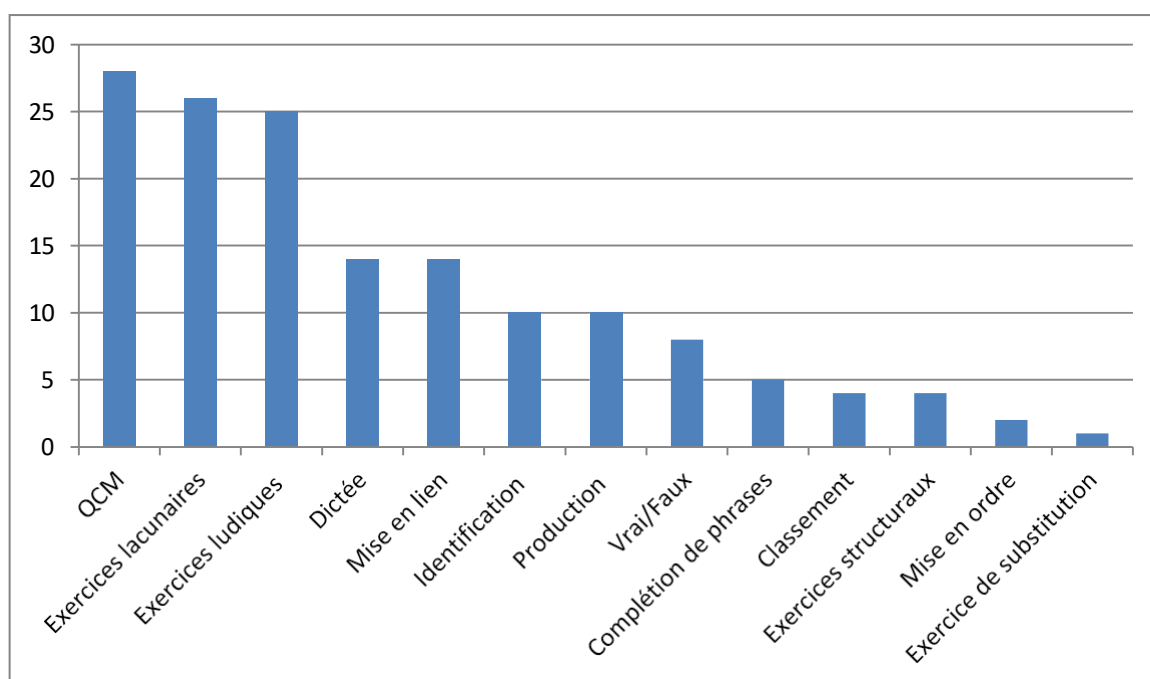
▪Question n° 10

« Quels types d'exercices préférez-vous donner à vos apprenants ? Pourquoi ? »

Rendre compte des types d'exercices les plus utilisés par l'enseignant est l'objectif de cette question, parce que les préférences de l'enseignant peuvent nous donner un aperçu sur la manière dont il conçoit l'exercice lui-même. Est-t-il un outil d'application, par conséquent vérification des acquis, ou de construction de connaissances (impliquant la réflexion) ?

Il convient de signaler, avant d'analyser les résultats, que 16 enseignants n'ont pas donné de réponses à cette question.

Afin de donner un aperçu sur les exercices que les enseignants préfèrent mettre en place en classe, nous utiliserons le graphique suivant :



Les questions à choix multiples (28 réponses), les exercices lacunaires (26 réponses) et les exercices ludiques (25 réponses) sont les exercices que les enseignants préfèrent introduire en classe. Viennent après, la dictée (14 réponses), les exercices d'identification (10 réponses), les productions (10 réponses) et vrai/faux (8 réponses). Les autres exercices ne sont pas mentionnés plus que 5 fois.

Les enseignants affichent une propension à choisir des exercices visant surtout la vérification des acquis des apprenants (exercices lacunaires et les exercices à choix multiples), un choix justifié surtout selon ces derniers par le fait que ce sont les exercices qui intéressent plus les apprenants puisque faciles à réaliser.

Les exercices ludiques, comme : les mots croisés, le coloriage, la charade ou le scrabble, viennent en troisième position, un choix imputable à leur volonté de motiver leurs apprenants.

La dictée, quant à elle, est choisie pour travailler l'orthographe, une composante que les apprenants sont loin de maîtriser selon certains enseignants.

La production figure parmi les choix parce qu'elle est un moment de réinvestissement, elle incite l'apprenant à mobiliser toutes les ressources dont il dispose.

Ce que nous avons remarqué, c'est que la grande partie des enseignants interrogés opte pour des exercices moins exigeants, qui ne suscitent pas un grand effort de la part de l'apprenant, ce qu'ils visent surtout c'est la facilité. Les types d'exercices figurant plus haut, sont dans la majorité des exercices utilisés afin de vérifier l'acquisition des connaissances. D'ailleurs, deux enseignants uniquement ont mentionné qu'ils préféreraient des exercices de réflexion, deux autres ont évoqué les exercices d'analyses.

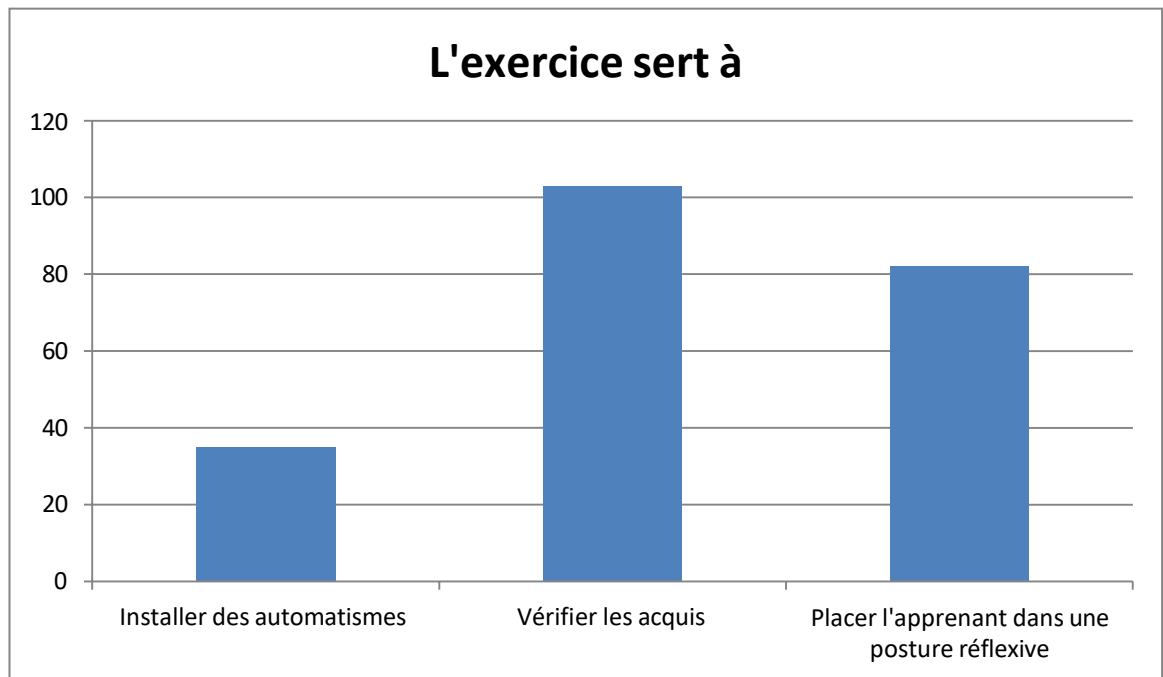
Nul ne peut nier l'importance des différents types d'exercices que l'on peut proposer à l'apprenant. Mais ce qu'il faut noter ici, c'est que l'attention des enseignants est généralement fixée sur un objectif précis : s'assurer par le biais de l'exercice que les compétences visées sont installées, alors que l'exercice ne peut se cantonner à cette seule mission.

•Question n° 11

« Quel rôle devrait-on assigner à l'exercice ? »

Installer des automatismes Vérifier des connaissances Placer
l'apprenant dans une posture réflexive Autre

Pour cette question, subsidiaire à la précédente, il s'agissait d'avoir des réponses plus explicites quant à la fonction de l'exercice. Les réponses étaient comme suit :



Vérifier les acquis, était la réponse cochée 103 fois, placer les apprenants dans une posture réflexive était l'option choisie 82 fois, et installer des automatismes n'était cochée que 32.

Il semble que la dimension applicative l'emporte sur la dimension réflexive, en ce qui concerne l'exercice, vu que 135 réponses s'accordent sur l'installation et la vérification des connaissances ; des rôles que la pratique traditionnelle lui réserve. Certes, l'installation d'automatismes est une étape préalable à la réflexion, surtout durant les premières années d'apprentissage. Mais, lorsque l'enseignant se fixe comme objectif la seule vérification des acquis, cela veut dire pour nous qu'il met beaucoup plus l'accent sur les objectifs à atteindre que sur les compétences à installer. Autrement dit, la centration est faite sur le contenu au détriment de l'apprenant. Placer l'apprenant dans une posture réflexive ne veut nullement signifier empêcher l'enseignant d'accomplir sa mission, il se doit également d'évaluer ses apprenants. En effet, prendre en considération l'aspect réflexif de l'exercice permet d'atteindre un double objectif : permettre à l'apprenant de développer ses stratégies de résolution de problème et l'enseignant de vérifier si celui-ci a les outils requis pour réaliser les tâches demandées.

▪Questions n° 12

« Sollicitez-vous les mêmes apprenants pour corriger les exercices ? Pourquoi ? Ces derniers, justifient-ils leurs réponses ? »

Elucider la conduite que les enseignants ont tendance à tenir quant à la correction des exercices, est l'objectif de cette question. Impliquent-ils tous les apprenants, même les faibles ou préfèrent-ils réserver cette tâche aux bons éléments ?

Bannir l'hégémonie exercée par les meilleurs éléments, est l'un des objectifs visés par la nouvelle méthode, avons-nous appris lors de la journée de formation portant sur l'évaluation séquentielle et la remédiation. Procéder ainsi permet de focaliser l'attention sur tous les éléments de la classe, de les accompagner et, surtout, d'aider les apprenants en difficulté. Un objectif qui ne peut être atteint que si l'enseignant donne le droit à la parole à tous ses apprenants. Est-il le cas pour les enseignants interrogés? Nous allons le voir en analysant leurs réponses.

Avant d'annoncer les résultats obtenus, nous signalons que 10 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Cinq enseignants déclarent qu'ils préfèrent assigner cette tâche aux bons éléments, pour gagner du temps, ou tout simplement parce que les autres ne peuvent pas le faire. Oui et non, était la réponse d'un seul enseignant. Par contre, la plupart des enseignants (106) ont affirmé qu'ils impliquent tous les membres du groupe classe, même les plus faibles. Cependant, 24 uniquement précisent que leurs apprenants justifient leurs réponses. En voici quelques exemples :

-Questionnaire n°16 : « *Non, je *désignes les élèves perturbateurs pour répondre tout en désignant ceux qui veulent corriger.* »

-Questionnaire n° 31 : « *Non, ce n'est pas les mêmes apprenants qui corrigent les exercices, pour donner la chance à tous les apprenants. Oui, ils justifient leurs réponses en répondant pourquoi as-tu choisi cette réponse ? Surtout en métalinguistique.* »

-Questionnaire n° 33 : « *Oui, bien *sur c'est bénéfique pour leur apprentissage, s'auto corriger c'est le meilleur moyen pour graver les connaissances dans leurs mémoires.* »

-Questionnaire n° 35 : « *Non ; le travail doit être *réaliser d'une manière collective, même les éléments qui ont *difficultés doivent être *impliquer dans le processus enseignement/apprentissage.* »

-Questionnaire n° 36 : « *Non, j'interroge et celui qui ne donne pas la bonne réponse il doit répéter celle donnée par les bons éléments.* »

-Questionnaire n° 37 : « *Non, tt le monde doit être motivé. Pour donner la vie à la leçon. Bien sûr, la justification est l moyen d'apprentissage. »*

-Questionnaire n° 40 : « *Non, mais il faut donner l'occasion et la chance à tous les élèves : Faibles, moyens ou excellents, c'est un moyen de connaître les lacunes chez les élèves : les identifier et les corriger. Si l'apprenant arrive à comprendre la règle, il justifiera facilement ses emplois et ses réponses. »*

-Questionnaire n° 45 : « *Non, pas les mêmes apprenants on doit toujours donner la chance aux autres, surtout lorsqu'il s'agit des exercices abordables et même ludiques. Oui, ils doivent justifier leurs réponses, cela permet d'assurer l'assimilation de la règle. »*

-Questionnaire n° 53 : « *Non, personnellement je vise les élèves qui ont éprouvé des difficultés lors de l'évaluation diagnostique afin de vérifier l'assimilation des notions étudiées ».*

-Questionnaire n° 67 : « *Non, j'essaye de *soliciter d'autres apprenants pour corriger *l'exercices et cela pour évaluer ma méthode d'enseignement (si la majorité a compris) ».*

-Questionnaire n° 68 : « *Non, je fais participer tous les élèves (surtout ceux en difficultés) pour vérifier leur acquisition de la leçon. »*

-Questionnaire n° 84 : « *L'enseignant essaie de donner plus de chance aux apprenants surtout ceux qui participent rarement. Les réponses sont justifiées seulement si l'exercice le nécessite. »*

-Questionnaire n° 118 : « *Non, on doit varier et interroger le maximum des élèves. Parfois, ils justifient leurs réponses quand il est nécessaire. »*

Pour ces enseignants les raisons sont multiples. Procéder de la sorte a pour but de motiver les apprenants, de leur permettre de s'intégrer au groupe, d'être équitable envers tous les élèves, et surtout de déceler les lacunes des apprenants. Ce qui est à noter dans les réponses ci-dessus, est le fait qu'impliquer le maximum d'apprenants constitue un moyen qui facilite l'identification des lacunes de ces apprenants et la vérification du degré d'assimilation des notions étudiées. La justification, quant à elle, n'intervient que si elle est nécessaire. Deux réponses uniquement mettent l'emphase sur son utilité pour les apprenants ; elle leur permet d'apprendre. Donc, ce moment d'échange trouve sa raison d'être afin de pointer la difficulté, les autres apports de la verbalisation sont relégués au second plan, voire négligés.

▪Question n° 13

« Les exercices proposés dans le manuel, impliquent-ils un passage à l'acte de production (écrite) ? Comment ? »

Ces enseignants de par leur expérience peuvent nous renseigner sur les retombées des exercices proposés sur la production.

Trente enseignants se sont abstenus de donner des réponses à cette question.

La majorité (88 enseignants) a répondu par l'affirmative, en précisant que ce passage est possible parce que ces batteries contiennent des situations d'intégration partielle, et que les exercices fournissent les outils requis à l'expression. En voici quelques exemples :

-Questionnaire n° 2 : « *Oui, grâce aux exercices, les apprenants découvrent des ressources qu'ils identifient, comprennent et emploient pour écrire en respectant les règles de la langue.* »

-Questionnaire n° 4 : « *Oui, ils l'impliquent, c'est la partie 'J'écris'.* »

-Questionnaire n° 6 : « *Oui, à travers la production des phrases personnelles.* »

-Questionnaire n° 13 : « *Oui, les exercices préparent les élèves à la production écrite lors du réemploi.* »

-Questionnaire n° 15 : « *Oui, il y a un passage de production écrite à partir d'une consigne et des critères de réussite, ils exploitent toutes les activités abordées pendant toute la séquence.* »

-Questionnaire n° 20 : « *Oui, ils impliquent. Ils ont toujours une relation avec les points de langue.* »

-Questionnaire n° 35 : « *Les exercices dans le manuel scolaire sont organisés d'une manière hiérarchique *de plus facile au plus difficile ; Plus une activité de passage à l'acte (produire en écrit).* »

Une minorité (6 enseignants) a déclaré que cette entreprise était impossible, car ce passage ne se faisait que pendant la séance réservée à l'atelier d'écriture. 08 enseignants ont affirmé que ce n'est pas toujours le cas.

Ce que nous avons remarqué, c'est que pour les enseignants qui ont répondu par l'affirmative, le passage à l'acte de produire est garanti par la présence de la situation d'intégration partielle. A part le fait que les autres types d'exercices fournissent les outils que l'apprenant utilise pour produire, le rôle de ces exercices n'est pas pris en considération. Autrement dit, ces enseignants insistent sur le quoi (le contenu) au détriment du comment (la manière dont les activités se succèdent pour permettre à l'apprenant de se débarrasser progressivement des aides externes et de développer des stratégies de résolution de problème).

•Questions n° 14

« Vous sentez-vous obligé de reformuler la consigne des exercices pour vos apprenants ? Pourquoi ? »

Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il est possible de modifier la consigne d'un exercice afin de lui permettre de revêtir une nouvelle fonction, donc de lui donner une nouvelle valeur. Un simple exercice de repérage, par exemple, est susceptible de devenir une activité qui permet de mettre en place un raisonnement grammatical complet, lequel constitue une étape préalable à la production. C'est dans cette perspective que nous avons posé la question n° 14 : déceler la manière dont les enseignants se conduisent pour contrecarrer les limites que peuvent présenter certains exercices, des limites qui pourraient constituer un obstacle à l'apprenant dans son chemin vers l'autonomie. La manière dont ces enseignants vont interpréter notre question est, à notre avis, révélatrice du sort que ces enseignants réservent à la phase d'exercisation.

08 enseignants n'ont pas répondu à cette question. 12 enseignants affirment qu'ils ne le font pas. Mais la plupart (78 enseignants) a assuré qu'elle se sent dans l'obligation de reformuler les consignes de ces exercices. Les raisons sont multiples, mais les enseignants s'accordent sur le fait que la reformulation vise à faciliter la tâche à l'apprenant et à l'aider à comprendre ce qu'on lui demande de faire. Certains (8 réponses), ont dit que leur conduite est imputable au fait que ces consignes sont difficiles. D'autres enseignants (4 réponses) affirment que les apprenants en difficulté sont les destinataires de ces reformulations. Par contre, 08 enseignants imputent leur pratique au faible niveau des apprenants, lesquels n'ont pas les outils requis pour saisir la consigne.

En voici un échantillon :

-Questionnaire n° 2 : « *Oui, surtout quand ils ne comprennent pas les consignes* ».

-Questionnaire n° 6 : « *Oui. Pour faciliter la compréhension de la consigne.* »

-Questionnaire n° 16 : « *Oui, j'ai des élèves en difficultés.* »

-Questionnaire n° 24 : « *Oui, les apprenants ont une difficulté *a repérer ce qui *demandé à faire.* »

-Questionnaire n° 51 : « *Oui, des fois elles sont *ambigues ; elles doivent être simplifiées ou reformulées.* »

-Questionnaire n° 77 : « *Oui souvent parce que des fois les consignes ne sont pas *adapter au niveau des élèves.* »

-Questionnaire n° 91 : « *Oui, je me sens obligé de reformuler les consignes des exercices pour impliquer un grand nombre d'élèves.* »

Nous avons également reçu d'autres réponses. « Des fois », était la réponse récurrente dans 34 questionnaires, comme celle présentée ci-dessous :

-Questionnaire n° 32 : « *Parfois oui, juste pour rendre la consigne plus claire.* »

Ces résurgences nous permettent de dire que le souci de ces enseignants est bien de faciliter la tâche à l'apprenant. Certes, il faut que celui-ci saisisse le contrat didactique pour qu'il puisse s'engager pleinement dans les activités qui lui sont proposées, mais n'y-t-il pas une autre chose qui mérite l'attention de ces enseignants ? Car, nous avons remarqué que la majorité de ces réponses sont orientées vers la tâche à exécuter : l'apprenant doit comprendre pour appliquer. Observons la réponse suivante, la seule qui ait pris une direction particulière :

-Questionnaire n° 35 : « *Oui, bien *sur la reformulation des consignes est indispensable, pour aider l'élève dans le processus de réflexion.* »

La consigne est donc, pour l'émetteur de cette réponse, un élément qui pourrait favoriser la mise en place d'un processus réflexif.

•Question n° 15

« Ces consignes, motivent-elles l'apprenant ? Expliquez ? »

Cette question s'inscrit dans le sillage de la précédente dans la mesure où elle tente de mettre en exergue les réactions que suscitent les consignes qui accompagnent les exercices du manuel. Mais, cette fois-ci, la focalisation est centrée sur l'apprenant.

La motivation, une propension de l'individu à entreprendre une tâche et à la réaliser peut être liée à plusieurs facteurs : la nature de la tâche à réaliser et la manière dont cette tâche doit être réalisée (le travail de groupe par exemple). Donc, qu'est ce qui constitue une source de motivation pour les apprenants selon les enseignants interrogés ?

Il convient de signaler avant d'exposer les résultats obtenus que les enseignants qui se sont abstenus de donner leur réponse sont au nombre de 17.

94 enseignants ont répondu par l'affirmative à notre question. En effet, la motivation y est pour diverse raisons, lesquelles sont généralement liées au critère abordable, simple, clair, direct et ludique de l'exercice. Certains disent que les consignes sont motivantes lorsqu'elles sont reformulées. En voici un échantillon :

-Questionnaire n° 2 : « *Oui, très faciles à comprendre* ».

-Questionnaire n° 9 : « *Oui, *ils les motivent, la majorité des consignes sont retirées de la vie quotidienne et *dès fois de l'imagination. L'apprenant utilise beaucoup son imagination* ».

-Questionnaire n° 55 : « *Les consignes motivent l'apprenant quand elles *inspirent à faire un travail amusant, ou bien quand elles *portent sur un thème déjà traité et maîtrisé.* »

-Questionnaire n° 56 : « *Oui ça les motivent en utilisant des mots *simples* ».

-Questionnaire n° 62 : « *Oui, parce qu'elles sont ludiques* ».

-Questionnaire n° 73 : « *Oui si elles sont claires, simples et abordables* ».

-Questionnaire n° 75 : « *bien sûr, si elles sont claires et abordables le plus grand nombre d'élèves participe* ».

-Questionnaire n° 76 : « *Bien sûr, car elles sont abordables* ».

-Questionnaire n° 80 : « *Oui, quand elles sont directes* ».

-Questionnaire n° 82 : « *Oui, puisqu'elles sont directes* ».

-Questionnaire n°90 : « *Quand les consignes sont simples et explicites, motivent les apprenants, parfois il faut les simplifier* ».

-Questionnaire n° 108 : « *Elles sont bien formulées et motivent les élèves* ».

Prenons la position inverse. 31 enseignants déclarent que les consignes des exercices ne sont pas toujours motivantes. Une partie de ces enseignants explique ses réponses comme suit :

-Questionnaire n° 35 : « *Non, les élèves se sentent obligés de réaliser la tâche* ».

-Questionnaire n° 70 : « *Non, en *générale les élèves ne comprennent pas ce qui est demandé* ».

-Questionnaire n° 77 : « **Puisque à chaque fois ou, généralement, on reformule les consignes je ne pense pas.* »

-Questionnaire n° 86 : « *Non. Ce n'est pas une question de consigne seulement, l'ensemble du manuel n'est pas motivant. *des thèmes fades, des textes lourds qui n'ont aucune relation avec les attentes de nos élèves.* »

-Questionnaire n° 99 : « *Pas vraiment, l'absence du ludique est à signaler* ».

Nous avons recensé six réponses ambiguës, nous n'avons donc pas pu les classer. Parmi lesquelles nous allons présenter la réponse suivante :

-Questionnaire 49 : « *Pour moi, ce ne sont pas les consignes qui motivent les élèves mais c'est l'atmosphère de la classe et l'amour de la langue et le professeur qui peuvent jouer ce rôle.*»

Nous pouvons constater à travers les réponses données que, dans la majorité des cas, la motivation est liée au fait que la consigne soit simple et abordable. Ce qui nous explique les réponses que les enseignants ont données pour la question n°10. Ces enseignants choisissent des exercices peu exigeants sur le plan cognitif car c'est ce que l'apprenant désire avoir comme activité. Cela nous en dit long sur les habitudes installées en classe en ce qui concerne l'exercisation.

▪Question n° 16

« Quelles sont les difficultés que les apprenants éprouvent lors de la réalisation des exercices ? »

Rendre compte de ce qui pourrait empêcher les apprenants de réaliser la phase d'exercisation à bon escient est l'objectif de cette question. Une question qui n'est pas fortuite, car si l'on veut mettre en place un processus réflexif on ne doit, à notre avis, prendre pour point de départ l'unique fait de procéder à l'analyse des exercices du manuel ; d'en pointer les carences. Au contraire, on doit prendre également appui sur la réalité de la classe. Alors, qu'est-ce qui pourrait empêcher la mise en place d'un dispositif basé sur la réflexion ? Ou, autrement dit, que doit-on prendre en considération avant l'élaboration d'un tel dispositif ?

Avant d'entamer l'analyse des résultats obtenus, il convient de signaler que les enseignants qui n'ont pas répondu à cette question sont au nombre de 23.

Les enseignants qui restent c'est-à-dire 109 enseignants, ont donné diverses réponses. Des réponses dont la majorité s'accorde sur deux points : l'incompréhension de la consigne (39 réponses) et le manque de bagage linguistique (36 réponses) sont la source du problème. En voici quelques exemples :

-Questionnaire n° 4 : « *manque de vocabulaire-Problème de langue. (Ils n'arrivent pas à comprendre quelques mots.)* »

-Questionnaire n° 49 : « *Ils n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour la compréhension des exercices* ».

-Questionnaire n° 67 : « *Lors de la réalisation des exercices je trouve que les apprenants éprouvent des difficultés sur le plan lexique* ».

-Questionnaire n° 102 : « *Ils ne lisent pas donc leur souci c'est toujours "la langue". En classe, je suis obligée de dessiner, de faire le clown, pour qu'ils me comprennent ! La langue française (agonise)* ».

D'autres explications sont données : la peur de commettre des erreurs, le manque de motivation, d'attention, ou de pré-requis nécessaires à la réalisation des tâches demandées, la mauvaise application des règles ou la généralisation, les consignes mal formulées et la non acquisition de la règle. En voici un échantillon :

-Questionnaire n° 6 : « *La non acquisition de la règle par certains élèves en difficulté* ».

-Questionnaire n° 82 : « *La compréhension des phrases ou textes. Le passage de la théorie vers la pratique* ».

-Questionnaire n° 84 : « *Les difficultés qu'ils éprouvent sont des fois la compréhension de la consigne ou encore la surgénéralisation de la règle sur les cas particuliers alors ils tombent dans l'erreur* ».

Pour un autre enseignant ce qui rend les apprenants incapables de réaliser les exercices proposés réside dans le fait que ceux-ci n'osent pas prendre la parole. Certains ont situé le problème dans les exercices de production écrite. Un autre enseignant estime que la longueur des exercices eux-mêmes est source de difficulté.

Si nous résumons les réponses que les enseignants ont données, nous dirons que la difficulté est essentiellement imputable au manque de bagage linguistique chez les apprenants. Cela veut dire qu'expliquer les consignes aussi bien que le corpus sur lequel l'apprenant est invité à travailler devrait être une étape préalable à la réalisation des exercices.

▪Question n° 17

« Qu'est-ce qui permettrait une meilleure exploitation des exercices proposés dans le manuel scolaire ? Quelles solutions envisagez-vous ? »

Ce que nous avons remarqué, c'est l'abstention de 41 enseignants de répondre à cette question, presque le tiers des enseignants interrogés.

Le reste des enseignants (91) ont proposé plusieurs solutions. La plupart de ces suggestions tournent autour du fait de modifier, diversifier, voire simplifier les exercices et expliciter les consignes. Parmi les réponses les plus récurrentes (12 fois), la suggestion d'allouer plus de temps à la réalisation des exercices, selon ces enseignants une heure ne suffit pas pour faire la leçon et les exercices. D'autres enseignants proposent que des cahiers d'activités soient confectionnés pour une meilleure gestion du temps (2 réponses).

Les autres suggestions (qui ne sont pas nombreuses) appellent à choisir des activités plus motivantes, en adéquation avec le niveau des apprenants et plus attachées aux

enseignements dispensés. D'autres recommandent d'utiliser des ardoises et de réaliser les exercices oralement ou tout simplement à la maison.

Quelques rares réponses proposent d'autres pistes :

-Questionnaire n° 15 : « *Simplifier le vocabulaire. Des exercices ludiques. Faire un enchaînement entre les exercices* ».

-Questionnaire n° 53 : « *J'exige à mes élèves l'exploitation des dictionnaires, le travail en collaboration (en 2 ou en 4). (Ou bien je leur donne des activités à faire à la maison). C'est-à-dire se préparer/faire des recherches avant de corriger en classe* ».

-Questionnaire n° 94 : « *Ils faut prévoir suffisamment de temps pour faire l'exercice. Il faut faire les exercices en groupes cela permet une meilleure exploitation des exercices* ».

Il est possible de constater à travers ces réponses que le travail collaboratif, lequel peut être une solution aux problèmes de la classe, n'est pris en considération que par quelques enseignants. Cela nous montre à quel point la réflexion collective et la négociation sont négligées.

•Question n° 18

Pour les enseignants ayant travaillé avec les deux formes de manuels (1^{ère} et 2^{ème} génération). Trouvez-vous des différences entre les deux manuels ? Lesquelles ?

En 2016 la tutelle a lancé une nouvelle réforme (une année après notre inscription en doctorat), les manuels ont donc changé. « Quelle est la différence entre les manuels de la 1^{ère} génération et ceux de la deuxième génération ? », est une question que nous avons posée à ces enseignants pour voir à quel point ces derniers sont sensibles aux changements effectués aux programmes d'enseignements. Une question que nous avons intégrée parce qu'à un moment donné de notre enquête nous avons songé à l'éventualité de comparer quelques échantillons d'exercices issus des manuels de première génération avec les exercices qui figurent dans les manuels récemment introduits. Une idée à laquelle nous avons renoncé pour que nous puissions focaliser notre attention sur les manuels qui sont en vigueur.

Il faut signaler, avant d'exposer les réponses données, que 41 enseignants n'ont pas répondu à cette question.

La plupart des réponses confirment qu'il y a un changement (57 réponse). En effet, selon certains enseignants il y a eu un allègement du programme. Selon d'autres les nouveaux manuels sont plus abordables, plus souples, voire plus riches dans la mesure où ils reflètent la vie quotidienne des apprenants. La réflexion d'une partie de ces enseignants va dans le sens opposé, et considère que les manuels de première génération sont plus adéquats au niveau des apprenants, ils préfèrent donc les manuels de première génération.

22 enseignants affirment qu'ils n'ont observé aucun changement. Il s'agit des mêmes contenus qui ont été disposés dans le manuel de manière différente ; le changement ne semble avoir touché que l'apparence.

•Question n° 19

« Utilisez-vous les documents d'accompagnement ? Expliquez ? »

En posant cette question nous avons voulu savoir si nos enseignants prennent en considération les orientations de la tutelle communiquées par le biais des documents officiels. C'est vrai que ces derniers n'évoquent pas l'exercice, mais transmettent des directives qui peuvent affecter indirectement la pratique de l'enseignant liée à l'exercice.

Il faut signaler que 23 enseignants se sont abstenus répondre à cette question.

Les déclarations délivrées par 77 enseignants affirment que ces derniers utilisent les documents officiels. Et ce, pour plusieurs raisons, parmi lesquelles nous trouvons : ces documents sont indispensables pour l'élaboration d'une fiche pédagogique, pour la structuration des apprentissages et la planification des démarches. Selon ces enseignants, avoir un document d'accompagnement leur permet d'accéder à la nouveauté et de vérifier les objectifs fixés pour l'enseignement. Il leur permet également une bonne exploitation du manuel scolaire.

En voici quelques exemples :

-Questionnaire n° 11 : « *Ou car ils *eclaircissent les étapes du travail et comment utiliser convenablement le manuel scolaire.* »

-Questionnaire n° 15 : « *Oui, à chaque fois, il faut faufler dans les documents d'accompagnement pour vérifier la nouveauté dans les notions* ».

-Questionnaire N° 18 : « *Oui parce que ce*là m'aide vraiment à planifier ma démarche d'enseignement* ».

-Questionnaire n° 38 : « *Oui, surtout pour respecter les objectifs tracés par le ministère de l'éducation* ».

-Questionnaire n° 90 : « *Bien sûr cela est indispensable car celui-ci explique et permet la bonne exploitation du manuel ainsi que t'atteinte des objectifs tracés.* »

-Questionnaire n° 94 : « *Oui, ils proposent : un plan annuel des apprentissages. Un plan d'apprentissage pour le développement d'une compétence* ».

Les enseignants qui affirment qu'ils n'utilisent pas ces documents sont au nombre de 29. Ces derniers émettent plusieurs réponses, parmi lesquelles nous citons : les établissements ne disposent pas de ces moyens, ces documents contiennent des détails inutiles ou un contenu qu'ils n'arrivent pas à comprendre. D'autres enseignants avancent les réponses suivantes :

-Questionnaire n° 28 : « *Non, car *j'explique le cours à ma manière* ».

-Questionnaire n° 33 : « *Non, rarement le temps ne me le permet pas* ».

-Questionnaire n° 9 : « *Non, je n'en ai pas besoin, parce que je prépare mes cours *aux d'autres support que le manuel* ».

Pour les enseignants, qui ont une expérience de plus de 20 ans, le motif est autre. Ils expriment leurs idées en ces termes :

-Questionnaire n° 40 : « *Un enseignant *compétant n'a pas besoin de ce document car il doit faire des recherches personnelles.* »

-Questionnaire n° 31 : « *Les documents d'accompagnement sont juste une référence pas plus.* »

Dans les réponses des enseignants interrogés nous décelons deux situations. Une pratique qui s'accorde avec les orientations officielles en ce qui concerne l'implication de l'apprenant lors de la phase de découverte. Une concordance qui est également visible à travers le traitement réservé à l'exercice, qui, d'après les réponses aux questions précédemment posées, est réduit à sa dimension applicative. En effet, on l'utilise afin de vérifier les acquis des apprenants, et pour ce faire, on opte pour les exercices les plus simples.

Et, une autre pratique qui refuse de recourir aux documents officiels, témoignant ainsi d'une certaine forme de résistance au changement, laquelle réserve le même sort à l'exercice.

Synthèse

Les données que nous avons pu recueillir nous conduisent à formuler les remarques suivantes. L'enseignement qui se met en place en classe de langue est généralement basé sur une démarche de découverte qui favorise l'implication de l'apprenant dans la construction de son savoir. En effet, l'apprenant y participe en émettant des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Ainsi, un processus réflexif est entamé lors de la phase de découverte.

Pour ce qui est de l'exercisation la conduite des enseignants est un peu différente. Pour une phase aussi décisive dans la construction de la connaissance, le temps imparti ne dure que quelques minutes (dix minutes dans la plupart des cas). L'exercice, quant à lui, est considéré comme l'outil que l'on utilise exclusivement pour contrôler et vérifier le degré d'assimilation des règles étudiées. Ainsi, une batterie d'exercices n'est pas considérée comme étant une entité homogène dont on se doit de respecter la logique d'organisation ; laquelle n'est pas fortuite. De cette batterie les enseignants choisissent souvent les exercices les plus « abordables », qui servent la leçon, en guise d'application, omettant le fait que ces exercices sont présentés dans un ordre à respecter pour aboutir à la situation d'intégration partielle. Les exercices de prédilection sont donc ceux qui laissent peu d'initiative à l'apprenant (exercices lacunaires, QCM, vrai/faux, mise en lien, ...etc). En conséquence, et d'après les réponses des enseignants, l'exercisation concerne des opérations cognitives de bas niveau et n'aboutit que rarement à des opérations de haut niveau. Il s'agit d'une procédure lors de laquelle les enseignants essaient d'impliquer le maximum d'apprenants, non pour négocier le savoir mais pour identifier les éventuelles lacunes.

Le passage à la production de l'écrit (la tâche finale), quant à lui, est garanti par : la présence de la situation d'intégration partielle (qui est souvent négligée) et la présence d'exercices qui communiquent les outils requis pour l'expression. La manière dont les exercices peuvent être agencés n'est pas prise en considération.

Comme nous l'avons examiné dans le chapitre précédent, on ne peut juger la pertinence de l'exercice en se fiant uniquement à sa forme, la consigne peut lui donner une autre valeur. Et, en ce qui concerne cette composante de l'exercice le traitement est le même. Les enseignants ne se sentent obligés de reformuler les consignes du manuel que pour faciliter

la tâche à l'apprenant. L'emphase est davantage mise sur la tâche à réaliser que sur la manière dont celle-ci doit être réalisée. C'est-à-dire, que ce qui est important pour ces enseignants c'est le produit auquel il faut aboutir. La compréhension de la consigne est, d'ailleurs, parmi les difficultés que les enseignants recensent par rapport aux exercices ; laquelle ne peut être motivante que si elle est claire, simple et directe. Ces derniers nous ont listé plusieurs difficultés qui empêchent une exploitation optimale de l'exercice. Elles ont trait principalement au manque de temps alloué aux exercices et, surtout, au manque de bagage linguistique chez les apprenants. Et, en guise de solutions, ils proposent, de consacrer plus de temps aux activités métalinguistiques et de diversifier, modifier, voire simplifier les exercices. Le mot « simplifier » (ou « simple »), l'exercice, la consigne, ...etc., le mot que l'on croise dans les réponses aux différentes questions données dans le questionnaire, nous indique que les enseignants auraient tendance à éluder la difficulté plutôt que l'affronter.

L'exercice constitue pour ces enseignants une étape de vérification, laquelle fait fi de la réflexion. Cette conduite, que l'on trouve en conformité avec orientations émises dans les documents officiels qui sont utilisés par la plupart des enseignants interrogés, réduit l'exercice à sa dimension applicative.

Conclusion

Dans ce chapitre, il a été question d'exposer les résultats d'une enquête menée sur terrain afin de mettre en exergue l'exercice dans la pratique enseignante. Une enquête qui s'est déroulée en deux temps. En effet, deux questionnaires ont été diffusés. Le premier a été adressé à des inspecteurs de l'éducation nationale chargés de la formation des enseignants tandis que le second a été diffusé auprès des enseignants du cycle moyen exerçant à la wilaya de Constantine.

Les résultats de la première enquête ont révélé une certaine conception de l'exercice qui est assimilé à un outil de vérification et d'installation d'automatismes. C'est une activité subsidiaire à la leçon et à laquelle on ne reconnaît pas *une dynamique particulière*. Le passage à la production de l'écrit est assuré par le concours de toutes les activités de la séquence, l'impact décisif de l'exercice sur ce processus est minimisé. Ce qui empêche une exploitation optimale de l'exercice a trait à plusieurs facteurs : l'hétérogénéité des classes, le manque de temps et la résistance que l'on observe chez beaucoup d'enseignants, lesquels refusent de se conformer aux orientations de la tutelle. Les solutions qui sont données mettent en avant l'exploitation de l'aspect ludique de l'exercice (en séances TD) et surtout son aspect

quantitatif. S'exercer correspond donc à une série d'entraînements intensifs (parmi les solutions : donner des exercices à faire à la maison). La réflexion quant à elle, n'a pas sa place. Il vaut mieux simplifier la tâche notamment pour les apprenants en difficultés.

Les résultats de la deuxième enquête ne sont pas différents. En fait, ils expliquent la conduite de la majeure partie des enseignants interrogés. Les réponses aux dix-neuf questions qui ont été posées nous conduisent vers la même piste. Tel un puzzle, ces réponses nous ont permis de reconstruire l'image que l'on a de l'exercice. Si l'on nous demande de résumer cette analyse nous utiliserons la formule suivante : l'exercice est un outil qui sert à vérifier le degré d'assimilation des règles à l'étude, c'est pourquoi l'enseignant choisit celui qu'il juge adéquat pour atteindre cet objectif. Une conduite orientée vers les exercices que l'enseignant trouve « abordables », lesquels permettent une réalisation qui ne dure que quelques minutes. L'emphase est mise sur la tâche à exécuter plutôt que sur la manière dont celle-ci doit être exécutée. Au premier plan figure la nécessité d'amener l'apprenant à donner une réponse. L'exercice ne s'inscrit pas dans le processus d'apprentissage déclenché lors de la phase de découverte. Par contre, il s'inscrit dans une démarche enseignante qui s'efforce de « simplifier » la tâche de l'apprenant afin de s'assurer de la maîtrise de la règle. Autrement dit, les enseignants se servent de l'exercice comme étant un outil à leur service non au service de l'apprenant. Ce qui fait que la réflexion, la justification et la collaboration soient reléguées au second plan par rapport à l'installation d'automatismes.

Mais ce qu'il faut noter, c'est que ces résultats sont basés sur les impressions d'un inspecteur et les opinions des enseignants qui partagent leurs expériences. Un écart entre ce que l'on pense faire et ce que l'on fait réellement peut être observé, c'est pourquoi nous jugeons impératif de mettre en exergue les pratiques effectives à l'égard de l'exercice en classe de langue. Et, c'est justement le propos du chapitre suivant : l'observation de classes.

Chapitre 4 : L'observation de classes

Introduction

Comme nous avons pu l'examiner dans les chapitres précédents, l'institution scolaire réserve une mission précise à l'exercice : la vérification des acquis des apprenants. Son rôle est ainsi déterminé, pourtant les orientations générales de ces documents préconisent une démarche d'enseignement plutôt centrée sur l'apprenant et ses besoins. Apprendre à apprendre, apprendre à agir, apprendre à communiquer, tels sont les objectifs de la discipline. Ces orientations avaient eu un impact visible sur la pratique enseignante. Un impact que l'on a pu déceler à travers les déclarations de 132 enseignants et enseignantes qui ont été visés par une enquête par questionnaire. Mais, pour avoir des résultats plus fiables, et ne pas limiter notre recherche au domaine des représentations, nous avons jugé indispensable de recourir à une autre méthode d'investigation, à savoir : l'observation.

1. La méthodologie d'investigation

Dans la partie dédiée à l'analyse des questionnaires, nous avons pu recueillir quelques informations sur la conduite des enseignants en classe. Une grande partie des enseignants interrogés préfère s'en tenir aux orientations¹⁸ de la tutelle afin de réguler sa démarche d'enseignement ; une résistance est notée surtout chez les anciens enseignants. Il en résulte des choix pédagogiques en faveur de l'apprenant et de son implication dans le processus d'apprentissage (les apprenants s'expriment sur le fonctionnement de la langue, les enseignants préfèrent que leurs apprenants découvrent les règles de la langue par eux-mêmes). En ce qui concerne l'exercice, il en va autrement. En analysant les réponses de ces enseignants, nous avons pu observer un penchant vers la dimension applicative de l'exercice.

Mais ces déclarations suffisent-elles pour trancher sur la réalité de l'exercice en classe de FLE ? Nous ne le pensons pas. En effet, nous savons qu'un décalage pourrait être observé entre ce que l'on fait réellement et ce que l'on pense avoir fait. Ainsi, analyser la pratique enseignante effective à l'égard de l'exercice est la mission que nous nous assignons dans ce chapitre. Pour ce faire, nous allons opter pour l'observation afin de recueillir des données de nature qualitative. Notre recherche tentera donc de mettre en évidence des données relatives à : la démarche mise en place pour l'enseignement des points de langue, le traitement réservé à l'exercice (les choix opérés par les enseignants, le mode d'insertion ou de passation de

¹⁸ La mise en place d'une démarche de découverte basée sur l'effort réflexif de l'apprenant, laquelle est suivie d'une phase d'exercitation qui assigne à l'exercice une fonction à dominante applicative.

l'exercice, et la correction), l'implication des apprenants surtout lors de la phase d'exercitation et les conditions dans lesquelles se déroulent les activités.

L'analyse se penchera sur les séances portant sur les points de langues (les outils dont l'apprenant se sert pour lire et écrire). La confrontation des données récoltées dans chaque classe nous permettra de nous éclairer sur la situation de l'exercice.

•Nos formateurs

Les enseignants dont les classes ont été observées sont des femmes. Trois enseignantes se sont donc prêtées à notre recherche. Ces dernières ont des parcours différents et présentent des profils distincts. La première âgée de 30 ans, n'a qu'une expérience de 6 ans, elle est de formation normalienne. La deuxième est âgée de 42 ans. Possédant une licence en langue cette dernière accumule une expérience de 19 ans. La troisième, quant à elle, est âgée de 53 ans et a 23 ans d'expérience dans le domaine d'enseignement. Cette dernière est titulaire d'un diplôme en sciences.

Afin de rendre compte de la manière dont celles-ci usent de l'exercice, nous avons procédé à l'observation de 19 séances, avec des groupes classes appartenant à des niveaux différents (1^{ère} AM, 2^{ème} AM, et 4^{ème} AM). Les observations se sont déroulées sur une période de trois mois. Elles ont débuté le mois d'octobre 2019 pour finir en janvier 2020.

Il convient de signaler que deux techniques de récolte de données ont été combinées : la prise de notes et l'enregistrement. Avec la première enseignante nous avons eu recours à la prise de notes à l'aide d'une grille d'observation, tandis qu'avec ses collègues nous avons été autorisée à procéder à des enregistrements sonores à l'aide de notre Smartphone. Pour garantir la qualité de ces enregistrements nous avons demandé aux enseignantes de mettre l'appareil dans leurs poches.

•Transcription

Pour la conservation des données sonores nous avons opté pour une transcription orthographique. Une démarche que nous avons jugée la plus adéquate à la nature de notre recherche. En fait, ce qui nous intéresse est de mettre en exergue des conduites à l'égard de l'exercice et non des phénomènes phonétiques et phonologiques. Mais, faut-il signaler que les interactions en classes ne se déroulent pas exclusivement en français, c'est pourquoi nous

avons été dans l'obligation d'utiliser des codes spécifiques pour transcrire les phonèmes de la langue arabe. Nous nous sommes donc basée sur les normes de transcription API. Pour ce qui est de certaines marques, nous nous sommes inspirée du tableau des conventions de transcription utilisées par N.Cherrad (2015).

●La grille d'observation

Comme nous l'avons expliqué auparavant, aboutir à des résultats fiables ne peut s'effectuer sans la confrontation des données issues de l'enquête par questionnaire à celles issues des observations de classe. Pour ce faire, un outil d'une grande utilité est indispensable, à savoir : la grille d'observation. Celle que nous avons utilisée est élaborée à partir des travaux que nous avons exposés dans la partie théorique. Les sources d'inspiration étant diverses signifient que les paramètres de cette grille ont plusieurs origines. Des origines que l'on va déceler dans les lignes qui suivent.

Nous allons d'abord mettre en exergue la démarche mise en place par les enseignantes observées. Est-elle une démarche expositive ou une démarche par découverte ? (G.Vigner, 1984). Pour qu'un processus réflexif soit mis en place l'apprenant a besoin de l'étayage de son enseignant, lequel utilise les supports adéquats pour l'amener à saisir le fonctionnement des éléments linguistiques à l'étude. Une démarche qui ne peut se réaliser sans l'implication de cet apprenant, qui participe activement, et amorce un questionnement autour des notions faisant l'objet d'étude. Ce processus réflexif se poursuit-il dans la phase d'exercisation ? Quels sont les types d'exercices utilisés ? S'achèvent-ils par une production ? Donnent-ils lieu à des verbalisations lors desquelles les apprenants justifient leurs réponses ? Sont-ils considérés comme étant des tâches exclusivement individuelles ? (N.Nadeau et C.Fisher, 2009). Les réponses à ces questions vont nous permettre de dire si l'exercice subit un traitement qui respecte les principes du courant socio-constructiviste qui sous-tend l'enseignement du FLE. Il sera question de voir si l'exercice est considéré comme étant un outil déclencheur de parole (il procure un moment qui donne lieu à la négociation), un outil qui aide à ôter, progressivement, le besoin aux aides externes et qui permet à l'apprenant de gagner en autonomie (C. Scepers, 2017).

Propose-t-on des exercices peu coûteux sur le plan cognitif et dont les résultats sont peu probables? (D.Bessonat, 1997, J, Goes et G. D Véronique, 2019). La réponse à cette question est parmi les indicateurs qui nous permettent de savoir si les exercices mis en place

sont à dominante applicative ou à dominante réflexive. Un autre indicateur qu'il ne faut pas perdre de vue est à signaler : le fait de mettre en exergue les opérations cognitives suscitées par ces les consignes qui accompagnent les exercices proposés (E. Bulea, et al, 2017).

Les questionnements que suscitent les travaux cités plus haut ont abouti à l'élaboration de la grille suivante :

Niveau	1 ^{ère} , 2 ^{ème} , 3 ^{ème} ou 4 ^{ème}
Activité linguistique	Vocabulaire, conjugaison, grammaire ou orthographe
Séance	TD, cours, rattrapage
Déroulement de la leçon	<ul style="list-style-type: none"> -L'enseignante, pousse-t-elle les apprenants à découvrir eux-mêmes la règle ? Pose-t-elle des questions pour soutenir la réflexion de ses apprenants ? -Donne-t-elle directement la règle ? -Support utilisé pour la découverte et l'observation : le manuel ou un autre support. -Choisit-elle les mêmes apprenants pour corriger les exercices ?
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire. - Monopolise la parole. -Accorde-t-elle à l'apprenant l'occasion de s'exprimer.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Participent-ils tous aux activités proposées ? Ont-ils peur de s'exprimer ? -Sont-ils dépendants de leur enseignante ? -Amorcent-ils un questionnement autour de la notion étudiée ? -Sont-ils à l'aise ? -Justifient-ils leurs réponses ? Utilisent-ils un métalangage ?
Mode de passation	Individuel/Collectif. Oral/Ecrit
La phase exercices	Types d'exercices proposés : des exercices de repérage, de transformation, de production avec contraintes ou de correction,

	exercices à trous..., etc.
	Actions attendues de la part de l'apprenant : -Identifier : observer, supprimer, déplacer, encadrer, ... etc. -Mettre en relation : classer, comparer, relier. -Transformer, reformuler, produire. -Corriger. -Justifier. -Etiqueter : nommer, indiquer, caractériser.
	Les exercices, sont-ils à dominante applicative ou réflexive ? (Trace de raisonnement, justification, activités de correction).
	Progression (matrice) des exercices : s'achèvent-ils par des activités créatrices (de production) ?
	Temps accordé pour la réalisation des exercices.
	Exercices tirés du manuel scolaire ou tiré d'autres ressources.

2 Analyse de l'observation de classe

La mise en exergue de la pratique enseignante se fera en deux temps. Nous allons d'abord présenter des grilles qui condensent les informations retenues lors de chacune des séances faisant l'objet d'observation, puis procéder à une synthèse des résultats obtenus. Ainsi, les démarches mises en place par les enseignantes observées seront exposées dans un premier temps de manière globale, et dans un second de temps de manière plus détaillée. Nos remarques seront donc suivies d'exemples précis qui étayent les conclusions auxquelles nous sommes arrivées.

Il convient de signaler que le choix des séances observées dépendait de la volonté de chaque enseignante ainsi que de notre disponibilité sur le terrain.

● Enseignante n° 1

Cette dernière assure des enseignements pour des classes de première, de deuxième et de troisième année moyenne. Avec elle, nous avons procédé à l'observation de six séances, avec des groupes classes appartenant à de différents niveaux (3^{ème} AM et 2^{ème} AM). Cinq

séances uniquement seront soumises à l'examen, lesquelles portent sur les activités linguistiques suivantes : le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe.

Séance n° 1

Niveau et Nombre d'apprenants	2 ^{ème} 20 apprenants
Activité linguistique	Vocabulaire : Les formules d'ouverture
Séance	TD
Déroulement de la leçon	<p>-L'enseignante ouvre les activités par la question suivante : « <i>Qu'est-ce que la situation initiale d'un conte ?</i> ».</p> <p>-Comme il s'agit d'une séance TD, l'enseignante a proposé trois exercices. Elle décide de commencer par le deuxième: « <i>On fait cet exercice ensemble parce qu'il est plus facile</i> ». Après avoir expliqué le vocabulaire des items, elle propose aux apprenants de faire l'exercice oralement.</p> <p>Ils font ensuite l'exercice n°1. Avant que ces derniers entament le travail elle leur explique la consigne de l'exercice et leur indique qu'il faut d'abord choisir les formules d'ouverture, pour ensuite mettre en ordre le reste des phrases. Pour ce faire, ils doivent procéder par élimination.</p> <p>Elle fait de même pour le troisième exercice. Elle explique le texte, la consigne, « <i>Vous allez imaginer le début d'une histoire</i> », explique-t-elle, et donne des indications sur la manière de procéder pour produire la situation initiale du texte proposé (Les apprenants disposent d'un sac à mots).</p>
Attitude de l'enseignante	<p>-Elle essaie d'impliquer tous les apprenants.</p> <p>-Elle permet à ces apprenants de s'exprimer même en langue maternelle.</p> <p>-Elle corrige les réponses erronées de manière directe.</p> <p>-Elle demande aux apprenants de donner la signification de certains termes.</p>

<p>Attitude des apprenants</p>	<p>-Ils sont à l'aise, participent aux activités et font même appel à la langue maternelle pour expliquer certains termes.</p> <p>-Ils utilisent le métalangage dont ils disposent afin de parler de leur activité.</p> <p>-Ces derniers ne justifient pas leurs réponses.</p>
<p>Mode de passation</p>	<p>Les apprenants travaillent en binômes (Exercice 1)</p> <p>Les autres exercices sont faits de manière individuelle.</p>
<p>La phase exercices</p>	<p>Types d'exercices proposés :</p> <p>-Un exercice de mise en ordre :</p> <p>« 1. Voici des situations initiales dont les mots sont dans le désordre, forme des débuts de conte en ordonnant les mots de chaque phrase »</p> <p>-Un exercice de reconnaissance :</p> <p>« 2. <u>Souligne</u> la formule d'ouverture dans les extraits suivants ».</p> <p>-Une production avec contrainte:</p> <p>« Voici un conte sans début. Lis-le attentivement puis écris une situation initiale. Aide-toi du sac à mots suivant :</p> <p>*Formules d'ouverture : <i>il était une fois, Jadis, Autrefois, il y avait bien longtemps...</i></p> <p>*Lieu : <i>Village, Château, Forêt, Plais, Bois...</i></p> <p>*Personnages : <i>Un enfant, sorcière, maman...</i></p> <p>*N'oublie pas d'utiliser l'imparfait de l'indicatif »</p> <hr/> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Identifier : Souligner, ordonner.</p> <p>-Produire : « écris ».</p> <hr/> <p>Les exercices, sont plutôt à dominante applicative. Les apprenants ne justifient par leurs réponses et ne laissent aucune trace de leur raisonnement.</p> <p>La production écrite était réalisée par quelques apprenants seulement.</p> <hr/> <p>Progression (matrice) des exercices : ils s'achèvent par une production écrite.</p> <hr/> <p>Temps alloué à la réalisation chaque exercice :</p> <p>-Exercice n°2 : Fait oralement en 5 minutes.</p> <p>-Exercice n° 1 : 14 minutes.</p>

	-Exercice n° 3 : 5 minutes.
	-Elle utilise des supports qu'elle a choisis personnellement (Internet).

Séance n° 2

Niveau	3 ^{ème}
Nombre d'apprenants	36
Activité linguistique	Conjugaison : La conjugaison passive.
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>-L'enseignante commence par faire un rappel de la leçon précédente (grammaire : la voix passive).</p> <p>Elle se base sur le support textuel qui figure à la page 41 du manuel scolaire :</p> <p>« Trafic du corail à Annaba et El Taref : quatre personnes arrêtées <i>Les garde-côtes ont réussi à mettre hors d'état de nuire quatre braconniers en possession de corail vivant. Ces trafiquants originaires d'Annaba et d'El Taref ont été arrêtés. Ils seront présentés devant la justice pour répondre de leurs actes. »</i></p> <p>L'analyse de ce texte s'amorce avec l'appui d'une notion qui a fait l'objet d'étude lors de la séance précédente (la voix passive). Ainsi, il a été question, dans un premier temps de repérer les propositions principales, pour ensuite en extraire les verbes (en donnant leur infinitif et en identifiant les auxiliaires qui les accompagnent).</p> <p>Avant de passer au vif du sujet, c'est-à-dire la conjugaison passive, l'enseignante inscrit les verbes que les apprenants ont identifiés au tableau, puis pose la question suivante : « <i>Comment on arrive à faire la différence entre les verbes du deuxième groupe et ceux du troisième groupe ?</i> ». La réponse est vite fournie : Si on conjugue avec le pronom personnel « nous », les verbes du deuxième groupe prennent un « s », ce qui n'est pas le cas avec les verbes du troisième groupe.</p> <p>Cette parenthèse fermée, les discussions reprennent sur les formes</p>

	<p>verbaux présentes dans l'extrait faisant l'objet d'analyse. En se basant sur leurs connaissances antérieures les apprenants identifient les formes verbales qui comprennent l'auxiliaire être. On appelle ça la conjugaison passive, explique leur enseignante. Ainsi, la deuxième phase du processus réflexive entamée par l'analyse de texte commence.</p> <p>En s'appuyant sur un exemple personnel, « <i>L'enfant mange une pomme</i> », l'enseignante va tenter d'amener les apprenants à saisir le fonctionnement de la conjugaison passive (en transformant la phrase). Pour ce faire, elle leur demande de d'analyser la phrase (en donnant ses constituants : sujet, verbe, COD).</p> <p>Les apprenants procèdent à la transformation, leur enseignante leur explique la procédure : « <i>l'auxiliaire être doit être conjugué au même temps que le verbe de voix active.</i> »</p> <p>Elle leur demande ensuite de remplacer le mot pomme par le pronom personnel « elle ». Un apprenant propose alors d'ajouter la marque du féminin au participe passé « mangé ».</p> <p>L'enseignante change le temps du verbe, et propose l'imparfait.</p> <p>Les apprenants changent le temps de l'auxiliaire et le mettent à l'imparfait.</p> <p>Elle change encore le temps du verbe, cette fois elle le met au futur, et les apprenants font de même pour l'auxiliaire être.</p> <p>Elle conjugue au passé composé, puis au passé simple, et les apprenants font la même manipulation. Après chaque manipulation ces apprenants donnent les terminaisons de l'auxiliaire avec tous les pronoms personnels.</p> <p>Après cette phase de conceptualisation, l'enseignante avec une apprenante donnent la règle à suivre : pour conjuguer à la voix passive, il faut toujours utiliser l'auxiliaire être en faisant toujours attention à la forme.</p> <p>-La découverte de la règle a pris 30 minutes.</p>
<p>Attitude de l'enseignante</p>	<p>Essaie de solliciter le maximum d'apprenants.</p> <p>Elle leur accorde l'occasion de s'exprimer librement.</p>

	Elle ne donne pas aux apprenants l'opportunité de se corriger, et demande directement à ceux qui connaissent la bonne réponse de la fournir à leurs camarades.
Attitude des apprenants	Les mêmes apprenants qui participent (3 ou 4). La classe était agitée, et l'enseignante trouve des fois du mal à la gérer.
Mode de passation	Travail individuel Oral
La phase exercices	Types d'exercices proposés : deux exercices de transformation. « 1. Complète le tableau suivant ». « 2. Transforme à la voix passive ».
	Actions attendues de la part de l'apprenant : Compléter, transformer.
	Les exercices sont à dominante applicative. Les exercices sont faits directement et oralement. Les apprenants identifient le temps des verbes conjugués à la voix active (mais ne justifie pas leurs réponses)
	Progression (matrice) des exercices : production inexistante.
	5 minutes sont accordées aux apprenants pour faire les deux exercices. Ils n'ont pas le temps de réfléchir. Les exercices n'ont impliqué que quelques apprenants.
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 42).

Séance n°3

Niveau	3 ^{ème}
Nombre d'apprenants	18
Activité linguistique	Compréhension de l'écrit, conjugaison
Séance	TD
Déroulement de la leçon	Afin de permettre à ses apprenants de saisir l'objectif de la première activité, l'enseignante leur demande de lui rappeler le thème du projet. Ces derniers répliquent, il s'agit de comment écrire un article ou un fait divers. Ensuite elle leur pose la question suivante : « De

	<p><i>quoi parle-t-on ? »</i></p> <p>Les apprenants expliquent que les thèmes évoqués tournent autour de questions sociales et environnementales (catastrophes naturelles).</p> <p>Au bout de ce questionnement un document est présenté. Il s'agit du support dont les apprenants vont se servir pour réaliser les activités prévues pour cette séance TD.</p> <p>L'enseignante prend dix minutes pour expliquer les termes figurant dans la première activité, qui consiste à relier chaque titre à sa rubrique (sport, culture, société ou fait divers).</p> <p>Elle dessine un tableau pour y insérer les réponses fournies par les apprenants, qui donnent leurs réponses oralement. Quelques-uns passent au tableau pour écrire les réponses.</p> <p>Un apprenant demande s'il peut écrire un fait divers, son enseignante lui répond qu'il peut le faire à la maison, et qu'il peut le lui remettre ultérieurement pour qu'elle le corrige.</p> <p>L'activité 1 terminée, l'enseignante se met à expliquer la deuxième activité. Elle leur lit le modèle de réponse proposé, les items puis leur explique le vocabulaire de l'exercice.</p> <p>Les apprenants se mettent aussitôt à la tâche. Pendant ce temps-là, leur enseignante passe entre les rangs pour expliquer et corriger les réponses de quelques apprenants. Douze minutes après, elle demande aux apprenants de corriger l'exercice.</p>
Attitude de l'enseignante	<p>-Elle sollicite tous les apprenants.</p> <p>-Elle leur demande de se corriger s'ils n'y parviennent pas elle sollicite leurs camarades.</p>
Attitude des apprenants	<p>Quelques-uns participent.</p> <p>Ils sont agités, plusieurs n'étaient pas intéressés par les activités.</p>
Travail individuel/ Travail de groupe	<p>Travail individuel</p>
Exercices	<p>Types d'exercices proposés :</p> <p>-Mise en lien (Compréhension) : « <i>Classez les titres dans la rubrique adéquate</i> ».</p> <p>-Un exercice de transformation :</p>

	<p>« <i>Quelques déclarations faites par des parisiens au commissariat du XV^e arrondissement.</i></p> <p>1. « <i>J'étais à la chasse et j'ai blessé un jeune homme dans le dos en tirant maladroitement</i> »</p> <p>1. <i>Un jeune homme a été blessé dans le dos par un chasseur maladroit.</i></p> <p>(Les apprenants vont se servir de ce modèle pour réaliser la transformation des autres phrases de l'exercice).</p>
	<p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>Relier, transformer.</p>
	<p>Les exercices, sont à dominante applicative. Les apprenants ne font qu'appliquer la règle, aucune justification, aucune trace du raisonnement n'est laissée. C'est l'enseignante qui explique la procédure aux apprenants, qui trouvaient une certaine difficulté à réaliser l'exercice n°2. Peu d'initiative est laissée à ces apprenants.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : Pas de production écrite.</p>
	<p>Temps accordé pour la réalisation des exercices :</p> <p>Dix minutes pour le premier.</p> <p>Douze minutes pour le second.</p>
	<p>Exercices pris de l'internet.</p>

Séance n° 4

Niveau	3 ^{ème}
Nombre d'apprenants	32
Activité linguistique	Orthographe : L'accord du participe passé
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>Pour ouvrir la séance, l'enseignante inscrit l'exemple suivant au tableau : <i>Ils ont arrêté ces trafiquants grâce aux informations qu'ils avaient recueillies.</i> (en utilisant le feutre rouge pour mettre la terminaison en valeur).</p> <p>Puis, elle pose la question suivante : « <i>Qu'est-ce qu'on a dit des verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être ?</i> »</p>

	<p>Une apprenante répond : « <i>Les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être s'accordent avec le sujet.</i> »</p> <p>Une réponse suite à laquelle l'enseignante précise : « <i>Pour les verbes qui se conjuguent avec le verbe avoir, ils n'accordent jamais avec le sujet. Mais, aujourd'hui on va voir les exceptions.</i> »</p> <p>Pour attirer l'attention de ses apprenants, elle leur demande de lire l'exemple inscrit au tableau, de l'observer, et de lui dire à quel temps les verbes sont conjugués et avec quels auxiliaires. Puis, elle leur demande de repérer le COD.</p> <p>Un apprenant fait remarquer qu'il est placé après le verbe, ce à quoi son enseignante répond : « <i>Quand il est après le verbe, il ne s'accorde jamais.</i> ». Elle pose une autre question, et leur demande où est placé le COD du deuxième verbe de la phrase.</p> <p style="padding-left: 40px;">-Ils avaient recueilli quoi ? demande-t-elle.</p> <p>En guise de réponse, les apprenants répondent en chœur : les informations.</p> <p>L'enseignante leur demande alors d'indiquer le genre et le nombre de ce nom. Après avoir reçu la réponse, elle leur explique que les mots qui se terminent pas « ation » sont des noms féminins.</p> <p>Elle (avec ses apprenants) donne la première règle de la leçon : Quand le COD est mis avant le verbe il s'accorde.</p> <p>Un autre cas est à traiter, c'est pourquoi elle fournit un autre exemple : « <i>Elle s'est blessée</i> ». Comme avec l'exemple précédent, elle leur demande d'analyser la phrase, de trouver ses constituants.</p> <p>Un autre exemple est fourni : <i>Elle s'est blessé les mains</i>.</p> <p>L'enseignante demande alors aux apprenants d'observer les deux exemples, et pour les guider elle leur pose cette question : « <i>Elle a blessé qui ?</i> ».</p> <p style="padding-left: 40px;">-Les apprenants : « <i>Elle-même</i> ».</p> <p>Elle leur explique que le pronom réfléchi « se » est un COD, et puisqu'il est mis avant le verbe, on doit mettre la marque du féminin.</p> <p>Pour leur permettre de saisir le fonctionnement du pronom réfléchi dans le deuxième exemple, elle leur pose une autre question : « <i>Elle</i></p>
--	--

	<p><i>s'est blessé les mains de qui ? ».</i></p> <p>-Un apprenant répond : « <i>de elle</i> ».</p> <p>Elle précise alors que, dans cette phrase, ce pronom est un COI, c'est pour cette raison que l'accord n'est pas effectué.</p> <p>Après cette phase, qui a duré 27 minutes, elle leur demande de lui donner des exemples personnels, ce que font deux apprenants :</p> <p>-« <i>La fille que j'ai visitée m'a impressionnée. On fait l'accord, c'est un COD</i> ».</p> <p>-« <i>*Il est cassé la fenêtre</i> ». Son camarade corrige : « <i>Casser c'est avec avoir</i> ».</p> <p>Elle leur fournit d'autres explications sur les verbes pronominaux (qui peuvent avoir un sens réciproque ou réfléchi), puis leur donne 4 phrases qui contiennent des verbes pronominaux, et leur demande de dire si l'accord est obligatoire ou pas, et ce en justifiant leurs réponses.</p> <p>Après ce travail, l'enseignante écrit la règle au tableau et demande à ces apprenants de la recopier sur leurs cahiers.</p>
Attitude de l'enseignante	Lors de cette séance, c'est elle qui a monopolisé la parole.
Attitude des apprenants	-Les apprenants étaient un peu agités. -Les mêmes apprenants qui participent.
Mode de passation	Travail individuel Oral
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés :</p> <p>-Un exercice de repérage : « <i>Souligne le COD et justifie l'accord du participe passé.</i> »</p> <p>-Un exercice à dominante morphologique : « <i>Ecris correctement le participe passé des verbes et accorde-les si nécessaire.</i> »</p> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Identifier : souligner</p> <p>-Justifier.</p> <p>-Ecrire.</p>

	<p>Les exercices, sont à dominante réflexive. L'enseignante demande aux apprenants de justifier leurs réponses.</p> <p>Les deux exercices sont faits oralement et directement, aucun temps de réflexion n'est accordé aux apprenants.</p>
	Progression (matrice) des exercices : il n'y a pas de production écrite.
	<p>Temps accordé pour la réalisation des exercices :</p> <p>Exercice 1 : 5 minutes.</p> <p>Exercice 2 : 5 minutes.</p>
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 44).

Séance n° 5

Niveau	3 ^{ème}
Nombre d'apprenants	36
Activité linguistique	Vocabulaire : Les synonymes et les antonymes
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>L'enseignante écrit l'énoncé suivant au tableau (un énoncé extrait du manuel scolaire) : « <i>Contrairement au nord algérien où la neige est fréquente, elle est vraiment rare au sud algérien et c'est pour cette raison que les habitants de Béchar ont été heureux et joyeux</i> ».</p> <p>Un énoncé que les apprenants ont recopié sur leurs cahiers. Cinq minutes après, elle leur demande de poser les stylos et de répondre à la question suivante : « <i>On parle de quoi dans cette séquence ?</i> »</p> <p>-Un apprenant répond : « <i>Des faits insolites.</i> »</p> <p>Une discussion sur les faits insolites est lancée, après laquelle l'enseignante demande aux apprenants de lire attentivement l'exemple, pour ensuite relever les mots antonymes et les mots synonymes. L'objectif de la leçon étant, de cette manière, communiqué aux apprenants, ils sont invités à donner des exemples. L'enseignante prend les mots suivants : Possible/Impossible et pose la question suivante : « <i>On a gardé le même radical, qu'est-ce qu'on a ajouté ?</i> ».</p>

	<p>La réponse est vite donnée « <i>Préfixe</i> ». L'enseignante rectifie : « <i>Préfixe de négation</i> ». Elle explique, ensuite, que ces préfixes ne sont pas utilisés dans tous les mots. Et afin de lister les préfixes qu'il est possible d'utiliser pour former des antonymes, elle demande aux apprenants de fournir des exemples. Elle porte les différents préfixes au tableau au fur et à mesure que les apprenants fournissent les exemples. Elle rappelle aux apprenants que pour certains préfixes (mal, des) il n'y a pas de règles précises.</p> <p>Avant d'entamer la phase exercices, l'enseignante fait un dernier rappel des deux notions étudiées.</p> <p>Cette phase a duré 20 minutes.</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Elle sollicite les apprenants et leur donne l'occasion de s'exprimer. -Elle pose des questions pour guider la réflexion de ses apprenants.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Les mêmes éléments qui participent. -Ils sont à l'aise. -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils utilisent un métalangage. -Ils ne justifient pas leurs réponses. -Agitées, désintéressés surtout lors de la phase d'exercices (Quelques éléments uniquement ont fait les exercices).
Mode de passation	<p>Travail individuel.</p> <p>Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Deux exercices de repérage : « <i>Relève du texte ci-dessus les synonymes de tremblement de terre.</i> » -Un exercice de substitution (sans accord) : « <i>Voici un règlement insolite. Pour en faire un vrai règlement, change les mots qu'il faut en les remplaçant par leur contraire.</i> » -Un exercice de production : « <i>Maintenant, qui peut me donner une phrase qui contient des mots synonymes et antonymes.</i> » <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifier : relever, entourer.

	-Remplacer, changer. -Donner.
	Les exercices sont à dominante applicative. Les apprenants donnent les réponses directement, l'enseignant ne leur accorde pas le temps nécessaire à la réflexion. D'ailleurs, ces exercices sont faits par quelques apprenants.
	Progression (matrice) des exercices : Il y a un exercice de production improvisé à la dernière minute pour les apprenants (une activité à laquelle participent trois apprenants uniquement).
	Temps accordé pour la réalisation des exercices : 16 minutes. Les réponses sont données à chaud après la lecture des consignes. Aucun temps de réflexion n'est accordé aux apprenants.
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 58) et un exercice proposé par l'enseignante.

• **Commentaire**

L'analyse des séances observées nous a permis de dégager quelques remarques concernant la pratique de la première enseignante.

Lorsqu'elle s'apprête à dispenser de nouveaux enseignements, cette enseignante n'hésite pas à s'appuyer sur les connaissances antérieures des apprenants. Elle essaie de les impliquer et de les pousser à cerner par eux-mêmes les règles qui commandent l'usage des notions à l'étude, et ce, à travers des questions qui étayent leur réflexion. C'est notamment ce que nous avons pu observer lors de la troisième séance (qui porte sur l'accord du participe passé). En effet, l'enseignante pose une série de questions afin d'amener ses apprenants à saisir progressivement le fonctionnement de la langue :

-« *Qu'est-ce qu'on a dit à propos des verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être ?* »

-« *Les verbes ici sont conjugués avec quels auxiliaires ?* »

-« *Où est le COD ?* »

-« *Ils avait recueilli qui ?* »

-« *Où se place le mot informations ?* »

-« *Dans la première phrase, elle a blessé qui ?* »

-« *Elle *s'est blessé les mains de qui ?* »

Cependant, à un certain moment, elle se s'empresse de donner la règle, une partie de la règle, ou d'annoncer de manière précoce l'objectif de la séance, ce qui à notre avis risque de limiter l'intérêt de l'activité de conceptualisation qu'elle entreprend. Un exemple de conduite que nous avons pu observer lors de la séance portant sur l'accord du participe passé :

-« *L'information, c'est féminin, les mots avec « tion » sont toujours féminins.* »

-« *Les verbes pronominaux se conjuguent toujours avec l'auxiliaire être, mais il faut voir d'abord le COD pour accorder.* »

Cela nous montre que malgré les efforts qu'elle déploie afin de respecter les préceptes de l'approche en vigueur (l'approche par compétence), le modèle traditionnel (transmissif) d'enseignement continue d'exercer son influence sur elle. En effet, son attitude envers les apprenants, prouve qu'elle tente de se conformer à un modèle moderne d'enseignement : elle les encourage à prendre la parole et à émettre des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, mais en même temps elle procède à une correction systématique des erreurs commises.

Les apprenants quant à eux, sont pour la plupart passifs et dépendants de leur enseignante. Nous avons remarqué qu'une minorité participe aux activités proposées (Généralement trois ou quatre apprenants) :

-« *Ouvrez les livres. Posez les stylos et ouvrez les livres. Donc je travaille avec trois ?* demande-t-elle lors de la séance n°5 (Les synonymes et les antonymes).

Ce que nous avons également remarqué, c'est le fait que ce sont les mêmes éléments qui s'engagent pour corriger les exercices proposés. Ce sont d'ailleurs les apprenants avec qui l'enseignante participe aux discussions lors de la phase de découverte.

Qu'en est-il pour la phase d'exercisation ?

Les exercices, qu'ils soient proposés en cours ou en TD, se voient assignés un rôle précis : l'application des règles apprises lors d'une étape antérieure (la leçon). L'un des

objectifs que l'on pourrait fixer à l'exercice est pris en considération, ce qui n'est pas valable pour le reste. Cette conclusion ne surgit pas du néant, plusieurs facteurs se combinent, et se recourent, pour aboutir à ce point :

-L'absence d'activités impliquant un travail collaboratif. A part un exercice que les apprenants ont effectué en binômes, le reste des exercices, qui sont au nombre de 12, sont effectués de manière individuelle. Il s'agit de l'exercice suivant (Voir, séance n°1) :

1. Voici des situations initiales dont les mots sont dans le désordre, forme des débuts de conte en ordonnant les mots de chaque phrase.

a) Petit, s'éloigna, jour, poulet, poulailler, un, désobéissant, un, du.

b) Etait, une, il, fois, blanche, vivait, dans, qui, un magique, princesse, château.

c) Fois, rocher, il, un posa, était, une, un, corbeau, qui, se.

d) Vivaient, il, saisons, parfaite, les, la, longtemps, les, entente, gens, y, en, a, et, avec, bien, terre.

Le choix de faire travailler les apprenants en binômes pour réaliser cet exercice peut être justifié par le fait que l'enseignante voulait passer rapidement à une autre activité, à savoir : la production.

-Les exercices sont réalisés oralement dans un court laps de temps (à part ceux proposés en séances TD, qui sont au nombre de cinq). En moyenne 5 minutes étaient consacrées à chaque exercice ; un temps alloué non seulement à l'accomplissement de la tâche mais aussi à l'explication du vocabulaire et de la consigne de l'exercice. Les apprenants qui se prêtent à la réalisation de ces exercices ne bénéficient pas d'un temps de réflexion, leurs réponses sont données à chaud après la lecture de la consigne. Voici un exemple que nous avons pu retenir lors de la cinquième séance d'observation :

L'enseignante lit la consigne de l'exercice, « *Voici un règlement insolite. Pour en faire un vrai règlement, change les mots qu'il faut en les remplaçant par leur contraire* ». Elle lit également les phrases de l'exercice, et les apprenants donnent automatiquement les réponses.

-Ens : Tu dois désobéir à tes parents et à tes enseignants.

-App : Tu dois obéir à tes parents et à tes enseignants.

-Ens : *Qu'est-ce qu'elle a fait ?*

-App : *Elle a *enlève le « dès ».*

-Ens : *Il est permis d'écrire sur les murs ? C'est normal d'écrire sur le mur ?*

-Apps : *Non.*

-App : *Interdit.*

-Ens : *Sois turbulent. Turbulent comme vous faites maintenant.*

(Les apprenants proposent des adjectifs : calme, gentil, mignon, actif).

-Ens : *Il est turbulent, il fait du bruit donc le synonyme est ...*

(Les apprenants ne parviennent pas à donner la réponse).

-Ens : *Sage. Assieds-toi lorsque le directeur entre en classe.*

-Apps : *Lève-toi.*

-Les types d'exercices dominants ont trait à l'observation (4 exercices de repérage, un exercice de mise en correspondance et un exercice de mise en ordre), puis vient un exercice de manipulation (un exercice de transformation), deux exercices de formalisation (un exercice à dominante morphologique et un exercice de substitution sans accord) et deux exercices de production ; dont une activité improvisée à la dernière minute. Ce qui est à noter, c'est le fait que les séries d'exercices proposées aux apprenants ne s'achèvent pas toutes par des situations d'intégration partielle.

Cette jeune enseignante opère des choix d'exercices qui nécessitent la mobilisation de d'un effort cognitif assez important de la part de l'apprenant, précisément lors des séances TD, comme par exemple l'exercice suivant:

Quelques déclarations

faites par des Parisiens au commissariat du XV^e arrondissement

1. *« J'étais à la chasse et j'ai blessé un jeune homme dans le dos en tirant maladroitement. »*

2. « On a cambriolé mon appartement pendant que j'étais en vacances. »
3. « Hier soir, vers 23 heures, je rentrais chez moi et trois jeunes gens m'ont attaquée pour prendre mon sac à main. »
4. « Une Renault 5 a heurté ma moto au moment où je rentrais sur l'autoroute du sud. »
5. « Hier soir, des vandales ont massacré 22 flamants roses dans ma propriété de Fontainebleau. »
6. « Pendant que je déjeunais à la brasserie, on a dévalisé ma pharmacie. »
7. « J'étais dans le métro, un homme a volé mon sac à main. »
8. « J'ai trouvé 3 tableaux de Picasso dans mon garage. Les voleurs les avaient cachés dans une voiture de location. »

« Ici Paris » : faits divers

1. Un jeune homme a été blessé dans le dos par un chasseur maladroit.
2. Un appartement du XV^e arrondissement.....pendant que le propriétaire était en vacances.
3. Hier soir, vers 23 heures, une jeune femme.....des jeunes gens alors qu'elle retrait chez elle.
4. Au moment où il rentrait sur l'autoroute du sud, un motocycliste.....
5. Hier soir, dans une propriété de Fontainebleau, 22 flamants roses.....
6. Une pharmacie..... pendant l'heure du déjeuner.
7. Dans le métro, le sac d'une femmeun malfaiteur.
8. 3 tableaux de Picassoun garagiste. Ilsles voleurs dans une voiture de location.

Mais ce que nous avons remarqué, c'est que cet exercice n'a suscité l'intérêt que de quelques apprenants, les autres ont trouvé des difficultés à réaliser la tâche demandée. En effet, c'est l'enseignante qui était intervenue pour leur expliquer la procédure à suivre afin de trouver la réponse. Cela nous conduit à dire que la difficulté n'est pas forcément liée au manque du savoir déclaratif mais au manque d'un savoir procédural. Tout comme cette activité, la production improvisée lors de la séance de vocabulaire (n°5), n'a pas suscité l'intérêt des apprenants. Trois apprenants uniquement ont participé à l'activité qui s'est déroulée oralement; leurs camarades étaient absorbés par une autre tâche : porter les corrections des deux premiers exercices sur leurs cahiers.

-Les tâches qui impliquent une justification, de sa réponse ou de sa démarche, sont quasi absentes, sauf pour deux exercices effectués lors de la séance portant sur l'accord du participe passé (manuel scolaire, p. 44) :

1. Souligne le COD et justifie l'accord du participe passé.

-La marée noire a pollué les côtes.

-Des bénévoles ont recueilli des oiseaux blessés et les ont soignés.

-Les produits chimiques que l'usine a rejetés ont provoqué la mort de nombreux poissons.

-Les flammes que le vent a propagées ont détruit des centaines d'hectares de forêts.

2. Ecris correctement les participes passés des verbes et accorde-les si nécessaire.

-Le jeune délinquant a (revendre) les bijoux qu'il avait (volé).

-Quelles preuves ont-ils (trouver) ? Quels indices ont-ils (relever) ?

-Les pièces de recharge contrefaites que le douanier a (découvrir) étaient (dissimuler) sous l'essieu camion.

Ce que nous déplorons, c'est le fait que le processus réflexif déclenché lors la réalisation de ces deux activités était interrompu là où il devrait déboucher sur une production autonome ; ces activités n'étaient pas suivies d'une situation d'intégration partielle. Une démarche pareille n'a été constatée que lors d'une séance TD (séance n° 1, un TD dédié à l'apprentissage des formules d'ouverture d'un conte), où les apprenants ont eu affaire à une série d'exercices débutant par un exercice d'identification, suivi d'un exercice de mise en ordre pour aboutir à une activité de production. Ce changement de stratégie de travail (par rapport à la conduite de l'enseignante lors d'une autre séance TD dont les activités ne se sont pas achevées par un travail de production) est imputable au fait que la séance TD en question était prévue pour préparer les apprenants à la séance de production écrite.

● Enseignante n°2

Cette enseignante exerce dans un CEM à la Nouvelle Ville (Brahmia Houssine), Constantine. Elle nous a autorisée à enregistrer 6 séances, avec des groupes de première et de

quatrième année. A l’instar des séances précédemment analysées, il sera question de procéder à une présentation globale des données récoltées, par le biais de grilles, laquelle sera suivie d’une analyse plus détaillée.

Séance n°1

Niveau	4 ^{ème}
Nombre d'apprenants	32
Activité linguistique	Grammaire : La proposition subordonnée complétive
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>-L’enseignante commence par faire un rappel de la séance passée (Le présent du subjonctif). Elle met l’emphase sur l’élément suivant : chaque fois que l’on trouve le « <i>que</i> » avant un verbe, il faut conjuguer au subjonctif. Il s’agit de la complétive introduite par « Que ».</p> <p>-Un apprenant demande si le « que » remplace le nom. L’enseignante lui explique la différence entre le « Que » de la subordonnée relative et celui de la complétive. Elle demande, ensuite, aux apprenants de lui donner une phrase qui contient un verbe au subjonctif. Un apprenant lui donne une phrase, mais elle propose la suivante « Il faut que vous assistiez à la conférence ». Les apprenants sont invités à l’analyser afin d’en extraire la subordonnée complétive, une tâche qu’ils ne vont pas réaliser car elle s’empresse de procéder elle-même à sa décomposition ; finalement c’est elle qui donne la réponse à sa propre question. Elle réexplique la différence entre la subordonnée complétive et la subordonnée relative, qui sont toutes les deux introduites par l’élément « Que ». La règle est vite explicitée par l’enseignante (L’observation et la conceptualisation n’ont duré que 12 minutes).</p> <p>-Après avoir formulé la règle, elle demande à ses apprenants de recopier l’exemple et la règle sur les cahiers puis de faire les exercices. Après exactement six minutes, l’enseignante leur demande de poser les stylos pour corriger les exercices ; avaient-ils fait les</p>

	<p>exercices et recopier ce qui est inscrit sur le tableau en ce cours laps de temps? Ces derniers ne les ont pas faits, car ils ne savaient même pas à quelle page du manuel ces exercices figurent.</p> <p>Elle explique la consigne et le vocabulaire, entre temps une apprenante passe au tableau pour faire le premier exercice.</p>
Attitude de l'enseignante	<p>-Monopolise la parole (Elle a tendance à donner beaucoup d'explications).</p> <p>-Elle demande à ses apprenants de s'exprimer en français.</p> <p>-Elle a tendance à interrompre les apprenants.</p> <p>-Elle choisit les mêmes éléments pour faire les exercices.</p>
Attitude des apprenants	<p>-Ce sont t les mêmes éléments qui participent aux activités (Quelques apprenants seulement).</p> <p>-Ils sont à l'aise et font même appel à la langue maternelle.</p> <p>-Ils demandent à leur enseignante de leur expliquer le sens de quelques mots utilisés dans les exercices.</p> <p>-Ils utilisent un métalangage.</p>
Mode de passation	<p>Travail individuel</p> <p>Oral</p>
La phase exercices	<p>Types d'exercices proposés : Deux activités de repérage.</p> <p><i>-Je complète le tableau avec les verbes suivants : s'étonner, détester, falloir, estimer, croire, être sûr, douter, exiger, craindre, vouloir, déclarer, penser, être persuadé, ordonner.</i></p> <p><i>-Je recopie les phrases en soulignant la proposition subordonnée complétive.</i></p> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Identifier : Compléter un tableau, souligner.</p> <p>Les exercices sont à dominante applicative. Ils se circonscrivent à vérifier l'acquisition des notions abordées. Les apprenants donnent leurs réponses sans justification (C'est l'enseignante qui corrige et explique les réponses). Un seul apprenant a justifié sa réponse.</p> <p>Progression (matrice) des exercices : Il n'y a pas d'activités de production.</p> <p>10 minutes pour l'explication et la réalisation du premier exercice.</p>

	13 minutes ont été consacrées au deuxième exercice. Les exercices sont faits oralement et les réponses sont données et corrigées immédiatement par l'enseignante. Il faut noter que cette phase a duré 23 minutes car les apprenants répondaient et, en même temps, prenaient la correction sur leurs cahiers.
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 37).

Séance n°2

Niveau Et nombre d'apprenants	1 ^{ère} 32
Activité linguistique	Grammaire : L'expansion du groupe nominal (l'adjectif qualificatif)
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>Avant d'entamer la leçon du jour, l'enseignante pose des questions sur la leçon précédente (Les synonymes et la périphrase) et demande aux apprenants de lui donner des exemples.</p> <p>Elle donne une phrase « <i>Ma sœur porte une belle robe</i> » et demande aux apprenants de la découper. Puis, elle enlève l'adjectif et leur demande de lui indiquer l'élément qui a été ajouté. Un apprenant précise qu'il s'agit d'un adjectif.</p> <p>Pour les aider à saisir la fonction de l'adjectif, l'enseignante demande aux apprenants de lui expliquer la raison pour laquelle il est employé dans une phrase. Elle reçoit une seule réponse mais en arabe. Elle décide, alors, de leur fournir la bonne explication (et la règle). Cette opération a duré 13 minutes.</p> <p>Les apprenants prennent 20 minutes pour porter les exemples et le retiens sur leurs cahiers. Pendant ce temps, leur enseignante leur demande de faire un exercice.</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Monopolise la parole (Elle tend à tout expliquer). -Elle a tendance à fournir des réponses rapidement sans donner suffisamment de temps à ses apprenants pour qu'ils s'expriment. -Elle corrige immédiatement les réponses erronées.

	<p>-Elle leur demande de s'exprimer en français.</p> <p>-Elle choisit les mêmes éléments pour réaliser les exercices.</p>
Attitude des apprenants	<p>-C'est toujours les mêmes apprenants qui participent (Quelques apprenants). Plusieurs sont désintéressés, voire insouciants.</p> <p>-Les apprenants qui participent sont à l'aise mais ont tendance à utiliser la langue maternelle.</p>
La phase exercices	<p>Types d'exercices proposés : Repérage (Reconnaissance grammaticale).</p> <p><i>-Recopie les phrases. Souligne l'adjectif qualificatif et entoure le nom qu'il précise.</i></p> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Identification : Souligner, entourer.</p> <p>L'exercice est à dominante applicative. Les apprenants ne font qu'identifier des éléments grammaticaux précis dans les phrases proposées.</p> <p>Progression (matrice) des exercices : Il n'y a pas de production.</p> <p>Les apprenants ont pris 10 minutes pour faire l'exercice. Pendant que les apprenants choisis portent les réponses au tableau les autres recopient. L'enseignante les sommit de faire vite car la cloche allait sonner.</p> <p>Les réponses sont fournies oralement et font l'objet d'une appréciation immédiate de la part de cette enseignante.</p> <p>Exercice tiré du manuel scolaire (p. 41)</p>

Séance n°3

Niveau	4 ^{ème}
Nombre d'apprenants	14
Activité linguistique	Grammaire et conjugaison
Séance	TD
Déroulement de la leçon	Elle a proposé un travail sur deux activités linguistiques. Avant d'entamer l'activité de grammaire, elle demande aux

	<p>apprenants de lui donner des exemples de phrases contenant des subordonnées complétives, puis des phrases où il y a une répétition et qu'ils doivent transformer en phrases complexes comportant des subordonnées relatives. Un apprenant lui donne la phrase suivante : « <i>Timgad est connue pour ses ruines que les touristes adorent</i> ».</p> <p>L'enseignante va décomposer cette phrase pour aider les apprenants à repérer la répétition. Elle explique, ensuite, à ses apprenants que le « que », qui introduit la proposition subordonnée relative, remplace un COD.</p> <p>Elle prend l'exemple qu'un autre apprenant a donné pour la subordonnée complétive et fait la comparaison pour réexpliquer la différence entre les deux subordonnées.</p> <p>Elle demande d'autres exemples de la subordonnée relative, un apprenant lui fournit l'exemple suivant : « <i>Les ruines se trouvent à Timgad où j'habite</i> ». Un exemple dont elle se sert pour expliquer la fonction du pronom relatif « où ». Pour clore l'activité elle explique aussi le fonctionnement du pronom relatif « Qui ».</p> <p>12 minutes ont été le temps qu'a duré cette activité de conceptualisation qui a eu lieu parce que, selon l'enseignante, les apprenants n'ont pas réussi à faire correctement l'exercice portant sur les subordonnées (qu'elle a proposé au devoir surveillé).</p> <p>Elle a porté les exemples au tableau et a demandé au groupe de les porter sur leurs cahiers (Trace écrite de la première activité : 11 minutes).</p> <p>Pour la conjugaison, cette dernière a choisi un exercice figurant dans le manuel scolaire (exercice 2, page 35).</p> <p>Elle lit les phrases et les apprenants choisis pour répondre passent au tableau et procèdent à la conjugaison des verbes entre parenthèses.</p>
<p>Attitude de l'enseignante</p>	<p>-Monopolise la parole.</p> <p>-Elle a tendance à donner beaucoup d'explications.</p> <p>-Corrige directement et n'accorde pas aux apprenants l'occasion de corriger leurs camarades.</p>

Attitude des apprenants	<p>-Les mêmes éléments qui participent (6 apprenants), la majorité reste inerte.</p> <p>-Les apprenants qui participent n'ont pas peur de s'exprimer.</p> <p>-Ils sont la plupart du temps dépendants de leur enseignante.</p> <p>-Ils utilisent le métalangage.</p>
Mode de passation	<p>Travail individuel</p> <p>Oral</p>
La phase exercices	<p>Types d'exercices proposés : Un exercice à dominante morphologique.</p> <p><i>-Je mets les verbes entre parenthèses au présent du subjonctif.</i></p>
	<p>Action attendue de la part de l'apprenant :</p> <p>-Mettre (au subjonctif).</p>
	<p>L'exercice est à dominante applicative. Les apprenants ne justifient pas leurs réponses (C'est toujours l'enseignante qui donnent l'explication de telle ou telle réponse).</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : Il n'y a pas de production.</p>
	<p>11 minutes pour l'activité de conceptualisation.</p> <p>23 minutes pour l'exercice à dominante morphologique. Il faut savoir que l'exercice a été interrompu à plusieurs reprises, car l'enseignante s'était arrêtée soit pour expliquer des choses, soit pour faire faire répéter aux apprenants les terminaisons ou la conjugaison de quelques verbes.</p> <p>Les réponses sont données directement. En fait, les apprenants se contentent de donner les terminaisons des verbes conjugués et c'est l'enseignante qui prononce la réponse.</p>
	<p>Exercice tiré du manuel (p. 35).</p>

Séance n°4

Niveau	1 ^{ère}
Nombre d'apprenants	31
Activité linguistique	Conjugaison : Les verbes du 2 ^{ème} groupe au présent de l'indicatif

Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>-Un rappel de la précédente leçon est fait (l'adjectif qualificatif).</p> <p>L'enseignante interroge les apprenants à propos de la leçon de conjugaison présentée dans la séquence précédente (Les verbes de premier groupe au présent de l'indicatif) et leur demande de lui donner quelques verbes du premier groupe, puis de lui citer leur terminaison au présent de l'indicatif. Elle leur annonce, ensuite, l'objectif de la leçon du jour (Les verbes du deuxième groupe conjugués au présent de l'indicatif).</p> <p>L'enseignante procède de la même sorte qu'avec les verbes du premier groupe et demande aux apprenants de lui citer quelques verbes appartenant au deuxième groupe, et de lui donner, après, leurs terminaisons.</p> <p>Elle demande aux apprenants d'utiliser les ardoises pour conjuguer le verbe « choisir » à la première personne du pluriel et le verbe applaudir à la troisième et à la deuxième personne du pluriel (Elle fait appel au procédé de la Martinière). Certains apprenants passent au tableau pour écrire les réponses.</p> <p>Les apprenants étaient invités à porter les réponses et les terminaisons inscrites au tableau sur leurs cahiers (Cela a duré 17 minutes).</p> <p>Avant de faire l'exercice 1, page 45, l'enseignante demande à ses apprenants de conjuguer sur les ardoises les verbes suivants : finir et agir.</p>
Attitude de l'enseignante	<p>-Corrige immédiatement les réponses de ses apprenants.</p> <p>-Elle ne laisse pas l'occasion aux apprenants de découvrir eux-mêmes le fonctionnement de la langue.</p> <p>-Monopolise la parole.</p>
Attitude des apprenants	<p>-Quelques apprenants participent en classe (les mêmes éléments).</p> <p>-Ces apprenants sont à l'aise et font même appel à la langue maternelle.</p> <p>-Ils sont dépendants de leur enseignante.</p>
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Ecrit/Oral</p>

La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés : Procédé de la Martinière, exercice de reconnaissance grammaticale.</p> <p><i>-Souligne les verbes conjugués au présent, donne leur infinitif.</i></p>
	<p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Conjuguer.</p> <p>-Identifier : souligner.</p>
	<p>Les exercices sont à dominante applicative. Les apprenants ne justifient pas leurs réponses. Leur travail consiste à restituer des formes.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : l'enseignante ne propose pas de production écrite.</p>
	<p>5 minutes pour le travail sur les ardoises.</p> <p>10 minutes pour l'exercice de reconnaissance grammaticale. L'exercice est fait oralement et les réponses sont données directement (aucun temps de réflexion n'est accordé aux apprenants). Les apprenants prennent la correction tandis que leurs camarades portent les réponses au tableau.</p>
	<p>Exercice tiré du manuel (p. 35).</p>

Séance n° 5

Niveau	1 ^{ère}
Nombre d'apprenants	32
Activité linguistique	Orthographe : Accord des adjectifs
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>L'enseignante ouvre la séance en faisant le rappel de la leçon précédente (Les verbes du deuxième groupe au présent de l'indicatif). En guise de support pour l'observation, elle utilise les phrases suivantes : « <i>Le petit chat gris/ La petite chatte grise</i> ». Les apprenants insistent sur le fait que dans le premier cas il s'agit du masculin, et que dans le second il s'agit du féminin.</p> <p>Elle leur demande, ensuite, d'observer les mots petit et petite. Un</p>

	<p>apprenant précise qu'il est question d'adjectifs. C'est à ce moment-là, que son enseignante explique que l'adjectif s'accorde avec le nom et divulgue le titre de la leçon du jour (Et en même temps la règle).</p> <p>Elle porte, de nouveau, l'attention de ses apprenants sur les deux exemples et leur pose cette question : « <i>Qu'est-ce qu'on a ajouté ?</i> ».</p> <p>Un apprenant répond : « <i>Le E</i> ».</p> <p>Elle ajoute un troisième exemple « <i>les petits chats gris</i> », et reconduit le même questionnement, après lequel elle apporte cette précision : l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.</p> <p>La règle étant formulée, c'était au tour des apprenants de donner des exemples en indiquant les terminaisons des adjectifs.</p> <p>Après cette phase d'observation et de conceptualisation (qui a duré 15 minutes), les apprenants étaient invités à porter les exemples et le retiens sur leurs cahiers (cela a pris 17 minutes).</p> <p>Deux exercices ont fait suite à la leçon, à savoir : exercices 2 et 3, page 47.</p>
<p>Attitude de l'enseignante</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monopolise la parole. -N'accorde pas aux apprenants l'occasion de découvrir la règle eux-mêmes. -Corrige les réponses des apprenants à chaud. -Sollicite les mêmes éléments pour corriger les exercices.
<p>Attitude des apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Les mêmes éléments qui participent. -La plupart des apprenants sont désintéressés surtout lors de la réalisation des exercices. -Ils sont, pour la majorité, dépendants de leur enseignante, quelques-uns (deux exactement) amorcent un questionnement autour de la notion étudiée (La place de l'adjectif, les terminaisons de quelques noms au féminin). -Les apprenants qui participent sont à l'aise et utilisent même la langue maternelle pour demander des explications ou demander de l'aide. -Ils utilisent un métalangage.

Mode de passation	Individuel Oral
La phase d'exercices	Types d'exercices proposés : Deux exercices à dominante morphologique. <i>-Mets au féminin les adjectifs qualificatif soulignés.</i> <i>-Mets au pluriel les adjectifs qualificatif soulignés.</i>
	Actions attendues de la part de l'apprenant : -Mettre (au féminin, au pluriel)
	Les exercices sont à dominante applicative. Les apprenants se contentent de donner la bonne réponse.
	Progression (matrice) des exercices : L'enseignante ne propose pas de production écrite.
	5 minutes sont accordées pour la réalisation des exercices. Les exercices sont faits oralement, et les réponses ont fait l'objet d'une évaluation (correction) immédiate par l'enseignante.
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 47).

Séance n°6

Niveau	4 ^{ème}
Nombre d'apprenants	28
Activité linguistique	Vocabulaire : Mélioratif/ Dépréciatif
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	L'enseignante annonce à ces apprenants la notion qui fera l'objet d'étude lors de cette séance, à savoir : le vocabulaire mélioratif et dépréciatif, puis pose la question suivante : « <i>Qu'est-ce que ça veut dire le vocabulaire mélioratif ?</i> ». Elle attend un bref moment la réponse des apprenants et reprend : « <i>Si on dit, par exemple, Constantine est une belle ville, elle a de magnifiques lieux, par exemple, les ponts suspendus où on voit la nature, toutes les belles... et les paysages. Qu'est-ce que j'ai employé ?</i> »

	<p>L'enseignante fournit la réponse à sa propre question et précise qu'y a des adjectifs employés afin de donner une bonne image de la ville. Elle formule, ensuite, la règle et explique la différence entre le vocabulaire mélioratif et le vocabulaire dépréciatif à ces apprenants et leur demande de donner des exemples.</p> <p>Cette phase a duré 12 minutes, après laquelle les apprenants ont porté les exemples et la règle sur leurs cahiers (5 minutes). Pendant ce temps-là, leur enseignante leur a demandé de faire les exercices (1 et 2 qui figurent à la page 51).</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> - Monopolise la parole. -Elle a tout de suite fourni la règle (les apprenants n'ont pas eu l'occasion de la découvrir eux-mêmes). -Elle procède, de manière automatique, à la correction des réponses de ses apprenants. -Elle sollicite les mêmes éléments pour corriger les exercices.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -La majorité est désintéressée, voire inerte. -Ils sont agités. -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils utilisent la langue maternelle. -Ils utilisent un métalangage.
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés : un exercice à trous et un exercice de substitution.</p> <p><i>-En m'aidant du dictionnaire, je complète les phrases avec les mots valorisations suivantes : majestueuses, immenses, fabuleux, célèbre, savoureuses.</i></p> <p><i>-En m'aidant du dictionnaire, je transforme ce texte dont le lexique est dépréciatif en un paragraphe valorisant.</i></p> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compléter. -Transformer. <p>Les exercices sont à dominante applicative.</p> <p>Progression (matrice) des exercices : L'enseignante ne propose pas</p>

	d'activités de production.
	19 minutes sont accordées pour la réalisation des exercices (comme ils répondent et écrivent en même temps, ils ont pris beaucoup de temps). Les exercices sont faits directement (aucun temps de réflexion n'est accordé). Les deux dernières phrases du deuxième exercice (qui, en effet, composé d'un apport textuel), n'ont pas été corrigées.
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 51).

▪Commentaire

En analysant les séances observées de la deuxième enseignante nous nous sommes vite rendue compte que la démarche mise en œuvre par cette dernière est une démarche expositive (ce que l'on peut déduire du temps accordé à la partie de la séance réservée à la leçon, qui dure généralement 12 à 15 minutes). Cette enseignante s'appuie généralement sur un exemple qu'elle donne personnellement pour expliquer aux apprenants le fonctionnement de l'élément linguistique à l'étude. C'est elle qui pose des questions auxquelles elle s'empresse de répondre. Elle se borne à transmettre des connaissances.

Pour illustrer cette conduite nous allons nous servir de l'exemple suivant ; une séquence tirée de la séance n°1 :

-01Ens : Qu'est-ce qu'on a fait la fois passée ? Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ? Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ?

-02App : le présent heu ...

-03App : le présent de ...

-04App : Madame le présent de subjonctif.

-05Ens : le présent du subjonctif. Bon ! Quelles sont les terminaisons, du, du subjonctif ?

-06Apps : Madame, madame, madame ...

-07App : E, es, e, ions, iez, heu, ent.

-08Ens : Répète s'il te plait. Répète.

-09App : E, es, e...

-10Ens : Oui .

-12App : ions ...

-13Ens : Oui.

-14App : iez, ent.

-15App : Madame ent.

-17App : e, es, e, ions, iez, ent.

-18Apps : Madame, madame, madame...

-19Ens : Bon. Quelle est la terminaison pour les verbes du premier groupe, deuxième groupe ?

-20Apps : Madame, madame, madame ...

-21App : iss heu, iss, isses, iss... heu ions, issent.

-22Ens : Très bien, oui Bahaz.

-23App : isse, isses, issions, issiez, (...)

-24Apps : Madame, mdame, madame.

-25Ens : Oui.

-26App : isse, isses, isse, issions, issiez, issient.

-27Ens : Bon, qu'est-ce qu'on a dit ? Que pour,heu , conjuguer le verbe au subjonctif , il doit être précédé par quoi ? Par ... oui. Oui Rahma. Par quoi dont-on heu précéder ... le verbe ? Oui. La complétive « que », voilà ! Bon, à chaque fois qu'on trouve le « que » avant le pronom personnel, donc le verbe doit être conjugué au subjonctif présent. Par exemple, si on dit : « il faut que tu fasses ». Là je dois conjuguer le verbe faire au subjonctif présent. Très, très bien. Donc, bon, donnez-moi des exemples en employant la complétive « que ». On essaie de trouver des exemples en employant la complétive « que ».

-28App : Madame !

-29Ens : *Oui.*

-30App : (...) *remplacer le nom ?*

-31Ens : *Non.*

-32App : *Le COD.*

-33Ens : *Heu, pardon, pardon, il a fait heu, il a confondu entre le « que » du relatif, et le « que » complétif.*

-34App : *Oui.*

-35Ens : *Bahaz !*

-36App : *Madame.*

-37Ens : *Le « que » que tu viens de dire, c'est pour éviter la répétition d'un COD. D'accord ? C'est la relative.*

-38App : *Madame.*

-39Ens : *Oui, c'est le pronom relatif. Oui.*

-40App : *Il faut que vous *révisiez, vous révisiez la leçon.*

-41Ens : *Très bien, « il faut que vous révisiez votre leçon ou bien la leçon », oui. Encore. D'autres exemples, en employant la complétive.*

-42App : *Madame, madame, madame heu (...) le gâteau.*

-43App : *Non !*

-44Apps : (...)

-45Ens : *Bahaz, Bahaz ! Tu es en train d'employer la, le pronom relatif, tu es en train d'éviter la répétition. On est en train de parler de la complétive.*

-46App : *Madame !*

-47Ens : *On a dit que la heu le pronom *relative, pardon , « que », il doit être précédé par un nom. D'accord, il évite la répétition d'un COD, d'un complément d'objet direct. Par contre la complétive « que », elle doit être précédée par un verbe, d'accord ? Il faut que, tu dois que, par*

exemple : je souhaite que, d'accord, donc, elle est toujours précédée par un verbe. D'accord ? Bon, d'autres exemples ! Oui.

-48App : (...) déclare qu'il cherche, cherche des do ... documents.

-49Ens : Complète !

-50App : Des histoires qu'il cherche des documents.

-51Ens : Des histoires ?

-52App : Madame, non.

-53Ens : Les histoires déclarent qu'il re... qu'il cherche des documents ?

-54App : Madame, non hadi fel (trad : c'est au) présent.

-55Ens : J'ai pas compris.

-56App : Aj fel (trad : c'est au)présent (...).

-57Ens : Bon, qu'il déclare, il peut être heu, le il au pluriel. D'accord ? On peut la considérer, mais.

-58App : Makenef « que » madame.

-59Ens : Qu'est-ce que tu as fait ici ? On a rien compris de ta heu, de ta phrase...

-60App : Eviter la rép...

-61Ens : Essaie, essaie de reformuler ta phrase. Oui, Hadjer !

-62App : (...) chaque élève apprenne (...)

-63Ens : Très bien, « le professeur aime que chaque élève, oui, prenne, que chaque élève prenne », voilà. Donc, prenne, est un verbe au subjonctif présent. Et son infinitif c'est le verbe ?

-64App : heu...

-65Ens : C'est le verbe ? Prenne. Quel est l'infinitif du verbe prenne ici ?

-66App : Heu pre... prendre.

-67App : Prendre.

-Ens : C'est le verbe prendre. C'est un verbe du troisième groupe. Oui. Bon, c'est la transformation du verbe, donc le radical, il y a une transformation dans son radical. Oui, très très bien. Bon, une autre phrase. Qu'on doit porter sur le tableau. Oui +, oui, allez-y, d'autres phrases ! Une phrase qu'on doit porter sur le tableau.

Son attitude à l'égard des apprenants ne fait que nous conforter dans cette idée. Quand ces derniers se trompent, c'est elle qui prend la correction en charge ; une correction qu'elle donne à chaud. En voici un exemple (séance 4) :

-104Ens : Donnez-moi d'abord des exemples de verbes du deuxième groupe.

-105App : Madame, madame, madame !

-106App : Dormir, dormir.

-107Ens : Dormir, c'est un verbe du troisième groupe.

-108Apps : Madame, madame, madame !

-109Ens : Lorsqu'on les conjugue ! Lorsqu'on les conjugue avec nous, on dit : nous dormons et pas nous *dormissons.

Elle travaille généralement avec les mêmes éléments du groupe classe auquel elle dispense ses enseignements et sollicite ces mêmes apprenants pour réaliser les exercices. Elle ne cherche pas à les impliquer dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ce qu'elle dit explicitement (voir annexe F, séance 4) :

-234Ens : Bon, vous me conjuguez le verbe choisir, sur les ardoises, avec nous. Le verbe choisir ! Allez-y ! Bon, je travaille avec les élèves qui veulent travailler, les autres je vous xx..., je vous xxx. D'accord ? Puisque vous ne voulez pas travailler. Je n'oblige personne à travailler. D'accord ? Conjuguez-moi le verbe choisir à la, heu, première personne du pluriel.

Cette vision transmissive de l'enseignement est plus flagrante lors de la phase d'exercitation. En effet, les exercices qu'elle propose, qui sont tous tirés du manuel scolaire que ce soit pour le cours ou le TD, sont à dominante applicative. Ces exercices (qui sont au

nombre de 10) ont essentiellement trait à la formalisation (3 exercices à dominante morphologique, un exercice à trous, un exercice de substitution et le PLM) et à l'observation (4 exercices de repérage). Les activités qui suscitent un effort cognitif important, voire un raisonnement grammatical complet (comme les exercices de transformation, de correction et de production) sont totalement absentes. Nous signalons également que les moments où les apprenants étaient invités à justifier leurs réponses (dont une partie était donnée directement par l'enseignante) étaient rares ; un travail qu'ils avaient fait sans qu'un temps de réflexion ne leur soit accordé. C'est ce que nous pouvons observer dans la séquence suivante (Séance n° 1) :

-316Ens : Bahaz, tu commences par-là, allez-y ! + Bon, qu'est-ce qu'on doit faire pour le deuxième exercice ?

-317Apps : Madame, madame, madame (...).

-318App : Mets heu ...

-319Ens : Oui, Hadjer. Subordonnée ...

-320App : Les phrases suivantes (...) proposition subordonnée complétive.

-321Ens : voilà, donc, je recopie les phrases suivantes en soulignant la proposition subordonnée complétive. Allez-y ! Tu recopies la phrase. Bon, vous écrivez avec votre camarade. Comme ça on ira plus vite. Bon pour un débat concernant l'histoire il faut que tu sois précis dans tes interventions.

-322App : Madame, madame, madame.

-323Ens : Oui.

-324Apps : Madame, madame, madame...

-325Ens : Où est la proposition subordonnée complétive dans cette phrase ?

-326Apps : Madame, madame, madame...

-327Ens : Oui, Khouloud.

-328App : que tu sois précis dans tes heu ...

-329Ens : *Interventions. Voilà, très, très bien. + Vous recopiez avec votre camarade ! Chut ! Voilà, bon. Tu soulignes la proposition. Rahma, tu passes faire la deuxième phrase. P, S....*

-330App : *ʔekṭbi (trad : écris) N.*

-331Ens : *Complétive, C, C pas K . (...) Bon, Rahma, où est la phrase ou bien la proposition subordonnée complétive ?*

-331App : *Madame (...).*

-332App : *Que les (...).*

-333Ens : *Oui. (...) Oui, est-ce que c'est une proposition subordonnée complétive ?*

-334App : *Madame, non.*

-335App : *ʔew (trad : c'est) heu COD. fihi (trad : oui) COD.*

-336APP : *Madame, hadi heu ...*

-337 Ens : *Ce n'est pas un COD. Nom, des lieux, c'est le nom, donc c'est une ...*

-338App : *Proposition subordonnée relative.*

-339Ens : *Très bien, c'est une proposition subordonnée relative, Voilà. C'est une proposition subordonnée relative. Pourquoi, parce qu'elle est précédée par un lieu.*

-340App : *Un nom.*

-341Ens : *Oui Khouloud.*

-342App : *Madame ! Ndir loxra ? (trad : Je fais l'autre ?)*

-343Ens : *Bahaz, C'est ton livre ?*

-345App : *Madame, non.*

-346Ens : *Vous écrivez !*

-347App : *Madame.*

-348Ens : *Voilà, donc c'est une proposition, c'est proposition subordonnée ...*

-349App : *Relative.*

-350Ens : *Relative, très bien.*

-351App : *Madame, madame (...)*

-352Ens : *Donc, jusqu'à présent on peut faire la différence entre la proposition subordonnée relative et la proposition subordonnée complétive.*

-353App : *Complétive.*

-354Ens : *Voilà. Heu, Amina tu passes.*

-355App : *(...) relative wou (trad : et) complétive ?*

-356Ens : *Bon, on a la première phrase, c'est une proposition subordonnée complétive, par contre la deuxième et la troisième c'est la relative. D'accord ? Ce sont des propositions relatives. + Bon, quelle est la proposition ici ?*

-357APP : *Madame, madame !*

-358Ens : *Bon, que la violence faite à leur peuple (...) un jour. ʔehēfi.*

-359App : *Madame, nroħ lefixa taʔ lmousiqa ? ? (trad : je vais chez l'enseignante de musique ?).*

-360Ens : *Proposition subordonnée...*

-361App : *Relative.*

-362Ens : *Sûre, sûre ? Elle est précédée par un verbe heu, Amina donc c'est un verbe, donc c'est une proposition complétive, voilà.*

-363App : *Madame, madame, madame.*

-364Ens : *ħaj (trad : vas-y) Rahma, tu es déjà passée, on laisse la chance aux autres.*

-365App : *Madame, madame !*

-366Ens : *Dqiqa bark (trad : juste une minute). Vous recopiez les exercices, heu pardon les phrase. + On va les corriger, on va les corriger.*

-367App : *s'aħaħtihem ? (trad : Les as-tu corrigées ?).*

-368Ens : *Khouloud, tu nous l... tu nous lis heu la phrase E.*

-369App : *La Lâarbi ben Mhidi ...*

-370Ens : *Laârbi Ben Mhidi, oui.*

-371App : *Lâarbi Ben M'hidi avait déclaré aux géôliers que les algériens allaient au-delà obtenir leur indépendance.*

-372Ens : *Bon, cette phrase. Est-ce que c'est une proposition subordonnée relative ou bien complétive ?*

-373App : *Relative.*

-374App : *Aħa.*

-375Ens : *Pourquoi ?*

-376App : *Madame...*

-377Ens : *Bon, pourquoi ? Pourquoi elle est relative ?*

-378App : *Madame, parce que ...*

-379App : *Kayen nom (...).*

-380Ens : *Il y a un nom. C'est géôliers, oui. Donc, c'est un nom, donc, c'est une proposition subordonnée relative, voilà ! Ecoutez-moi louwl... heu les enfants. Bon, la proposition, heu, subordonnée complétive, elle est toujours précédée par un verbe d'opinion. D'accord ? Qui doit être suivie par la complétive « que », donc c'est une proposition subordonnée complétive. D'accord ? Elle est toujours, on commence toujours notre phrase par un verbe d'opinion. Bon, on va pas préciser si c'est un verbe d'opinion ou bien de sentiment, ou bien de volonté, mais l'essentiel un verbe d'opinion. D'accord ? J'aime, j'estime, je de..., je veux, je souhaite, donc ce sont des verbes d'opinion... C, S heu pardon, R, voilà. La phrase suivante. Bon, vous recopiez les phrases. Merci.*

Les échanges ci-dessus incarnent, à notre sens, l'exemple parfait de l'impact que peut avoir une systématisation qui fait fi de la réflexion sur les réponses des apprenants. Les

apprenants, qui avaient appris que la présence d'un nom avant le « que » est un indice suffisant pour se prononcer sur la nature de la subordonnée, étaient induits en erreur. Une analyse attentive de la phrase aurait permis à ces apprenants de se rendre compte que le « que », utilisé dans ce contexte, ne sert pas à éviter la répétition mais sert à compléter le verbe dire, lequel est suivi d'un COI « aux geôliers ».

Le temps accordé à la réalisation de ces exercices, quoiqu'il soit relativement plus long que celui accordé à cette tâche par la première enseignante, est en réalité consommé à faire autre chose que l'exercice lui-même. En fait, les apprenants font les exercices et portent les réponses aux cahiers en même temps. Cela sans oublier le fait que l'enseignante interrompt l'activité pour leur fournir davantage d'explications (Voir séance 3) :

-154Ens : Oui, Slimani, tu passes. Il faut que les militants d'Oran, de Mostaganem et de Ténès se (réunir) régulièrement pour planifier le... des attaques contre l'armée occupante. On a le verbe, se réunir.

-155App : Madame, hadi nekṭoubha lhih (trad : je l'écris là)?

-156Ens : Bon, tu effaces la deuxième partie.

-157App : Madame, tr... heu.

-158App : hadi wella hadi (trad : celle-ci ou l'autre?).

-159Ens : Non. hih, tu effaces le tout. Efface Sliamani, efface.

-160App : I double S, E,N,T.

-161Ens : Oui. Bon, réunir ici, c'est un verbe du deuxième groupe. Toujours. D'accord ? Et on a dit la terminaison des verbes du deu..., deuxième groupe. C'est, I deux S, E. I deux S, E, S . I deux S, E. I deux S, I, O, N, S. I deux S, I, E, Z. Et I deux S, E, N,T. Voilà ! Il y en a des verbes aussi du troisième groupe qui prennent la terminaison « ir », comme par exemple dormir, sortir, partir. Seulement, pour la conjugaison des verbes du troisième groupe on doit pas...

-162App : Changer le radical.

-163App : Change le radical.

-164Ens : Pas pour tous, pas pour tous les verbes, heu, Hadjer. Par exemple, pour partir, il prend la terminaison « e ».

-165App : *Kima (trad : comme) prendre.*

-166Ens : *Voilà !*

-167App : *(...) prenne.*

-168Ens : *Prenne, pour prendre. Donc, on a le radical qui change. Pour heu aussi le verbe pouvoir.*

-169App : *Peut.*

-170Ens : *Pouvoir. Quelle est la terminaison ? Comment on conjugue le verbe pouvoir au subjonctif ? haj (trad : allez-y).*

-171App : *Pouvez.*

-172Ens : *Celui qui la trouve, il a un point en plus pour le devoir surveillé.*

-173App : *Madame, madame, heu...*

-174App : *S, E.*

-175App : *E, S.*

-176App : *Peuvent.*

-177Ens : *Au subjonctif !*

-178App : *E, E, S.*

-179App : *E, S.*

-180Ens : *Bon, la terminaison, elle ne change pas, c'est E, ES, IONS, IEZ, IEZ, ENT. Comment on conjugue le verbe pouvoir au *subchon... , pardon au subjonctif présent ?*

-181App : *Madame, prenne, prenne.*

-182App : *Peuvent.*

-183App : *Heu hada ħaṭīf (trad : celui-là mets-le).*

-184App : *Pe, E.*

-185App : *U.*

- 186App : *E.*
- 187App : *P,U.*
- 188Ens : *P, U ?*
- 189App : *Oui.*
- 190Ens : *Là, c'est le, heu, le participe passé. D'accord ? On dit : J'ai pu. hih, hih, hih (trad : oui, oui, oui).*
- 191App : *Peuvent.*
- 192Ens : *Il y a un point en plus pour le devoir surveillé.*
- 193App : **Peuve, pouvons.*
- 194Ens : *Allez-y !*
- 195App : **Peuvez.*
- 196App : **pive, pive.*
- 197App : *Madame, peut.*
- 198Ens : *Peut ?*
- 199App : *heu, peut.*
- 200Ens : *On a dit que la majorité des verbes du troisième groupe, il a le, heu, radical qui change.*
- 201App : *Peuvent.*
- 202Ens : *Peuvent ?*
- 203App : *Peuvent.*
- 204Ens : *Je puisse.*
- 205App : *Kaneṭ fna (trad : Elle était ici).*
- 206Ens : *Kaneṭ fna? Ma xourdḡeṭf (trad : elle était là, elle n'était pas sortie)..*
- 207App : *Oui.*

-208Ens : *Je puisse, d'accord. Bon, bon, revenons maintenant à l'exercice. Il faut que les, que les militants d'Oran, Mostaganem et de Ténès se réunir régulièrement pour planifier des attaques contre l'armée occupante. Bon, comment on conjugue le verbe réunir ici, se réunir, pardon ?*

La dimension applicative des exercices est également visible à travers le mode de passation auquel cette enseignante fait appel. En effet, ces exercices sont généralement réalisés oralement (directement après la lecture de la consigne et sans qu'un temps de réflexion ne soit accordé aux apprenants) et de manière individuelle.

Les apprenants, quant à eux, sont, pour la majorité écrasante, dépendants de leur enseignante. Ce sont des récepteurs passifs d'un savoir transmis de manière très explicite. Ce sont des apprenants chez lesquels nous décelons un désintérêt pour les activités proposées.

• Enseignante n°3

La troisième enseignante exerce son métier dans le CEM Boukarbouâa Abdel Hamid situé à El khroub, wilaya de Constantine. Après avoir eu son aval nous avons pu procéder à l'observation de 8 séances, dont 7 avec enregistrements sonores.

Séance n°1

Niveau	1 ^{ère}
Activité linguistique	Orthographe : L'accord de l'adjectif qualificatif
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>Avant d'entamer la leçon du jour, l'enseignante demande aux apprenants de lui rappeler le thème de la séquence (Manger sainement).</p> <p>Le rappel une fois terminé, elle leur demande de lui donner une phrase ; ce qu'un apprenant fait : « <i>La maman prépare un gâteau</i> ».</p> <p>Cette phrase décortiquée par les apprenants (Sujet, verbe, complément), est enrichie à la demande de l'enseignante. Les apprenants lui ajoutent (dans les vides aménagés) un adjectif et un complément du nom (<i>La gentille maman prépare un bon gâteau au chocolat</i>). C'est autour de l'adjectif et du nom que ce dernier qualifie</p>

	que les questions sont posées (Nature de ces mots, utilité de l'adjectif). Après, l'enseignante propose un autre exemple : « <i>Le papa ... prépare une tarte ...</i> », puis demande aux apprenants d'enrichir la phrase en utilisant les adjectifs présents dans le premier exemple et ce, en faisant attention au genre des mots. Un autre exemple est donné par l'enseignante (<i>Cet aliment est bon pour la santé</i>), mais cette fois-ci, les apprenants sont invités à mettre la phrase au pluriel. Après ces manipulations l'enseignante procède à la formulation de la règle avec ses apprenants. Avant de passer à la phrase d'exercisation, elle fait le rappel d'une autre règle : Les adjectifs qui se terminent par S ou X ne prennent pas la marque du pluriel.
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire et sévère (les apprenants sont parfois intimidés). -Elle n'accepte pas l'erreur. -Elle guide la réflexion de ses apprenants en posant des questions. -Elle a tendance à monopoliser la parole. -Elle demande aux apprenants de se corriger (phase exercices).
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils répondent aux questions de l'enseignante. -Certains étaient réticents lors de la phase d'exercices. -Ils utilisent le métalangage dont ils disposent.
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés :</p> <p>Un exercice de repérage.</p> <p><i>-Recopie chaque groupe nominal, souligne les adjectifs qualificatifs et indique leur genre et leur nombre.</i></p> <p>Deux exercices à dominante morphologique.</p> <p><i>-Mets au féminin les adjectifs qualificatifs soulignés.</i></p> <p><i>-Mets au pluriel les adjectifs qualificatifs soulignés.</i></p> <hr/> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifier : Souligner. -Mettre (Au pluriel et au féminin). <hr/> <p>Les exercices sont à dominante applicative. Les apprenants ne</p>

	justifient pas leurs réponses, ils se contentent de restituer des formes.
	Progression (matrice) des exercices : Il n'y pas d'activités de production.
	Cinq minutes pour l'exercice 1, deux minutes pour l'exercice 2 et trois minutes pour l'exercice 3. Les trois exercices sont faits directement.
	Exercices tirés du manuel (p. 47).

Séance n°2

Niveau	4 ^{ème}
Nombre d'apprenants	34
Activité linguistique	Vocabulaire : Le lexique mélioratif et le lexique dépréciatif
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>La séance s'ouvre par un rappel du thème du premier projet (Réaliser un dépliant touristique pour inciter les touristes à visiter le pays) et de ses trois séquences.</p> <p>Après une discussion de quelques minutes l'enseignante demande aux apprenants de donner des exemples de phrases qui vantent l'Algérie, pour inciter les touristes à la visiter. Des phrases qui contiennent des adjectifs.</p> <p>Afin d'aider les apprenants à saisir le rôle de l'adjectif qualificatif, elle propose la phrase suivante « <i>la maman prépare un gâteau</i> », puis demande aux apprenants de l'enrichir (Entre-temps, une élève passe au tableau pour écrire, à partir de la fiche de l'enseignante, les énoncés qui serviront de corpus pour l'observation).</p> <p>En se basant sur les exemples fournis par les apprenants, elle explique que pour enrichir une phrase, on lui donne une valeur positive ou bien négative.</p> <p>Elle focalise l'attention des apprenants sur les énoncés que l'apprenante vient de porter au tableau et demande à quelques-uns de les lire. La lecture une fois terminée, elle sollicite une apprenante afin</p>

	<p>de souligner les mots utilisés pour qualifier et décrire. Elle pose une question sur la nature de ces mots (adjectifs) et sur le champ lexical dominant, ce qui a conduit les apprenants à cette remarque : il s'agit d'un discours positif et valorisant.</p> <p>Elle explique qu'une description peut être positive et valorisante et pose cette question : « <i>On utilise quoi ? Un lexique, comment ?</i> ». Les apprenants rependent en chœur : « Mélioratif ». C'est à ce moment-là qu'elle annonce que la leçon du jour portera sur le lexique mélioratif et le lexique dépréciatif, puis, propose aux apprenants lire une autre description, laquelle porte une connotation négative selon ces mêmes apprenants.</p> <p>Pour clore la phase de conceptualisation (qui a duré 35 minutes), l'enseignante demande aux apprenants de formuler la règle (retiens).</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire et domine sa classe. -Monopolise la parole (Elle a tendance à répéter). -Elle n'accepte pas l'erreur. -Sollicite les mêmes éléments. -Elle demande souvent aux apprenants de répéter les réponses de leurs camarades.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Les mêmes éléments qui participent (surtout pour la réalisation des exercices). -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils ont à l'aise. - Ils utilisent un métalangage.
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés :</p> <p>Exercice à trous.</p> <p><i>-En m'aidant du dictionnaire, je complète les phrases avec les mots valorisants suivants : majestueuses, immense, fabuleux, célèbre, savoureuses.</i></p> <p>Une production avec contraintes.</p> <p><i>Rédigez une phrase où vous valorisez votre ville.</i></p>

	<p>Un exercice de substitution.</p> <p><i>En m'aidant du dictionnaire, je transforme ces textes dont le lexique est dépréciatif en un paragraphe valorisant.</i></p>
	<p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Compléter.</p> <p>-Produire (rédiger).</p> <p>-Transformer.</p>
	<p>Les exercices, à part la production qui requiert la mobilisation d'un raisonnement grammatical complet, sont à dominante applicative. Aucune trace de raisonnement, les réponses sont données immédiatement après la lecture des consignes, et sont corrigés à chaud par l'enseignante.</p> <p>Pour le deuxième exercice (tiré du manuel), l'enseignante demande aux apprenants de relever le lexique péjoratif avant de procéder à la transformation du texte.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : La production est faite entre deux exercices (la progression du simple au plus complexe n'est pas respectée).</p>
	<p>Le premier exercice est réalisé en 4 minutes, le deuxième en 5 minutes et le troisième en 6 minutes. Il faut noter que les apprenants corrigent et notent les exercices sur leurs cahiers en même temps.</p>
	<p>Exercices tirés du manuel scolaire (p. 51) et une activité de production proposée par l'enseignante (Nous avons l'impression que c'est une activité improvisée).</p>

Séance n°3

Niveau	1 ^{ère}
Nombre d'apprenants	30
Activité linguistique	Vocabulaire : Les connecteurs d'énumération
Séance	Cours
Déroulement de la	Avant d'entamer le cours, l'enseignante demande aux apprenants de

leçon	<p>lui rappeler le thème du projet 1 (Comment vivre sainement) et celui de ses séquences.</p> <p>Pour l'observation de la notion à l'étude, l'enseignante se sert du texte proposé à cet effet dans le manuel scolaire (page 60).</p> <p>Après un questionnement sur le texte, cette dernière demande à ses apprenants de repérer les mots qui marquent l'enchaînement des actions. Une discussion s'amorce, alors, autour du rôle de ces mots dans un texte, au cours de laquelle l'enseignante précise que ces connecteurs servent à relier et à énumérer.</p> <p>Elle pose une autre question aux apprenants, « <i>qu'est-ce que vous faites avant de venir à l'école ?</i> ».</p> <p>Les réponses des apprenants sont portées au tableau et utilisées comme un support, qu'ils vont lire à plusieurs reprises. Avant de faire les exercices l'enseignante explique encore une fois le rôle des connecteurs d'énumération, puis demande à une élève de lire le retiens (quelques connecteurs présentés dans le retiens sont utilisés dans le support écrit au tableau pour remplacer les connecteurs utilisés par les apprenants).</p> <p>Cette étape a duré environ 35 minutes.</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire. -Monopolise la parole. -Elle pose des questions pour soutenir la réflexion de ses apprenants. -Insiste sur la discipline, personne ne parle sans lever le doigt. -Corrige immédiatement les apprenants. -Elle sollicite les mêmes éléments.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Les mêmes éléments qui participent. -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils sont à l'aise, mais la plupart ne s'exprime pas aisément. -Ils utilisent un métalangage.
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Un exercice de repérage.

	<p><i>Souligne les mots de liaison des phrases suivantes.</i></p> <p>-Un exercice à trous.</p> <p><i>Complète les phrases avec les mots de liaison suivants : d'abord, puis, enfin et, ensuite.</i></p>
	<p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Identifier : souligner.</p> <p>-Compléter.</p>
	<p>Les exercices sont à dominante applicative.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : Il n'y a pas de production écrite.</p>
	<p>Temps accordé pour le premier exercice 3 minutes et 5 minutes pour le second. Aucun temps de réflexion n'est accordé aux apprenants, ils lisent les phrases et répondent directement.</p>
	<p>Exercices tirés du manuel scolaire (p. 61).</p>

Séance n°4

Niveau	4 ^{ème}
Nombre d'apprenants	19
Activité linguistique	Conjugaison
Séance	TD
Déroulement de la leçon	<p>Le TD s'est déroulé en deux étapes, d'abord une activité de conceptualisation, puis un exercice.</p> <p>Pour lancer le débat l'enseignante dessine un axe de temps au tableau et amorce un questionnement autour de ce dernier : <i>à quoi sert-il ?</i></p> <p>Les réponses des apprenants convergent vers le même point : il sert à préciser des étapes (des dates) ; une idée que l'enseignante rectifie, il sert, en effet, à classer des actions dans un ordre chronologique. Pour aider les apprenants à saisir le concept, elle leur propose une phrase (<i>Il fera son exercice après qu'il aura fait sa leçon</i>) et leur demande de classer les verbes qui s'y trouve dans l'axe de temps. Pour les aider à le faire, elle explique la différence entre les temps simples et les temps composés et formule la règle suivante : toutes les actions qui se</p>

	<p>passent aux temps composés sont antérieures aux actions des temps simples. Après cette explication, elle demande à ses apprenants de lui rappeler la valeur et les terminaisons du futur. Elle leur rappelle à son tour comment procéder pour conjuguer les verbes au futur simple (Les apprenants ont, ensuite, conjugué quelques verbes au futur simple).</p> <p>Il faut noter que cette activité est proposée afin de préparer les apprenants à la prochaine leçon de conjugaison.</p> <p>Cette activité a duré 20 minutes.</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire et sévère. - Monopolise la parole (Elle s'attarde sur les explications). -Pose des questions pour soutenir la réflexion de ses apprenants. -Corrige directement les apprenants.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Ils sont à l'aise et n'ont pas peur de s'exprimer. -Ils sont motivés. -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils utilisent un métalangage.
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Ecrit</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés : Un exercice à trous.</p> <p><i>Complète les terminaisons et colorie selon le code.</i></p>
	<p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compéter. -Colorier.
	<p>L'exercice est à dominante applicative. La tâche des apprenants consiste à restituer des formes.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : L'enseignante ne propose pas de productions écrites.</p>
	<p>L'exercice est fait en 30 minutes, il s'agit également d'une activité ludique (coloriage). L'enseignante est passée entre les rangs pour vérifier et corriger les réponses de certains apprenants.</p> <p>L'exercice n'était pas corrigé en classe.</p>
	<p>Exercice tiré d'un site internet.</p>

Séance n°5

Niveau	1 ^{ère}
Nombre d'apprenants	35
Activité linguistique	Grammaire : L'expansion du nom, la relative avec « qui »
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>Avant de s'attaquer à la leçon du jour, l'enseignante fait un rappel de la leçon précédente.</p> <p>Elle demande, ensuite, aux apprenants de lui donner une phrase, que ces derniers vont découper et dont elle va se servir pour les aider à comprendre la notion à l'étude. Elle va ajouter un complément de nom, puis un adjectif. La discussion engagée autour de ces éléments va aboutir à cette remarque : pour enrichir une phrase et lui apporter plus de précision, on peut lui ajouter des compléments du nom ou des adjectifs. L'enseignante annonce alors qu'il y a une autre expansion nominale sur laquelle portera la leçon.</p> <p>Afin d'explorer cette notion, elle demande aux apprenants de lire le support textuel de la leçon. Après avoir extrait le sens du texte, ces apprenants ont été amenés à observer la phrase suivante : « <i>La natation est un sport qui pourrait me plaire</i> ». L'enseignante pose des questions afin de soutenir la réflexion de ses apprenants, mais c'est elle qui explicite la règle (le pronom relatif remplace le mot qui le précède) et précise qu'il est possible d'obtenir deux phrases. Elle leur explique, aussi, que la relative est ajoutée à un nom.</p> <p>Cette étape a duré 22 minutes.</p> <p>Les apprenants font le premier exercice, puis avec l'enseignante ils formulent le retiens (Elle a senti que les apprenants n'avaient pas compris. Elle a réexpliqué la notion en s'appuyant sur un exemple donné par un apprenant).</p> <p>Avant que la séance ne s'achève, l'enseignante demande à ses apprenants de faire le deuxième exercice.</p>

Attitude de l'enseignante	-Autoritaire et sévère. - Monopolise la parole (Elle a tendance à réexpliquer). -Elle sollicite les mêmes éléments. -Elle n'accepte pas l'erreur.
Attitude des apprenants	-Les mêmes apprenants qui participent. -Ils sont dépendants de leur enseignante. -Ils sont, quelque fois, intimidés. -Ils utilisent un métalangage.
Mode de passation	Individuel Oral
La phase d'exercices	Types d'exercices proposés : Un exercice de repérage. <i>Souligne la proposition relative et entoure l'antécédent quand cela est possible.</i> Un exercice de mise en correspondance. <i>En t'aidant du tableau suivant, retrouve les phrases cohérentes.</i>
	Actions attendues de la part de l'apprenant : -Identifier : Souligner, entourer. -Mettre en relation : Retrouver.
	Les exercices sont à dominante applicative. Les apprenants ne laissent aucune trace de leur raisonnement.
	Progression (matrice) des exercices : Il n'y a pas de production.
	6 minutes pour le premier exercice et 5 minutes pour le second. Les apprenants sélectionnés répondent directement après la lecture de la consigne, leurs réponses font l'objet d'une appréciation immédiate de la part de leur enseignante.
	Exercices tirés du manuel scolaire (p. 63).

Séance n°6

Niveau	1 ^{ère}
Nombre des apprenants	16

Activité linguistique	Vocabulaire
Séance	TD
Déroulement de la leçon	<p>Avant d'entamer les exercices, l'enseignante demande aux apprenants de lui rappeler le thème du projet et de ses trois séquences.</p> <p>Quelques minutes après (3 minutes exactement), elle commence les exercices, qui sont proposés en guise de préparation à la production écrite. Elle porte le premier au tableau, puis demande aux apprenants de le lire.</p> <p>L'enseignante procède, après, à l'explication du vocabulaire de l'exercice. Pour ce faire, des exemples, que les apprenants étaient invités à répéter, étaient donnés. La correction de l'exercice est faite au fur et à mesure que l'explication avance. Pour terminer l'activité, l'enseignante leur demande de dégager le champ lexical dominant (Le sport).</p> <p>Le deuxième exercice s'est déroulé presque de la même façon, l'explication de la consigne (et des apports) puis une correction. Le texte obtenu, après la mise en lien de ces éléments, était lu par plusieurs apprenants.</p> <p>Deux autres activités ludiques avaient été proposées pour clore la séance. Toutes les deux avaient porté sur le même thème abordé dans les deux premiers exercices, à savoir : le sport. Quelques minutes ont été accordées aux apprenants afin de réaliser ces activités.</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire, domine sa classe. -Elle s'attarde sur l'explication des exercices. -Met l'accent sur la répétition. -Elle donne l'occasion à ses apprenants de s'exprimer.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Les mêmes éléments qui participent. -Ils sont à l'aise et motivés.
Mode de passation	Individuel (exercices : 1 et 2). Binômes (Activités ludiques) Oral/Ecrit
La phase d'exercices	Types d'exercices proposés :

	<p>Un exercice de repérage.</p> <p>-Barre l'intrus dans chaque liste.</p> <p>1. Joueur, athlète, basketteur, boxeur, médecin, arbitre.</p> <p>2. Stade, piscine, pelouse, château, ring, terrain, salle de sport.</p> <p>3. Chant, football, volleyball, natation, boxe, judo, karaté.</p> <p>Un exercice de mise en correspondance.</p> <p>A l'aide d'une flèche mets dans l'ordre chronologique les actions suivantes.</p> <p>D'abord ● il répond aux questions après le matin.</p> <p>Ensuite ● durant le match, il joue bien, marque les buts.</p> <p>Enfin ● le joueur fait des échauffements sur le terrain de jeu.</p> <p>Deux activités ludiques (devinettes, mots croisés).</p>
	<p>Actions attendues de la part de l'apprenant :</p> <p>-Identifier : barrer.</p> <p>-Mettre en relation : mettre en ordre.</p>
	<p>Les exercices sont à dominante applicative. Aucune activité créatrice n'est proposée.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : L'enseignante n'a pas proposé de production.</p>
	<p>10 minutes accordées pour l'exercice 1 (explication est réalisation), 6 minutes pour l'exercice 2 (Avec deux minutes de réflexion) et 5 minutes pour la réalisation des activités ludiques.</p>
	<p>2 Exercices proposés par l'enseignante et 2 pris de l'internet.</p>

Séance n°7

Niveau	4 ^{ème}
Nombre d'apprenants	34
Activité linguistique	Grammaire : L'expression de la cause et de la conséquence
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	La séance s'ouvre par un rappel du projet 1 et de la visée des types des textes que ce même projet aborde. Il s'agit de textes à visée

argumentative (*pour inciter les touristes à visiter le pays, il faut argumenter de manière logique est structurée*).

L'enseignante pose des questions afin de soutenir la réflexion de ses apprenants (pour les aider à saisir le sens de l'expression de cause), puis propose deux phrases (*Je prends mon parapluie/ Il pleut*) et demande aux apprenants de les relier de façon à obtenir une phrase cohérente. L'occasion s'offre à ses apprenants pour faire un rappel des conjonctions de coordination. L'enseignante donne davantage d'explications pour les aider à saisir la différence et aussi le rapport qui existe entre la cause et la conséquence : La cause exprime la raison d'une action tandis que la conséquence exprime son résultat. Elle ajoute : « quand on se sert des conjonctions de coordinations les propositions sont indépendantes ».

Après ce bref rappel des conjonctions de coordination, l'enseignante informe les apprenants qu'il existe d'autres expressions qui expriment la cause et la conséquence et donne cet exemple : *Mon père adorait le burnous parce qu'il reflète une tradition ancienne* ; une phrase que les apprenants sont invités à lire et à répéter. Guidés par leur enseignante ces apprenants arrivent à la remarque suivante : dans le deuxième exemple il s'agit d'une phrase complexe contenant une proposition principale et une proposition subordonnée ; une subordonnée circonstancielle de cause, précise l'enseignante.

Un tableau récapitulatif est inscrit pour réunir les différents mots grammaticaux utilisés pour exprimer la cause et la conséquence, que ce soit dans une phrase simple (une information que l'enseignante ajoute lorsqu'elle entreprend de faire le tableau récapitulatif) ou dans une phrase complexe (coordination/subordination). Elle s'attarde sur certaines expressions pour expliquer les nuances que ces dernières peuvent exprimer (par exemple à cause de/grâce à). Elle prend, ensuite, un exemple donné par un apprenant et demande à ses camarades de l'analyser. L'un d'eux identifie le groupe prépositionnel. Ce groupe, précise-t-elle est facultatif et peut changer de place dans la phrase. Lors du remplissage du tableau récapitulatif,

	<p>une autre discussion est engagée autour des notions à l'étude. Cette phase a duré 37 minutes.</p>
Attitude de l'enseignante	<p>-Autoritaire. -Monopolise la parole, elle donne beaucoup d'explications. -Accorde quelques apprenants l'occasion de s'exprimer. -Elle essaie de solliciter d'autres éléments pour répondre.</p>
Attitude des apprenants	<p>-Les mêmes éléments qui participent. -La majorité est dépendante de son enseignante, sauf quelques apprenants qui posent des questions autour des notions étudiées. -Les apprenants qui participent sont à l'aise. -Ils utilisent un métalangage.</p>
Mode de passation	<p>Individuel Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés : Deux exercices de repérage. <i>-Je recopie les phrases suivantes en soulignant les propositions circonstancielle de cause.</i> <i>- Je recopie les phrases suivantes en soulignant les propositions circonstancielle de conséquence.</i> Un exercice à trous. <i>-Relie les phrases suivantes pour exprimer soit la cause soit la conséquence.</i> <i>« Le tapis algérien reste unique et spécial ...il se distingue par plusieurs genres.</i> <i>Les relations familiales sont en voie de disparition ... vous devriez les préserver.</i> <i>Valoriser notre patrimoine culinaire... il représente notre identité.</i> <i>Le couscous reste toujours le plat mythique algérien... à son goût succulent. »</i></p> <p>Actions attendues de la part de l'apprenant : -Identifier : souligner. -Relier (en utilisant le mot adéquat).</p> <p>Les exercices sont à dominante applicative. Les apprenants se</p>

	<p>circonscrivent à donner la réponse sans justifier. Les exercices eux-mêmes se limitent au repérage ou à la restitution de la forme étudiée.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : Il n'y a pas de production.</p>
	<p>4 minutes pour le premier exercice (Il faut signaler que l'enseignante a donné la liste des mots qui expriment la cause), 3 minutes pour le deuxième (L'enseignante explique le fonctionnement de l'expression : tellement ... que), et 3 minutes pour le troisième (L'enseignante a porté cet exercice au tableau et les apprenants ont pris environ 4 minutes pour l'écrire sur leurs cahiers).</p> <p>Il faut signaler que les réponses sont données directement (aucun temps de réflexion n'est donné aux apprenants) et font l'objet d'une évaluation immédiate par l'enseignante.</p>
	<p>Deux exercices tirés du manuel scolaire (p. 53) et un exercice fabriqué par l'enseignante.</p>

Séance n°8

Niveau	4 ^{ème} (Un autre groupe)
Nombre d'apprenants	39
Activité linguistique	Conjugaison : Futur simple/Futur antérieur
Séance	Cours
Déroulement de la leçon	<p>La séance commence par la lecture et la compréhension du texte support figurant dans le manuel scolaire, à la page 54. L'explication du texte une fois terminée, l'enseignante demande aux apprenants de souligner les verbes, puis d'indiquer le temps auquel est conjugué chacun de ces verbes. Elle prend les verbes conjugués au futur et au futur simple et explique que, sur l'axe de temps, les temps composés sont toujours placés avant les temps simples. Pour qu'ils saisissent cette idée, elle leur demande de placer les temps verbaux (présent, passé et futur) sur l'axe du temps qu'elle a dessiné sur le tableau. Un apprenant passe au tableau pour placer le futur antérieur.</p> <p>L'enseignante explicite, ensuite, l'objectif de la leçon : saisir la</p>

	<p>relation entre le futur et le futur antérieur (concordance des temps). Pour avancer davantage d'explications, elle propose un autre exemple, que les apprenants sont appelés à analyser pour dégager la première et la deuxième action. Ces explications débouchent sur la remarque suivante : antérieur signifie que le verbe composé est placé avant le verbe simple sur l'axe du temps. Elle propose un autre exemple, mais cette fois-ci les apprenants étaient invités à opérer des changements sur le temps verbal de la première action (Ils appliquent la règle de la concordance des temps).</p> <p>S'assurant que la règle est comprise par les apprenants, l'enseignante demande à ces derniers de lui rappeler les terminaisons des verbes et la conjugaison des auxiliaires au futur. Une phase suivie d'un rappel concernant les règles à prendre en considération lors du choix de l'auxiliaire. Avant de passer aux exercices, elle ajoute une autre information : l'action du futur antérieur est toujours achevée par rapport au futur simple, puis demande aux apprenants de lire le retiens, dont elle explique quelques parties (concernant les valeurs du futur).</p> <p>Cette étape a duré 32 minutes.</p>
Attitude de l'enseignante	<ul style="list-style-type: none"> -Autoritaire et sévère. -Elle pose des questions pour soutenir la réflexion de ses apprenants. -Monopolise la parole (elle a tendance à répéter les explications). -Prend en charge la correction des réponses. -Elle interrompt les apprenants. -Elle n'apprécie pas le fait que les apprenants se trempent.
Attitude des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -Les mêmes éléments qui participent, surtout lors la réalisation des exercices. -Ils sont, pour la plupart, dépendants de leur enseignante. -Ils posent des questions autour de la notion étudiée. -Ils utilisent un métalangage.
Mode de passation	<p>Individuel</p> <p>Oral</p>
La phase d'exercices	<p>Types d'exercices proposés : Deux exercices à dominante</p>

	<p>morphologique.</p> <p>-Je mets les verbes entre parenthèses au futur simple.</p> <p>-Mets les verbes entre parenthèses au temps qui convient.</p> <p>« -Une fois que tu (découvrir) la région, tu (faire) connaissance avec les gens.</p> <p>-Le soleil (se coucher) dès que les touristes (atteindre) le sommet de l'Asskrem.</p> <p>-Lorsque tu (visiter) le Tassili, tu (comprendre) la beauté de cette région.</p>
	<p>Action attendue de la part de l'apprenant :</p> <p>-Mettre (au temps indiqué).</p>
	<p>Les exercices sont à dominante applicative. Les deux exercices se limitent à restituer des formes.</p>
	<p>Progression (matrice) des exercices : L'enseignante ne propose pas des activités de productions.</p>
	<p>Elle accorde 2 minutes pour la réalisation du premier exercice (Elle interrompt l'exercice pour donner la terminaison des verbes du 2^{ème} et 3^{ème} groupe), et 8 minutes pour le deuxième exercice (Les apprenants prennent d'abord les phrases portées au tableau sur leurs cahiers). Les exercices sont faits directement et font l'objet d'une évaluation immédiate de la part de l'enseignante.</p>
	<p>Un exercice tiré du manuel scolaire (p. 55) et un autre fabriqué par l'enseignante.</p>

▪Commentaire

Un observateur attentif pourrait facilement repérer, dans les grilles ci-dessus, les traces d'une pratique enseignante qui oscille entre le modèle transmissif, qui repose sur l'exposition directe de l'information (Lors de la troisième, la cinquième et la huitième séance, l'enseignante a préféré abordé la leçon en suivant une démarche expositive), et le modèle réflexif, qui repose sur une démarche de découverte qui conduit l'apprenant à saisir le fonctionnement de la langue.

Pour rendre compte de la méthode expositive, nous nous servirons de la séquence suivante (séance n°5) :

-283Ens : *Quelle est la différence entre la première phrase et la deuxième ? Quelle est la différence entre la première et la deuxième ? Ouvre un peu les, les fenêtres par là. Ça s'ouvre, oui. Mets le rideau.*

-284App : *Madame, madame !*

-285APP : *Là-bas. Oui. Il y a le mot qui.*

-286Ens : *Le mot qui. Qu'est-ce qu'on a... Qu'est-ce qu'on ajouté ici ? Regardez la phrase ici. La natation est un sport. La phrase est-elle juste ?*

-287App : *Oui.*

-Ens : *Oui. Elle a un sens. Et bein oui, qu'est-ce que j'ai ajouté au nom sport ? Au nom sport. Hein. J'ai ajouté un mot ?*

-288App : *Non.*

-289App : *Non.*

-290Ens : *heh (trad : oui).*

-291App : **Un phrase.*

-292Ens : *On lève le doigt.*

-293App : **J'ajouter une phrase « qui, qui pourrait me plaire ».*

-294Ens : *J'ai ajouté toute une phrase qui commence par quoi ?*

-295App : *Qui.*

-296App : *Par qui.*

-297Ens : *Par...*

-298App : *Qui.*

-299Ens : *... le pronom « qui ». Qui est-ce qui est, qui est-ce qui pourrait me plaire ? Le qui ici, il revient sur quoi ? Hein.*

-300App : *Natation.*

-301Ens : Natation. Très bien, il remplace le mot « nata...tion ». Le nom, natation. On appelle le qui, on l'appelle pronom relatif. Et cette phrase qu'on a ajoutée, la phrase qu'on a ajoutée au nom ici, qui est reliée à la première phrase par le pronom relatif « qui », on l'appelle une proposition subordonnée re...la..tive. Ça va Aymen ? (...) Hein ?

-302App : Madame, džet fla rasou (trad : il l'a eu sur la tête).

-303Ens : Hem, on a l'habitude de mettre un bâton ou heu, heu, mets, mets la brosse. Mets la trousse, sinon. Hein.

-304App : Madame (...).

-305Ens : Voilà, c'est bon. On appelle ça une subordonnée rela...tive.

-306App : ...tive.

-307Ens : Rela...tive. On a ici, on appelle « natation ». Pardon ici, votre camarade a dit, il revient sur le mot natation. Est-ce que c'est juste ?

Nous utiliserons une séquence tirée de la sixième séance pour mettre en exergue la démarche de découverte mise en place par l'enseignante :

-159Ens : D'abord, lis la première phrase Fa... Fadi.

-160App : Madame, madame, madame !

-161App : Je prends heu...

-162App : Parapluie.

-163App : Je prends mon parapluie.

-164Ens : Zertane, la deuxième phrase. Elle est devant toi.

-165App : Il pleut.

-166Ens : Il pleut. Comment appelle-t-on cette phrase ? On lève le doigt. On lève le doigt. Oui, Selsabil.

-167App : Madame, une phrase simple.

-168Ens : C'est une phrase simple. Pourquoi ?

-169App : Madame !

- 170App : *Madame, madame, madame !*
- 171Ens : *Salsabil.*
- 172App : *Madame, heu, un seul verbe.*
- 173Ens : *Hein, c'est la réponse deux, hah (trad : oui).*
- 174App : *Madame, oui.*
- 175Ens : *Tu es son avocat ou quoi ? Tu la laisses parler. Une phrase simple, c'est une phrase qui possède...*
- 176App : *Un seul verbe.*
- 177App : *Un verbe.*
- 178Ens : *Un seul verbe. La deuxième phrase, Talbi.*
- 179App : *Il pleut, madame.*
- 180Ens : *Hein.*
- 181App : *Simple.*
- 182Ens : *C'est une phrase simple.*
- 183App : *Simple.*
- 184Ens : *Ces deux phrases, je veux que vous me reliez ces deux phrases. Pour vous le, vous reliez les deux phrases ensemble.*
- 185App : *Madame, madame, madame, madame, madame !*
- 186App : *Madame !*
- 187Ens : *De façon qu'elles s..., qu'elles *auront une ...*
- 188App : *Madame, madame, madame !*
- 189Ens : *...un sens.*
- 200Ens : *Un rapport.*
- 201App : *Madame !*

- 202App : *Madame, madame, madame !*
- 203Ens : *Oui.*
- 204App : *Il pleut donc je prends le, le parapluie.*
- 205Ens : *Très bien. Il pleut ...*
- 206App : *Donc.*
- 207App : *Donc.*
- 208Ens : *... donc je prends...*
- 209App : *Le parapluie.*
- 210App : *Le parapluie.*
- 211Ens : *... mon parapluie.*
- 212App : *Madame, madame !*
- 213Apps : *Madame, madame, madame !*
- 214Ens : *Hein, regardez bien ces deux phrases, s'il vous plait. On a combien de verbes ici ?*
- 215App : *Madame !*
- 216Apps : *Madame, madame, madame, madame !*
- 217Ens : *C'est une phrase, hein.*
- 218App : *Madame, deux verbes.*
- 219Ens : *Où sont les verbes ?*
- 220App : *Heu, *plut, prends.*
- 221App : *Pleut, prends.*
- 222Ens : *Hein. Et je, c'est donc, c'est une phrase.*
- 223Apps : *Complexe.*
- 224Ens : *Très bien, c'est une phrase.*

- 225App : *Complexe.*
- 226Ens : *Comp...lexe. Heuh, cette phrase complexe, elle se compose de combien de phrases ?*
- 237App : *Deux.*
- 238App : *Deux.*
- 239App : *Madame, madame, madame.*
- 240Ens : *Taouba.*
- 241App : *Heu, deux phrases.*
- 242Ens : *Deux phrases. La première...*
- 243App : *Heu, (...).*
- 244Ens : *La première !*
- 245App : *Ah ! Il pleut.*
- 246Ens : *Il pleut. La deuxième.*
- 247App : *Madame !*
- 248App : *Je, je prends mon parapluie.*
- 249Ens : *Très bien. Je prends mon parapluie. Ces deux phrases sont reliées par quoi ?*
- 250App : *Donc.*
- 251App : *Heu, donc.*
- 252App : *Donc.*
- 253Ens : *Par.*
- 254App : *Madame, madame !*
- 255App : *Le pronom.*
- 256Ens : *C'est pas un pronom. Attention !*

- 257App : *Madame, madame, madame !*
- 258App : *La conjonction.*
- 259App : *Madame, *la connecteur donc.*
- 260Ens : *Donc.*
- 261App : *Madame, madame, madame, madame !*
- 262Ens : *Comment appelle-t-on ?*
- 263App : *La conjonction.*
- 264App : *Une préposition.*
- 265Ens : *C'est pas une préposition.*
- 266App : *Conjonction.*
- 267App : *Conjonction.*
- 268Ens : *C'est une conjonction de quoi ?*
- 269App : *De coordination.*
- 270App : *De coordination.*
- 271Ens : *Très bien ! Est-ce que vous pouvez me citez les conjonctions de coordination ?*
- 272App : *Madame, madame, madame !*
- 273Ens : *Mes anciens élèves.*
- 274App : *Madame, madame !*
- 275Ens : *Vous avez *met le, heu, vous appuyez sur delate, hein.*
- 276Apps : *Madame, madame, madame !*
- 277Ens : *Tout a été effacé.*
- 278App : *Mais, ou, et, donc, or, ni, car.*
- 279Ens : *Mais ...*

-280App : *ou, et.*

-281Ens : *Ou, et, donc...*

-283App : *Parce que.*

-284Ens : *Or, ni, car.*

-285App : *Parce que.*

-286Ens : *Y en a sept conjonctions de coordi...nation.*

-287App : *Coordination.*

-288Ens : *Ces des conjonctions de coordination, comme leur nom l'indique, elles coordonnent, elles relient deux phrases.*

-289App : *Oui.*

-290Ens : *Mais ces deux phrases, elles auront un rapport après. Quel est le rapport exprimé ici.*

-291App : *Le pour.*

-292Ens : *Ha !*

-293App : *Le but.*

-294Ens : *Le but ?*

-295App : *Madame, conséquence.*

-296Ens : *C'est la conséquence. Qui, qui peut me, on a , ici, les deux phrases sont reliées de façon à donner une conséquence. Qu'est-ce que ça veut dire une conséquence ? L'année passée vous avez fait le, heu, (...) le fait divers.*

-297App : *Hum.*

-298Ens : *Le fait divers. Vous avez fait, heu, par exemple un accident. Un accident, il a des causes...*

-299App : *Et des conséquences.*

-300Ens : *Et il a des conséquences.*

- 301App : *Conséquences.*
- 302Ens : *Par exemple, donnez-moi une cause.*
- 303App : *La vitesse.*
- 304Ens : *De l'accident.*
- 305App : *La vitesse.*
- 306Ens : *La vitesse, l'excès de vitesse.*
- 307App : *Madame !*
- 308Ens : *Né con... La conséquence.*
- 309App : *Les morts.*
- 310App : *Madame, heu.*
- 311Ens : *Heu, des morts.*
- 312App : *Et des blessés (...).*
- 313Ens : *Et des dégâts matériels, des blessés. Vous avez compris le, heu...*
- 314App : *Oui, madame.*
- 315Ens : *...La relation cause/conséquence ?*
- 316App : *Madame, oui.*
- 317App : *Oui.*
- 318Ens : *La relation cause/con..., conséquence, donc ici, si je prends la même phrase, vous avez ici dit : on a exprimé la consé...*
- 319App : *...conce.*
- 320App : *La conséquence.*
- 321Ens : *La conséquence. Je garde la même phrase, mais je vais commencer par ...*
- 322App : *Je prends.*

- 323Ens : *Je prends mon parapluie. Hein...*
- 324App : *Madame, parce que.*
- 325Ens : *... et j'ai ici, il pleut.*
- 326App : *Madame, madame, madame, madame !*
- 327Ens : *Bouzidi.*
- 328App : *Madame, madame, madame !*
- 329App : *Madame !*
- 330Ens : *C'est à toi de répondre.*
- 331App : *Aw, madame, heu,...*
- 332App : *Madame, madame !*
- 333App : *Madame, madame !*
- 334App : *Conséquence.*
- 335Ens : *Ehem.*
- 336Apps : *Madame, madame, madame, madame !*
- 337App : *Car.*
- 338App : *Car.*
- 339Ens : *Heu, donne-moi l'heu...*
- 400App : *Je prends mon parapluie, heu, car il pleut.*
- 401App : *Car il pleut.*
- 402Ens : *Très bien. Je prends mon parapluie car il pleut.*
- 403Apps : *Car il pleut.*
- 404App : *Madame, heu, raison.*
- 405App : *Raison.*

-406Ens : *Vous avez, ici, c'est de quoi ?*

-407App : *C'est la cause.*

-408App : *La cause.*

-409Ens : *C'est la cause. Ce qui nous intéresse cette année ; déjà vous avez fait la cause et la conséquence en première, deuxième et troisième année. Cette année, c'est la relation entre les deux. Et comment on, peut-on changer une, avec deux, un couple de phrase, je, j'aurai une cause et je peux inverser la phrase ...*

-410App : *Conséquence.*

-411Ens : *... pour avoir la conséquence.*

-412App : *Conséquence.*

-413Ens : *Si je vous dis ici, qu'est-ce qui a changé dans la conséquence ?*

-414App : *L'emplacement, madame.*

-415Ens : *L'emplacement des deux phrases. Très bien.*

-416App : *Et le (...).*

-417Ens : *Et, ici, si je dis : il pleut, donc je prends mon parapluie. Tu n'as pas travaillé donc tu n'as pas eu une bonne note. C'est, ici, on a la conséquence, c'est le résultat de la ...*

-418App : *Cause.*

-419App : *De la cause.*

-420Ens : *De la cause. C'est ça la relation entre les deux. C'est ça la relation entre les deux. Fermez xxxx ! Sinon, sortez !*

-421App : *Yaw houwa ykalek fia (tard : Il me dérange).*

-422Ens : *On a , ici, les deux phrases maintenant, on reste dans la coordination. La coordination. On a dit des, deux phrases coordonnées, soit avec car pour exprimer la cause...*

-423App : *La cause.*

- 424Ens : ... soit avec donc pour exprimer la conséquence.
- 425App : Donc, donc, la conséquence.
- 426App : La conséquence.
- 427Ens : Regardez ici, on a phrase une, phrase deux.
- 428App : Phrase deux.
- 429Ens : Si je dis il pleut, l', la phrase est-elle juste ?
- 430Apps : Oui.
- 431App : Oui.
- 432Ens : Elle est juste.
- 433App : Madame.
- 434Ens : Je prends mon parapluie.
- 435Apps : Oui.
- 436Ens : La, la conjonction de coordination relie deux phrases...
- 437App : Phrases.
- 438App : Raison.
- 439Ens : .. ou deux propositions indépendantes. Qu'est-ce que ça veut dire indépendante ?
- 440App : Madame.
- 441Ens : Libre.
- 442App : Libre.
- 443App : Libre.
- 444App : La proposition, madame, (...) leur sens.
- 445Ens : Heu, elle n'a pas j', la première phrase, elle est juste seule, la deuxième phrase, elle est juste seule. Lors..., d'accord ?

-446App : *Oui.*

-447Ens : *Donc, la coor..., la conjonction de coordination c'est elle qui leur donne le sens de la cause ou deux la consé...*

-448Apps : *...quence.*

-449Ens : *...quence. C'est compris ?*

-450Apps : *Oui.*

-451Ens : *Maintenant, on va passer, on remplace, on va remplacer...*

-452App : *La cause.*

-453Ens : *Heu, les, heu, conjonction de coordination par d'autres, expressions. Et vous allez voir la différence. Vous allez voir la différence. Heu, je vais écrire une phrase, moi, j'ai trouvé que le, heu... Mon père adorait le burnous. Dounia, tu lis la phrase.*

-454App : *Mon père adorait le *bournous parce qu'il reflète une tradition ancienne.*

-455Ens : *Parce qu'il reflète une tradition ancienne. Vous avez ici, pourquoi mon père adore-t-il le burnous ?*

-456Apps : *Madame, madame, madame, madame !*

-457Ens : *Bouchra.*

-458App : *Mon père adorai le burnous parce qu'il reflète la tradition ancienne.*

Ces deux modèles coexistent en classe et conduisent à l'émergence de comportements que l'on peut qualifier de contradictoires. En effet, l'enseignante pose des questions pour étayer la réflexion de ses apprenants et prend le temps nécessaire pour que ces derniers saisissent les points abordés, mais, en même temps, elle monopolise la parole et s'attarde sur l'explication d'éléments que les apprenants sont en mesure de découvrir en se basant sur leurs connaissances antérieures. Il est, donc, impérativement interdit de prendre la parole sans lever le doigt (les réponses spontanées des apprenants sont vite réprimées) (Séance n°6) :

-76Ens : *Le nom. Très bien ! Sirine, tu te relèves une autre fois et tu parleras sans mon autorisation, je vais te punir. C'est compris ? On lève le*

doigt. Vous êtes 39 ou plus de 36, et c'est trop. On lève le doigt pour prendre la parole. Et, je vois tout le monde. Je vois Ritej, je vois Nasri, je vois Djaber, je vois tout le monde. On lève le doigt ou la main et je vous interroge. Dahlia, tu répètes. Dans un groupe nominal, le noyau c'est ...

L'erreur, qui dans l'enseignement moderne est la face visible d'un mécanisme qui se met en place donc nécessaire pour un apprentissage plus efficace, est inacceptable. Outre ces remarques, la répétition est assez fréquente dans sa classe. Les apprenants sont souvent appelés à répéter une réponse correcte, une règle ou un retiens. Observons cette séquence tirée de la troisième séance :

-28Ens : Ha, dans la deuxième séquence on a parlé de quoi ? Oui.

-29App : Manger convenablement.

-30Ens : Répète !

-31App : Manger convenablement.

-32Ens : Manger convenablement ou bien ?

-33App : Manger...

-34App : Madame !

-35App : Équilibré.

-36Ens : Hein, on lève le doigt !

-37App : Madame !

-38App : Des repas équilibrés.

-39Ens : Des repas équilibrés. Encore ! Abdeldjalil.

-40App : Bien manger.

-41Ens : Bien manger. Encore !

-42App : Consommer équilibré.

-43Ens : Consommer quoi ?

-44App : Les, les repas équilibrés.

-45Ens : *Consommer des repas équilibrés.*

-46App : *Consommer les quantités de, consommer les quantités de*

...

-47Ens : *Consommer les quantités de quoi ?*

-48App : *De mange.*

-49Ens : *On d..., on dit pas de mange...*

-50App : *Madame !*

-51Ens : *D'alimen...*

-52Apps : *...tation.*

-53Ens : *Une alimentation.*

-54App : *Saine.*

-55App : *Manger, manger les fruits et légumes pour ne pas don..., tomber malade.*

-56Ens : *Très bien, pour ne pas tomber malade. Et la dernière ? La dernière séquence. On a dit pour être, pour vivre sainement on doit avoir une hygiène corporelle. Une hygiène ... alimentaire. On doit manger équili...*

-57Apps : *... bré.*

-58Ens : *On doit manger équilibré. Troisième séquence.*

-59App : *Madame ! Vive le sport.*

-60App : *Marcher.*

-61Ens : *(...) On doit.*

-62App : *Fait du sport.*

-63Ens : *Faire.*

-64App : *Faire du sport.*

-65Ens : *Répète. On doit.*

-66App : On doit faire du sport.

-67Ens : On doit faire du sport. Oui.

Du côté des apprenants, nous pouvons apercevoir une attitude plutôt passive (de la part de la majorité). Ce sont généralement les mêmes éléments qui participent aux activités proposées et qui prennent en charge la correction des exercices. Des exercices qui ne trahissent pas la démarche d'enseignement mise en place.

Pour être plus exacte, 20 exercices sont donnés aux apprenants, dont la majorité est tirée du manuel scolaire (16). Nous pouvons affirmer que ces derniers sont à dominante applicative. Il suffit d'examiner les types proposés pour confirmer cette remarque. En effet, le repérage des formes étudiées (6 exercices de repérage et deux exercices de mise en correspondance) et leur restitution (4 exercices à trous, 4 exercices à dominante morphologique, et un exercice de substitution) sont les objectifs primordiaux de ces exercices. Un seul exercice de production est proposé, qui est en réalité une activité improvisée. Par ailleurs, les activités ludiques étaient de la partie (Une devinette, mots croisés) lors des séances TD.

Ce qui attribue également une dimension applicative à ces exercices est le mode de passation auquel cette enseignante fait appel. Ces derniers sont réalisés de façon individuelle (sauf pour les activités ludique). Aucun temps de réflexion n'est accordé aux apprenants, qui réalisent les exercices oralement et rapidement (certains exercices ne prennent que deux ou trois minutes).

Un autre élément qu'il ne faut pas négliger, c'est l'absence des activités ou consignes qui requièrent de l'apprenant la justification de sa réponse. Les apprenants ne font qu'appliquer les règles fraîchement acquises (exemple tirée de la séance n° 7) :

*-818Ens : Endormi. J'ai dit, j'ai bien dit ce sont les exercices.
Laissez ça vide parce que, on va le faire en exercices. Ouvrez les livres ;*

-819App : 53.

-820Ens : La page 51 je crois.

-821App : Madame, non.

-822Ens : Hein.

- 823App : *Madame, 53.*
- 824App : *53.*
- 825Ens : *60.*
- 826App : *50.*
- 827Apps : *(...).*
- 828App : *Ay (trad : c'est)55.*
- 829App : *Madame, 53.*
- 830App : *55.*
- 831Ens : *52, page 52. Identification. La page 52.*
- 832App : *Madame, exercice combien ?*
- 833Ens : *Exercice 1. 53, 53.*
- 834App : *53.*
- 835Ens : *Activité une.*
- 836App : *Madame !*
- 837App : *Madame, madame, madame !*
- 838App : *Madame, madame !*
- 839App : *Madame !*
- 840Ens : *Chut !*
- 841App : *Madame, madame, madame !*
- 842Ens : *Selsabil, tu lis la consigne.*
- 843App : *Tu recopies les phrases *suivants en *souligné les propositions circonstancielle de cause.*
- 844App : *De cause.*
- 845Ens : *Au crayon, la première phrase, Dounia, tu lis la phrase.*

-846App : *Le peintre(...) Etienne *Diné connût plus tard...*

-847Ens : *C'est Dinet.*

-848App : *... Dinet connu, heu, plus tard sous le nom de Naserdine Dinet après sa conversion* de l'islam...*

-849Ens : *Chut.*

-850App : *... a consacré , heu, l'essentiel de son *ouvre à Boussaâda et à Laghouat vu qu'il avait un amour sans fin pour cette région.*

-851App : *Madame, il a changé son nom ?*

-852Ens : *Ah ! Il a changé après, après qu'il, heu, s., qu'il, heu, qu'il était, heu, qu'il s'est converti à l'islam. Il est devenu Nasreddine.*

-853App : *Il est mort madame. Madame, il est mort ?*

-854Ens : *C'est un grand peintre.*

-855App : *Il est mort a madame, ou non ?*

-856App : *Madame ! Madame, madame, madame !*

-857App : *Il est décédé, Nasreddine.*

-858Apps : *Madame, madame, madame, madame !*

-859Ens : *Bouchra.*

-860App : *Madame, heu, il avait un amour sans fin pour cette région.*

-861App : *Non.*

-862Apps : *Madame, madame, madame, madame !*

-863Ens : *Chut !*

-864App : *Vu qu'il, heu...*

-865Ens : *Vu qu'il avait un amour.*

-866App : *Vu qu'il avait.*

- 867Ens : *Il faut *phrasser, il faut souligner vu que.*
- 868App : *Madame, oui.*
- 869Ens : *ça exprime quoi ici ?*
- 870App : *La cause.*
- 871App : *La cause.*
- 872Ens : *La cause. Vu que, en attendant que, ...*
- 873App : *Madame, madame.*
- 874Ens : *... puisque, comme...*
- 875App : *Madame, madame !*
- 876Ens : *Et parce que.*
- 877App : *Madame, madame, madame !*
- 878Ens : *Et car. Oui.*
- 879App : *Madame, madame !*
- 880App : *Tous les algériens.*
- 881App : *Tous les algériens connaissent Ali Sennani dit Allaoua, Allalou parce que c'est le ..*
- 882App : *(il rit) Aallaoua.*
- 883Ens : *Chut !*
- 884App : *... c'est le père fondateur du, heu, (...).*
- 885App : *Madame !*
- 886Apps : *Madame, madame, madame !*
- 887Ens : *C'est elle-même.*
- 888App : *Madame !*

-889App : *Madame, la proposition subordonnée circonstancielle de cause, madame, parce que c'est le père fondateur de (...).*

-890Ens : *Très bien. La, la phrase C. Medkour.*

-891App : *Comme El Hadj Ma..., M'hammed ...*

-892Ens : *Lâanka.*

-893App : *... a toujours été populaire...*

-894App : *Populaire.*

-895App : *... heu, beaucoup de chant...*

-896App : *Chanteurs.*

-897App : *... chanteurs , heu...*

-898App : *L'imitent.*

-899App : *L'imitent.*

-900App : *... *l'imitant.*

-901Ens : *L'imitent.*

-902Apps : *Madame, madame, madame !*

-903Ens : *Chut ! Où est la subordonnée de cause ici ? Chut ! Attention !*

-904Apps : *Madame, madame, madame !*

-905Ens : *Chut !*

-906App : *Comme El hadj M...,...*

-907App : *Comme.*

-908App : *... Mohamed El An... El Anka avait toujours été populaire.*

-909Ens : *C'est comme...*

-910App : *Le « comme ».*

-911Ens : ... C'est au début de la phrase.

-912App : Au début.

-913App : Oui.

-914Ens : Avec comme la cause est toujours au début de la phrase.
Et, c'est ce que tout à l'heure Fadi a changé la phrase.

-915App : Madame, oui.

-916Ens : Hein, il l'avait changé. Hein, comme, attention ! lwled
(trad : les enfants).

-917App : Oui.

-918App : Madame, toute la phrase ?

-919Ens : La phrase qui commence par comme, c'est toujours la
cause.

-920App : La cause.

-921App : Madame, madame, madame !

-922Ens : Heu, vous allez me dire, il y aura, vous t., vous
retrouverez une autre fois comme au milieu de la phrase, et là ce n'est pas
une cause...

-923App : Une cause.

-924Ens : ... c'est une comparaison.

-925App : Comparaison.

-926Ens : Hein.

-927App : Madame, madame, madame !

-928Ens : Elle marche lentement comme une tortue.

-929App : Comme une tortue ?

-930Ens : *fiĥ* (trad : oui).

-931App : Madame, le (...).

- 932App : *Madame, madame, madame !*
- 933Ens : *C'est.*
- 934App : *Madame, madame, madame !*
- 935App : *Madame, madame, madame !*
- 936App : *Madame, madame, madame !*
- 937App : *Madame, madame, madame, madame !*
- 938Ens : *Checha.*
- 939App : *(...) du cinéma algérien ...*
- 940Ens : *Chut !*
- 941App : *... étant donné que (...).*
- 942App : *Madame, madame, madame !*
- 943App : *Madame, madame, madame !*
- 944Ens : *Chut !*
- 945App : *Madame, madame !*
- 946App : *Etant donné le (...)*
- 947Ens : *Très bien. Etant donné qu'il a été ...*
- 948App : *Qu'il a été.*
- 949App : *Récompensé.*
- 950App : *Récompensé.*
- 951Ens : *... récompensé.*
- 952Ens : *C'est bon ?*
- 953App : *Oui.*
- 954App : *Madame, oui.*

-955Ens : *ça c'est l'ide..., l'identification.*

-956App : *Madame la deuxième activité.*

-957Ens : *C'est la conséquence, la deuxième activité.*

-958Apps : *Madame, madame, madame, madame !*

-959Ens : *Allez-y, l'activité deux. Heu, lis la première phrase.*

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons exposé et discuté les résultats d'une observation de classes menée avec trois enseignantes du cycle moyen. Un travail que nous avons jugé nécessaire et complémentaire à une enquête conduite préalablement sur terrain. Nous pouvons remarquer que les résultats de nos observations corroborent ceux de l'analyse des questionnaires diffusés lors de notre enquête qui a impliqué 132 enseignants.

Nous avons, d'abord, noté que la pratique enseignante, en classe de FLE, oscille entre deux démarches : la démarche expositive et la démarche de découverte. Alors que l'enseignante n°2 se base exclusivement sur le modèle transmissif afin de dispenser le cours, les deux autres enseignantes s'efforcent de se conformer à la méthode préconisée par le document d'accompagnement et adoptent un modèle basé sur une démarche de découverte entreprise par les apprenants (pour la troisième ce n'est pas toujours le cas, le recours à la démarche expositive a été enregistré lors de trois séances). Ces dernières essaient d'accompagner l'apprenant dans une découverte progressive des notions à l'étude. Mais, malgré les efforts déployés nous avons remarqué que la majorité des apprenants s'abstient de participer aux activités mises en place en classe. Un fait que nous avons également observé chez les apprenants de la deuxième enseignante. Quelques élèves uniquement se prêtent aux discussions lancées en classe. Ce sont d'ailleurs les mêmes qui sont généralement sollicités par les enseignantes que ce soit lors de la phase du cours ou lors de la phase d'exercisation (Ou TD).

Nous avons également constaté que malgré la mise en place par ces enseignantes de stratégies diverses afin de transmettre le savoir, la conduite quant à l'exercice est la même. Les types d'exercices qui sont proposés (que ce soit pour le cours ou le TD) sont généralement ceux qui dispensent les apprenants d'un effort cognitif important. En effet, les exercices les plus sollicités en classe sont ceux qui ont trait au repérage et à la restitution de

formes. Les exercices de prédilection que nous avons comptabilisés sont comme suit : 14 exercices de repérage, 08 exercices à dominante morphologique, 6 exercices à trous, 3 trois exercices de mise en correspondance, 3 trois production (dont deux sont improvisées) et 2 exercices de substitution. Les tâches à accomplir sont réalisées de manière individuelle (sauf trois lors des séances TD) et à chaud après la lecture des consignes.

Il semble que la dimension applicative de l'exercice l'emporte sur la dimension réflexive. Les exercices auxquels on fait appel en classe sont dans la plupart du temps des exercices qui sollicitent des opérations cognitives de bas niveau. Ajouté à cela, nous avons remarqué l'absence d'un certain type d'opérations : corriger, négocier, justifier (deux exercices uniquement demandent aux apprenants de justifier leurs réponses). Ce qui nous conforte dans cette idée, c'est le fait que les batteries d'exercices proposées s'achèvent rarement par des activités de productions (deux productions sur trois sont le fruit d'une improvisation et n'ont impliqué qu'un nombre limité d'apprenants, sans oublier le fait que ces productions sont réalisées oralement). Nous pouvons dire que l'accent est beaucoup plus mis sur une grammaire de reconnaissance passive que sur une grammaire active de production.

Nous remarquons également que les exercices tels qu'ils sont réalisés, qui selon les enseignants interrogés lors de l'enquête par questionnaire servent à vérifier les acquis des apprenants et à fixer des connaissances, ne remplissent pas le rôle qui leur est assigné (ils sont identifiés comme étant des instruments d'évaluation formative). Certes, ils sont à dominante applicative mais la manière dont ces derniers sont introduits empêche d'atteindre cet objectif. En effet, ces exercices semblent cibler quelques éléments de la classe, ceux qui participent à la correction qui se fait généralement directement après la lecture de la consigne ; une activité qui ne dure que quelques minutes. Cela signifie que la vérification et l'évaluation du degré d'assimilation des acquis ne concernent qu'une partie infime de la classe.

Conclusion générale

En prenant en considération les difficultés que les apprenants ont à produire des textes cohérents, notre travail a tenté de lever le voile sur un élément susceptible de faciliter, ou au contraire entraver, la réalisation de cette tâche complexe, à savoir : l'exercice écrit. En effet, appréhender la manière dont cette procédure est mise en œuvre en classe dans le cadre de l'actuelle refonte des programmes pédagogiques, était l'objectif que nous avons assigné à notre recherche. Nous avons donc procédé à une vérification faite à partir de divers corpus relevés du milieu scolaire, plus spécifiquement le cycle moyen.

L'exploration du corpus en question a été réalisée dans le but de vérifier les hypothèses que nous avons avancées en guise de réponses provisoires à notre questionnement de départ. Des hypothèses selon lesquelles l'enseignement qui se pratique en classe serait basé sur un modèle traditionnel de transmission du savoir (une démarche expositive), une pratique qui irait à l'encontre de la démarche préconisée dans les documents officiels puisqu'elle évite le recours à la réflexion comme moyen de construction des connaissances.

Nous avons également supposé que l'exercice, malgré le renouveau qui caractérise les programmes d'enseignements du FLE, plus spécifiquement par rapport à la manière dont l'activité de l'apprenant ainsi que celle de l'enseignant sont considérées et la façon dont l'apprentissage est conçu, est réduit à son statut d'élément subsidiaire à la leçon. Les documents s'efforceraient de mettre l'accent sur la leçon reléguant ainsi l'exercice au second plan. Les manuels, quant à eux, sembleraient à l'image des documents officiels, les vecteurs d'une vision réductrice de l'exercice, qui serait à dominante applicative. Les activités exigeant la mise en place d'opérations cognitives de haut niveau cèdent le pas à des activités qui se circonscrivent à la restitution et la mémorisation des formes linguistiques à l'étude.

La dernière hypothèse est relative à la capacité des exercices écrits, tels qu'ils sont présentés et structurés dans les manuels scolaires dédiés aux apprenants du cycle moyen et tels qu'ils sont mis en œuvre en classe de FLE, à assurer le transfert des connaissances, supposées être acquises lors de la leçon, vers des situations de productions autonomes. Ces derniers, compte tenu de la manière dont ils sont conçus dans les manuels et pratiqués par les enseignants, seraient utilisés en guise d'instruments pour l'évaluation rapide des acquis des apprenants. Ils ne sauraient donc garantir un passage à l'acte de produire.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, que nous avons construites à partir des informations accumulées lors de notre parcours de recherche (magistère et encadrement de mémoires de master), nous avons suivi un dispositif combinant plusieurs techniques

d'investigations, à savoir : l'analyse de documents, l'enquête par questionnaire et l'observation. Il est donc question d'une recherche qualitative (qui combine également des données qualitatives).

Notre travail compte six chapitres, deux pour le cadre théorique et quatre pour la cadre pratique. Dans le premier chapitre il était question d'examiner la notion d'exercice en tant que pratique indissociable de la classe de FLE. Y était exposés les raisons qui ont fait d'elle la marque de fabrique de l'enseignement des langues ; une partie de la réponse se trouvait dans un essai de définition de celle-ci. En fait, cette pratique, qui de par son aspect répétitif et fragmentaire, consistait, dans le cadre d'un enseignement traditionnel, à permettre à l'enseignant un accès facile et rapide à une information cruciale pour lui : le degré de maîtrise des savoirs enseignés. Une autre utilité de l'exercice est d'assurer par le biais d'une série d'entraînements la fixation, voire l'automatisation des connaissances acquises.

Dans ce chapitre, il était également question, de mettre en exergue les différents points de vue théoriques qui, fondant leur réflexion sur des critères distincts, ont tenté d'élaborer une typologie d'exercices. Nous citons H.Besse et R.Porquier (1984), qui procèdent à une classification basée sur la tâche demandée, J.P. Cuq et I. Gruca (2006) et G.Vigner (2017) qui classent les exercices en fonction de la forme que ces derniers revêtissent. La classe est le lieu où se pratique une panoplie d'activités d'exercisation qui pointent des éléments linguistiques particuliers, comme par exemple les exercices à trous, les exercices structuraux, les exercices de reconnaissance grammaticale, les questions à choix multiples, les exercices à dominante morphologique, ...etc. Nous avons remarqué que chacune de ces activités est susceptible d'avoir ses limites. Prêter attention à cette caractéristique, permettrait à tout enseignant d'adapter l'exercice aux besoins de ses d'apprenants. Il pourrait, précisément, réguler sa pratique afin de tirer le meilleur profit de chaque exercice (aspect qui a été développé dans le deuxième chapitre).

Le deuxième chapitre a porté un regard différent sur la pratique de l'exercice ; si nous voulons être plus exacte, nous dirons qu'il s'agit d'un double regard porté tantôt sur l'apprentissage, tantôt sur l'enseignement. Cette pratique était exposée à la lumière des théories scientifiques émanant de la psychologie cognitive et de la didactique. Sur le plan psychologique l'exercice est une activité ayant trait soit à la mémorisation (dans une approche comportementaliste), qui s'effectue par le biais de la répétition, soit à une co-construction progressive du savoir (conformément au courant constructiviste et socioconstructiviste). Dans

le premier cas on ne reconnaît aucune stratégie propre à l'apprenant, à part la répétition, dans le second on considère que cet apprenant évolue, au sein de la classe, avec ses pairs, et met en œuvre des stratégies propres à lui. Une situation qui devrait pousser l'enseignant à tenir compte des différents rythmes d'apprentissage auxquels il peut faire face. Compte tenu de ces conclusions théoriques, l'exercice ne peut se circonscrire au renforcement de l'individualité de l'apprenant. Il concrétise la dynamique d'une réflexion profonde dévoilée par le biais d'une négociation engagée de façon mutuelle par le groupe classe, bien sûr guidée et canalisée par l'enseignant. Sur un plan méthodologique les retombées de la théorie ne se limitent pas à la tâche que l'on confère à l'exercice, ou bien à l'action que l'on attend de la part de l'apprenant.

En effet, les préceptes théoriques régissant la pratique enseignante ont favorisé l'apparition de quelques formes d'exercices, telles que les exercices structuraux dans le cadre des méthodes M.A.O et S.G.A.V, ou la réadaptation d'autres formes, qui trouvent leurs racines dans d'anciens ouvrages, pour qu'elles puissent servir les objectifs fixés à l'enseignement moderne. Dans le cadre des approches communicatives, la création de nouvelles formes d'exercices était de l'ordre de l'impossible, car comment peut-on concilier une tâche complexe, comme la communication, à une activité qui, par essence, est destinée à travailler une partie fragmentaire de la langue ? Pour certains, G.Vigner (2017) par exemple, il aurait suffi d'un habillage communicatif de l'exercice, touchant essentiellement la consigne, pour permettre son adaptation à la méthode prônée. Pour d'autres comme C. Puren (2008), l'éclectisme était de mise.

Mais ces exercices, malgré leur apport non négligeable à la classe de langue, ont, selon les chercheurs, prouvé certaines limites, qui se traduisaient généralement par le manque de transfert vers des situations de production complexe. Donc pour clore ce chapitre, nous avons exposé quelques pistes qui préconisent une démarche réflexive pour tirer parti de l'exercice. Les précurseurs de cette démarche (M.Nadeau et C. Fisher, 2009) confirment que l'exercice est un outil qui peut assurer le passage des situations d'apprentissages vers les situations cibles, c'est-à-dire la production écrite. Une telle réflexion repose sur trois éléments, à savoir : les formes à utiliser et celles à exclure (comme les exercices à trous¹⁹), les opérations cognitives que doit susciter une série d'exercices (E.Bulea et al, 2017) et leur mode de passation.

¹⁹ Ces derniers sont connus pour leur incapacité à assurer un passage aux situations de production autonome (J. Goes et G.D Veronique, 2019).

En d'autres termes, pour que la phase d'exercisation soit rentable pour l'apprenant, elle doit comprendre des activités qui peuvent assurer un rapprochement vers des situations complexes. Il faut donc qu'elles comprennent des activités de repérage, de transformation et de correction. Et, elle doit s'achever par des productions (partielles). Ces dernières doivent susciter un raisonnement grammatical complet (qui suscite une activité de réflexion). Pour cette raison elles doivent mettre l'apprenant au défi, le pousser à laisser les traces de son raisonnement grammatical (il doit justifier sa réponse) et impliquer les pairs (soit dans un travail de groupe, soit par le biais de la négociation et la confrontation des résultats). C'est dans ce contexte que s'emploie l'exercice en tant qu'instrument d'évaluation formative, permettant à l'enseignant de réguler sa démarche d'enseignement en fonction des besoins de ses apprenants (P. Bertochini et E. Gostanzo, 2008).

Contrairement aux exercices portant sur la grammaire, les exercices de vocabulaire se prêtent moins à une démarche basée sur l'analyse et la réflexion grammaticale. En réalité, ce genre d'exercice n'a pas suscité l'intérêt des chercheurs (Vigner, 1984). Il n'en demeure pas moins que des travaux se soient penchés sur la question. Selon C.Cavalla et al (2009), le vocabulaire peut être enseigné suivant deux approches, à savoir : l'approche onomasiologique et l'approche sémasiologique. L'exercisation, suivant ces deux modèles, implique un passage progressif à des situations d'intégration (des productions avec contraintes). Ces dernières étant l'élément qui lie la phase d'exercisation à la phase de production autonome.

Ces éléments exposés dans notre partie théorique ont été exploités afin d'analyser notre corpus d'étude.

Dans le troisième chapitre et le quatrième chapitre, il était question de déceler la place accordée et le rôle assigné à l'exercice dans le cadre de l'enseignement moyen. Une entreprise que nous avons menée en nous basant sur l'analyse de contenus.

Nous avons commencé par l'analyse des orientations officielles destinées aux enseignants du cycle moyen, celles communiquées par le biais de documents mis à la disposition de ces enseignants dans les établissements scolaires. L'étude a donc concerné les outils pédagogiques suivants : le document d'accompagnement du cycle moyen et les guides d'utilisation des manuels des quatre années.

L'analyse du document d'accompagnement a fait ressortir les remarques qui suivent. Le français est une discipline dont l'enseignement ne doit se borner à la simple transmission

des savoirs. Il s'agit d'un enseignement qui, en transcendant les frontières de la classe, vise une intégration scolaire de l'apprenant, un apprenant que l'on prépare pour endosser le rôle du citoyen. Pour ce faire, il faut outiller cet apprenant de ce dont il a besoin pour acquérir son autonomie.

C'est un enseignement qui fait prévaloir la co-construction des savoirs. Les objets enseignables sont livrés à partir de l'étude de différents types de textes, qui feront le point de départ et le point d'arrivée des activités d'apprentissage. Pour cette raison, l'enseignant se doit d'adopter une posture réflexive et active car il doit, en prenant en considération les profils d'apprenants qu'il a en classe, choisir, en collaboration avec ses collègues, les meilleurs outils et les adapter à sa classe.

En quête de rigueur et de pertinence, les concepteurs de ce document ont choisi d'aborder la langue par la typologie textuelle, qui, selon ces derniers, régit le choix des savoirs linguistiques. Ces faits linguistiques sont saisis par l'analyse, la comparaison et la déduction. L'apprenant est lui aussi invité à adopter une posture réflexive. La confrontation et la négociation sont donc de la partie. Tel est le contexte dans lequel devrait évoluer et s'appliquer la pratique de l'exercice. Mais à notre grande surprise l'exercice n'est aucunement indiqué dans ce document. Aucune référence n'est faite à cet élément, nous avons par conséquent tenté de le chercher sous d'autres dénominations. Celui-ci apparaît dans la phase d'appropriation, il s'agit du réemploi des faits linguistiques, dont l'acquisition est vérifiée dans des situations.

Pour accéder à plus d'informations, nous avons exploité d'autres documents dont les guides d'utilisations des manuels. Nous avons entrepris cette démarche dans l'espérance de trouver des éléments de réponse. A l'instar du document d'accompagnement ceux-ci ont mis l'accent sur la démarche préconisée et le cadre théorique général de l'enseignement, qui insiste sur la mise en place d'une pédagogie différenciée qui tient compte des rythmes d'apprentissage. L'exercice y est présent de façon explicite dans deux situations : pour indiquer le type des activités présentés dans une batterie d'exercices (repérage, manipulation et production) et pour présenter des exemples de corrigés d'exercices.

Nous avons donc relevé, que dans les documents officiels l'exercice ne bénéficie pas de beaucoup d'attention, il est presque inexistant. Toute l'attention est focalisée sur deux moments de l'apprentissage : la leçon et la situation d'intégration. Lors de ces deux moments, la construction du savoir s'effectue par le biais de la négociation, la confrontation et le travail

de groupe. L'exercice semble être réduit à sa dimension applicative. C'est une activité auxiliaire et une phase d'application qui comporte des exercices progressifs, de réinvestissement intensif, conçus avec pour but l'entraînement des apprenants. Pour cette raison ces documents insistent sur le nombre d'exercices à proposer : les contraintes de pagination en limite l'usage, c'est pourquoi l'enseignant se doit de choisir ceux qui sont adéquats aux apprenants. La vérification du degré de maîtrise des savoirs est censée être faite lors des réemplois en contexte, c'est-à-dire les productions partielles. Ce qui est évident, c'est le rôle structurant des productions partielles ; celles-ci semblent faire une jointure entre les situations d'apprentissage et les situations cibles (qui correspondent à la production de textes conformément à la typologie étudiée).

A la suite de l'analyse du discours officiel, nous avons entrepris celle des matériaux pédagogiques mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant, à savoir les manuels scolaires : propos du quatrième chapitre. Cette analyse fait ressortir une prédominance des activités consistant à restituer des formes (exercices à trous, exercices à dominante morphologique, ...etc.) et des activités d'observation (reconnaisances grammaticales, mise en correspondance, exercices à choix multiples). Nous avons remarqué également l'absence quasi-totale des activités de corrections. Les résultats de l'analyse quantitatives montrent que sur 468 exercices présents dans les manuels scolaires des quatre années il y a 162 activités de restitution de formes, 125 activités d'observation, 88 activités de production (généralement des productions avec contraintes grammaticales et qui consistent à rédiger des phrases), 37 exercices de transformation et 20 dictées.

Ces activités sont, dans la quasi-totalité des cas, des tâches individuelles (les exercices qui nécessitent un travail collaboratif sont au nombre de 14). Un autre fait est à signaler, sur les 468 exercices proposés, un seul exercice implique une démarche de justification. Les manuels scolaires semblent refléter la théorie sous-jacente à l'enseignement du collège, conformément à laquelle l'exercice n'a pas de grande place et n'a pas de valeur en tant qu'entité autonome possédant une dynamique propre.

L'exercice étant, à l'origine, une technique issue du travail empirique conduit par les enseignants en classe de langue (G.Vigner, 1984), nous ne pouvons faire l'économie d'une analyse des pratiques enseignantes effectives, d'où l'intérêt et la nécessité des deux autres chapitres. Le cinquième chapitre a été consacré à l'analyse des réponses de questionnaires

soumis à un inspecteur et 132 enseignants. Il s'agit d'une enquête qui a été menée en deux temps.

Nous avons donc, dans un premier temps, adressé un questionnaire à un inspecteur de l'éducation nationale, qui assure aussi le rôle de formateur des enseignants du cycle moyen. Et ce, afin de compléter les informations obtenues lors de l'analyse des documents officiels.

Pour l'inspecteur l'exercice est automatiquement présent dans le programme de formation, parce que c'est une suite logique du cours. L'enseignant doit faire appel à des exercices variés et progressifs (allant du simple au complexe) pour s'assurer de l'installation et la vérification des savoirs. Il constitue une étape nécessaire pour la préparation d'une éventuelle activité de remédiation. Il ressort des réponses obtenues auprès de l'inspecteur interrogé que le rôle de l'exercice dans le rapprochement vers les tâches cibles est minimisé. En effet, l'inspecteur insiste sur les autres activités (comme l'analyse et la compréhension des textes), qui pour lui assurent un passage vers la production. Ses propos nous laissent penser qu'on ne reconnaît pas à l'exercice une dynamique interne qui puisse faciliter le transfert des connaissances. Il renchérit, ce qui freine l'apprenant et l'empêche de produire de manière autonome, ce n'est pas les exercices tels qu'ils sont conçus dans le manuel, et dont l'apport est une évidence, mais c'est bien les circonstances qui les entourent. Il cite à titre d'exemple, l'hétérogénéité des classes et le manque de temps.

La solution aux problèmes rencontrés lors de la réalisation des exercices est de l'apanage de l'enseignant, qui doit simplifier, reformuler, réadapter les exercices. L'implication des parents est aussi importante. Parmi les solutions, l'inspecteur cite le travail de groupe, qui de préférence doit avoir lieu en séances TD, et les exercices ludiques.

Là aussi, on peut voir que l'exercice est attaché à sa dimension applicative, amener l'apprenant à adopter une posture réflexive n'est pas une option.

La suite de notre enquête par questionnaire a concerné les enseignants du cycle moyen, lesquels étaient invités à s'exprimer sur leurs pratiques de classe. L'analyse des données de cette enquête a révélé quelques points cruciaux pour notre recherche.

Ainsi, pour inculquer de nouvelles connaissances les enseignants interrogés préfèrent, dans l'ensemble, s'en tenir aux orientations émises dans les documents officiels. L'apprentissage qui se pratique en classe de FLE est un apprentissage basé sur une démarche de découverte entreprise par les apprenants et guidée par les enseignants.

Malgré leur ouverture au travail de groupe, une grande partie des enseignants interrogés considèrent que l'exercice est une tâche individuelle, dont le but essentiel est de permettre la vérification des acquis des apprenants. Leurs réponses dévoilent, également, une préférence pour les tâches les plus faciles et les plus demandées par les apprenants, en l'occurrence les exercices à trous et les QCM. Les exercices qui figurent dans les manuels scolaires ne sont pas, donc, tous exploités par ces enseignantes. Ces derniers, selon quelques témoignages, sélectionnent les plus pertinents. C'est pourquoi, l'ordre d'apparition des exercices dans une batterie donnée n'est pas respecté.

En ce qui concerne la manière dont ces exercices sont disposés et structurés dans les manuels scolaires, les enseignants se contentent de signaler une progression allant du simple au complexe (activités d'intégration partielle), qui à elle seule devrait permettre une production efficiente.

Quelques difficultés, qui surviennent généralement lors de la réalisation des exercices, sont également recensées. Elles ont trait particulièrement à la compréhension de la consigne, au bagage linguistique insuffisant et au temps alloué à l'élaboration de l'exercice. Les solutions proposées s'articulent, alors, autour de la simplification, la réadaptation et variation des exercices proposés. Sans oublier le fait de consacrer plus de temps à ces activités.

Les déclarations de ces enseignants révèlent non seulement leurs pratiques mais aussi leurs représentations. Pour ne pas rester dans les représentations, il était nécessaire pour nous de faire l'observation de la pratique enseignante effective en classe. Des observations ont été donc menées avec trois classes, dont les données ont été rassemblées et analysées dans le sixième chapitre.

Les stratégies qui n'étaient pas communes lors de la leçon ; une pratique qui vacille entre une démarche expositive, une démarche découverte et un mélange des deux, étaient presque les mêmes en ce qui concerne la phase de l'exercisation.

Les exercices de prédilection ont pour la majorité trait à la restitution des formes et à l'observation, surtout avec la deuxième et la troisième enseignante (Enseignante n°2 a proposé 11 exercices, dont 4 exercices de repérage, un exercice à trous et 3 exercices à dominante morphologique. L'enseignante n°3 a proposé 20 exercices, dont 7 exercices de reconnaissances grammaticales, 4 exercices à trous, 4 exercices à dominante morphologique). L'enseignante n°1, quant à elle, a choisi 12 exercices, parmi lesquels 4 exercices de repérage,

03 exercices transformation, 01 exercice de mise en correspondance et 01 exercice de substitution.

Trois exercices de production uniquement ont été proposés, improvisés à deux reprises et réalisés de manière très rapide. Ces exercices n'ont concerné qu'une minorité d'apprenants (trois apprenants pour la troisième reprise).

Ce qui était frappant, c'est que ces exercices étaient généralement réalisés oralement et individuellement, et corrigés par les mêmes éléments, les bons. Il nous a semblé que ces derniers sont proposés afin de combler un moment vide dans les séances. Ce n'est même pas un moment de vérification parce qu'en fait, ils n'impliquent qu'une minorité de la classe. A notre sens, cette pratique ne faisait que renforcer l'hégémonie exercée par les bons éléments.

Activités individuelles (sauf pour trois exercices, dont deux activités ludiques), réalisées oralement, à chaud après la lecture de la consigne, n'impliquant que quelques éléments, qui dans la plupart des cas n'aboutissent pas à une production, et qui n'impliquent pas l'explicitation par l'apprenant de son raisonnement grammatical (sauf dans deux exercices), sont tant d'indices sur la dimension applicative attribuée à l'exercice en classe de FLE.

Les données de l'analyse, que nous avons obtenues des documents officiels et des informations issues du terrain, convergent vers le même point. En ce que concerne l'exercice, la pratique enseignante coïncide avec les directives officielles qui le considèrent comme une activité auxiliaire, à laquelle est attribuée une dimension applicative.

Nous pouvons dire que nos hypothèses ont été confirmées. La pratique enseignante s'accorde avec les orientations officielles en matière de l'exercice. Des orientations qui relèguent cette activité au second plan par rapport à la leçon, la réduisant ainsi à son statut d'outil de vérification et de fixation de connaissances. Si, dans la pratique enseignante le moderne et le traditionnel se côtoient pour dispenser les enseignements (lors des leçons), les choix sont plutôt traditionnels lorsqu'il s'agit de la phase d'exercisation. On cantonne l'exercice à sa dimension applicative. Pour ce qui est des manuels, le traitement réservé à cette activité est le même. Bien qu'il y ait des activités très intéressantes et malgré le fait que les activités d'intégration partielles soient considérées comme la pierre angulaire du mécanisme de liage aux activités de production prévues à la fin des séquences d'apprentissage, les exercices sont généralement conçus dans le but de dispenser l'apprenant

de l'effort réflexif qui lui permet de procéder en connaissance de causes. En effet, des étapes nécessaires dans ce processus sont ignorées, à savoir : la négociation, la collaboration et l'analyse (des éléments qui s'imbriquent afin de permettre à l'apprenant d'atteindre le niveau de performance escompté). Ce qui, à notre sens, risque de limiter l'apport des situations d'intégration partielle. Cela sans oublier le fait que, dans les pratiques de classe que nous avons observées, ces activités sont généralement éludées. Cela signifie que l'apprenant à la fin de son cursus scolaires, qui s'étale sur une période de 4 ans, aurait réalisé à peu près 29 productions écrites (lesquelles s'imposent à la fin de chaque séquence). Alors, nous nous demandons si le transfert de connaissances est possible dans des conditions pareilles.

Si cette étude demanderait à être approfondie, (nous verrons les perspectives plus loin), elle nous permet de formuler quelques suggestions comme :

- Prendre en considération l'activité réflexive de l'apprenant. La réflexion doit être intégrée progressivement, au fur et mesure de son avancement dans son programme scolaire. Nous avons remarqué un penchant pour les activités de repérage dans le manuel scolaire mais celles-ci n'impliquent pas un travail de justification, d'autant plus que certains exercices sont conçus de manière à faciliter la tâche aux apprenants. Le repérage se fait dans beaucoup d'exercices de ce genre de manière machinale. D'autres types d'activités sont nécessaires, à savoir : les exercices de correction (lequel doit être utilisé avec la plus grande attention) et les exercices de transformation.

- Miser sur le travail de groupe. Cela ne veut pas dire que l'on devrait bannir les activités individuelles de la classe au profit des activités de groupes, les unes n'excluent pas les autres (Zetili, 2015). Les activités de systématisation restent essentielles, surtout pour un public qui s'initie à l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais à un moment donné de cet apprentissage il faut penser à intégrer le travail collaboratif. Celui-ci ne doit pas intervenir uniquement pour assurer la fixation de connaissances mais pour d'importantes raisons : permettre à l'apprenant de sortir du moule dans lequel il est souvent placé pour gagner en confiance en soi, réfléchir en toute liberté et indubitablement déployer ses propres stratégies de résolution de problèmes (toutes étant le fruit des activités de négociation). Il ne s'agit pas uniquement de mettre l'accent sur la compétence mais aussi sur la performance. Selon Tomano. M (2013, p.139), progression « *rime souvent avec uniformisation* », c'est pourquoi l'enseignant devrait créer des équipes performantes en prenant en considération les types de

personnalités de ceux qui les forment. La création de groupes ne devrait pas être une tâche improvisée.

- Consacrer plus de temps à la réalisation des exercices (ce qui n'est pas une tâche facile car les calendriers des activités sont préconçus et imposés par la tutelle). Pour ce faire, il est possible de modifier un exercice de façon à ce qu'il ait une consigne impliquant plusieurs tâches à la fois.

- Miser sur la qualité au détriment de la quantité. Comme nous l'avons dit précédemment un exercice peut impliquer plusieurs actions. Le même corpus peut être un support pour permettre la mise en œuvre de plusieurs opérations. L'essentiel est de parvenir à la réalisation de la situation d'intégration partielle.

- Insister sur la formation des enseignants. L'exercice, au même titre que les autres activités, doit pouvoir bénéficier de l'attention des formateurs.

Nous avons conscience que les résultats auxquels nous avons aboutis ne constituent qu'une étape préalable à un travail de terrain plus pointilleux et plus vaste. Si nous avons pu mettre en avant les mérites d'une dimension réflexive attribuée à l'exercice, cela ne peut suffire. En fait, la lecture qualitative opérée sur notre corpus a permis de défricher un terrain déjà investi mais dont certains aspects restent encore inexplorés. Etudier les éventuelles retombées d'une réelle prise en compte de la dimension réflexive de l'exercice écrit nécessite la mise en place d'un processus expérimental impliquant une étude longitudinale qui permettrait de suivre l'évolution des apprenants faisant l'objet d'observation.

Bibliographie

Ouvrages

- BARBE, G., COURTILLON, J. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère /seconde : 4. Parcours et stratégies de formation*. De Boeck.
- BAUTIER, E., COSTE, D., GALISSON, R. et al. (1983). *Ligne de force du renouveau actuel en D.L.E : remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International.
- BEACCO, J.P. (2010a). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- BERTOCCHINI, P., COSTANZO, R. (2008). *Manuel de formation pratique : pour le professeur de FLE*. CLE International.
- BERTRAND, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. NOUVELLES AMS.
- BESSE, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris : Didier.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues étrangères*. Paris : Crédif-Hatier.
- CAVALLA, C, CORZIE. E, DUMAREST, D, et al. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.
- CHISS, J.L, DAVID, J. et REUTEUR, Y (Dir). (2015). *Didactique du français : Fondement d'une discipline*. Bruxelles : de Boeck.
- CUQ, J.P. (1996). *Une introduction à la didactique de grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- CUQ, J.P. et GRUCA, I. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Univ de Grenoble
- CUSIN MARMY, V. (2017). *Développer ses pratiques d'enseignement grammatical articulé à la production textuelle. Pistes de réflexion sur la formation initiale et l'ingénierie didactique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BLUEA BRONCHART, E., GAGNON, R (Dir) ; (2017). *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- DA SILVA NEVES, R. (1991). *Psychologie cognitive*. Paris : ARMAND COLIN.
- DEFAYS, J.M. et DELTOUR, S. (2003), *Le français langue étrangère et seconde, Psychologie et Sciences Humaines*. Belgique : Pierre Mardaga.
- DE VECCHI, G. (1992). *Aider les enfants à apprendre*. Paris : Hachette.
- ECCO, U. (2016). *Comment écrire sa thèse*. Flammarion.
- GALISSON, R. et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier-Crédif.

- GENOUVRIER, E. et PEYTARD, J. (1972). *Linguistique et enseignement de français*. Paris : Larousse.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 d'histoire*. Paris : CLE International.
- NADEAU, N., FISHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaeten morin.
- MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... Oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- NARCY-COMBES, M.F., (2005), *Précis de didactique*. Devenir professeur de français. Ellipes Editions Marketing SA.
- PERROUDEAU, M. (2006). *Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des devoirs*. Paris : Armand Colin.
- PESCHEUX, M. (2007). *Analyse De pratique enseignante en FLE/S : Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : L'Harmattan.
- NIQUET, G. (1991). *Enseigner le français pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette.
- REDEQUAT, F. (1970). *Les exercices structuraux*. Paris : Hachette-Larousse.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.L., DOLZ, J et al.(2010). *Didactique du français langue première*. Buxelles : De Boeck.
- ROULIN, J.L. (2006) *Psychologie cognitive : cours, documents, exercices*. Bréal.
- SIOUFI, G. et VAN RAEMDONCK, D. (1993). *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosy Sous-Bois : Bréal.
- TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international.
- THEVENAZ-CHRISTEN, T. (2015). L'objet d'enseignement comme construction socioculturelle complexe. Dans CHISS, J.L., DAVID, J. et REUTER, Y. *Didactique du français fondement d'une discipline*. Bruxelles : de Boeck.
- TOMANO, M. (2013). *Enseigner selon les types de personnalité*. Pologne : ESF éditeur.
- VIGNER, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.
- VIGNER, G. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.
- VIGNER, G. (2004) *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.
- VIGNER, G. (2017) *Systematisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Paris : Hachette.
- WIDDOWSON, H. (1981). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Crédif-Hatier.

Articles

-BEACCO, J.C. (2010b). La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère. GALATAM, O et al (Dir). *Gramm-R, enseigner les structures langagières FLE*, 4, 41-51.

-BESSONNAT, D. (1997). L'exercice, un objet scolaire à reconsidérer. *Le français aujourd'hui*, 118, 10-50.

-CHERRAD, N. (2015) De l'usage des expressions idiomatiques en classe de licence de français. *SLADD, Des langues et des discours en question*, 7, 107-118.

-CHISS, J.L. et FILLIOLET, J. (1983). Des changements théoriques dans la linguistique au renouveau de l'exercice de grammaire. *Etudes de linguistique appliquée*, 48, 46-61.

-HEBRAR, J. (1982). L'exercice de français est-il né en 1823 ? *Etude de Linguistique appliquée*, 48, 9-31.

-PLAS, M. et LAVANANT, D. (2010). De l'intérêt de baser une progression sur l'acquisition d'un système linguistique. L'exemple d'un public de niveau A2. GALATAM, O et al (Dir). *Gramm-R, enseigner les structures langagières FLE*, 4, 77-86.

-ZEGRAR, B. (2009). Approche par compétence et outils didactiques. *CRASC, L'approche par compétence et pratiques pédagogiques*, 16, 85-115.

-ZETILI, A. (2015). 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, 107-118.

Sitographie

-AEBY DAGHE, S. (2015). Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 54-59. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2038

-AMY, C et PIOLAT, M. (2006). *Psychologie cognitive*. Bréal. Repéré à https://books.google.dz/books?id=R7LEaaXHcqUC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- AVRAM, C. (2006). Les exercices structuraux *Dialogos*, 14, 27-32. Repéré à http://www.dialogos.rei.ase.ro/14/09_Avram-Les-exercices.pdf
- BASTUJI, J. (1997). Pourquoi des exercices de grammaire ?. *Langue française, Sur les exercices de grammaire*, 33, 6-21. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_33_1_4807
- BEACO J.C. (2010b). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. *Synergies Brésil n° spécial*, 1, 97-10. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01637363/file/guin-lefevre-une-approche-par-comp3a9tences-pour-la-ftlv.pdf>
- BISSONNETTE, S. et RICHARD, M. (2005). Chapitre 15, Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. Dans Gaëten Morin éditeur et Chenelière Education (Ed). *La pédagogie- Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (2^e éd, pp. 317-329). Repéré à <https://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2005a.pdf>
- BESSE, H. (2019). Quelques réflexions sur l'histoire de ce qu'on dénomme exercices en didactique des langues. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63, 43-67, (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à [:http://journals.openedition.org/dhfles/6169](http://journals.openedition.org/dhfles/6169)
- BONNET, P., MOTTER, S et Straeten, M.H. (2012). *L'approche par compétences en classe de langues, une conversion souhaitable pour mieux articuler les apprentissages de l'élève au bachelier ?Un état des lieux et quelques pistes de réponse*. Repéré à <https://books.openedition.org/pucl/2131?lang=fr>
- BROUSSEAU, G. (2012). Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques. *Éducation et didactique [En ligne]*, 6 (2) (mis en ligne le 30 octobre 2014). Repéré à <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1475>
- BULEA, E. (2015). À grammaire rénovée, exercices... ?. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 39-45. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2036
- BULEA BRONCKART, E., MARMY CUSIN, V. et PANCHOUT-DUBOIS, M. (2017) Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives. *Repères [En ligne]*, 56 (mis en ligne le 19 février 2018). Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/1203>

- CAPT, V. (2017). Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte. *Repères [En ligne]*, 56 (mis en ligne le 19 février 2018). Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/1206>
- CASSEREAU-STOYANOV, H. et BALLE-DE CANTELOUBE, H. (2017). Se représenter, concevoir et conceptualiser des exercices de français : ce qu'en disent les auteurs d'un manuel. *Repères [En ligne]*, 56 (mis en ligne le 19 février 2018). Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/1211>
- CHARTIER, A.M. (2003). Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée. *Le Télémaque*, 2 (24), 81-110. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2003-2-page-81.htm>
- CLERC-GEROGRI, A. (2015). L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage: l'exemple des premiers degrés de la scolarité. *Pratique d'enseignement en questions*, 19, 89-97. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-ClercGeorgy-FPEQ-19.pdf
- CREMET, F. (1986) La réflexion grammaticale en classe de langue étrangère : Compte-rendu de l'atelier animé par Henri Besse (CREDIF). *Cahiers de l'APLIUT, La Grammaire, comment l'enseigner vraiment ?* 6 (2), 114-119. Repéré à https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1986_num_6_2_2586
- DAUNAY, B. (2015). Le commentaire et l'écriture d'invention, des exercices emblématiques de l'enseignement de la littérature ?. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 33-38. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_203
- DAUNAY, B. et DENIZOT, N. (2017). Une approche didactique de l'exercice. *Repères [En ligne]*, 56, mis en ligne le 19 février 2018, consulté le 16 mai 2018. Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/1177>
- DENIZOT, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean, Presses du Septentrion*, 107-115. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01490634>
- DOLZ, J. et ABOUZAÏD, M. (2015). La place de l'exercice sur la production orale et écrite dans l'enseignement et dans la formation. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 11-18. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2032

-EL-IHABITRI, R. (2009) Méthodologies didactiques et enseignement de la grammaire : Etat des lieux dans le secondaire en Algérie. *Synergies Algérie*, 8, 53-61. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rachid.pdf>

-ESSAHLAOUI, M. (2012). Rôles de l'exercice de conceptualisation, dans l'apprentissage de la compréhension. Repéré à <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NDituHlq6xYJ:https://www.oujdacit y.net/national-article-57549-fr/roles-de-l%25E2%2580%2599exercice-de-conceptualisation-dans-l%25E2%2580%2599apprentissage-de-la-comprehension.html&hl=fr&gl=dz&strip=1&vwsr=0>

-FOUILLET, R. (2019). Vers une caractérisation des exercices de français pour italophones. Le cas des articles partitifs. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6986>

-GASPAR GALAN, A. (2019). Les exercices dans l'enseignement des langues étrangères : à propos des « manières de langage ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6609>

-GOES, J. et VERONIQUE, G.D. (2019). Quelques points de vue sur l'exercice. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/7102>

-GOURDET, P. (2017). Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : Quelle(s) réalité (s) ?. *Repères [En ligne]*, 56 (mis en ligne le 19 février 2018). Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/1193>

-KAKOYIANNI-DOA, F et MONVILLE-BURSTON, M. (2019). L'exercice dans une série de manuels FLE grecs des années 1940-1950 : La méthode Dimitracopoulos. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6877>

-KEDDAR, K. (2009). De l'approche par objectif (APO) à l'approche par compétence (APC) : Rupture ou continuité ? *CRASC, L'approche par compétence et pratiques pédagogiques*, 16, 33-45. Repéré à https://cahiers.crasc.dz/pdfs/n_21_keddar_fr.pdf

- KOK ESCALLE, M.C. (1999). La littérature au service de la langue : Les *Exercices français*, de Pierre-Joseph Baudet destinés à la jeunesse néerlandaise (1834 -1844). *Document pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 24 (mis en ligne le 22 janvier 2015). Repéré à <http://dhfiles.org/3019>
- LE, T.H. (2013). Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Québec français*, 186, 68-69. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n168-qf0476/68670ac/>
- LENZEN, B . (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités. *Pratique d'enseignement en questions*, 19, 77-85. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-Lenzen-FPEQ-19.pdf
- LESCURE, R. (2010). *Les approches actionnelles en didactique du FLE : Intérêt et limites*. Repéré à : https://crefeco.org/fr_version/pages/8@lescure.pdf
- MARGOLINS, C. (2015). Situations, savoirs et connaissances... comme lieux de rencontre? *Pratique d'enseignement en questions*, 19, 31-39. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-Margolinas-FPEQ-19.pdf
- MIZI, K. (2018). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de fle dans le secondaire algérien. *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*. Repéré à <https://ajccrem.hypotheses.org/440>
- MOGHADDAM, N.N. (2019). Les exercices dans les premiers manuels de l'enseignement du FLE en Iran au XIXe siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfiles/6514>
- MOTTIER LOPEZ, L. (2015). Tâches pour apprendre, tâches pour évaluer. *Formation pratique d'enseignement en questions*, 19, 55-65. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-MottierLopez-FPEQ-19.pdf
- NISSSEN, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic [En ligne]*, 14 (mis en ligne le 11 octobre 201). Repéré à <http://journals.openedition.org/alsic/2344>
- PERRICHON, E. (2019). L'exercice dans des manuels de FLE pour anglophones à Boulogne-sur-Mer des XVIIIe et XIXe siècles : une représentation contextualisée des

objectifs sociaux de l'enseignement d'une langue vivante. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré <http://journals.openedition.org/dhfles/6564>

-PIRON, S. (2019). Les exercices au XIXe siècle et la grammaire française de Lhomond. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6531>

- PIOTROWSKI, S. (2010). Les tâches en classe de langue étrangère. *Synergies Pologne* , 7, 107-118. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Pologne7/sebastien.pdf>

-PUREN, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT [En ligne]*, XXIII (1), (mis en ligne le 06 janvier 2013. Repéré à <http://journals.openedition.org/apliut/3416>

-PUREN, C. (2013). LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À LA CROISÉE DES MÉTHODES : Essai sur l'éclectisme. Repéré à www.christianpuren.com

-PUREN, C. (2016). De l'approche communicative à la perspective actionnelle : exercice de décodage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité didactique d'un manuel de FLE. Repéré à <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article6142>

-PUREN, C. (2019). UN EXEMPLE D'ANALYSE METHODOLOGIQUE D'UNE UNITE DIDACTIQUE D'UN MANUEL DE METHODOLOGIE ACTIVE. Gaston MAUGER, Cours de langue et de civilisation française 1^{er} et 2^e degré (le « Mauger bleu »), Paris : Hachette, 1953. Repéré à www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/074/

-RAY, B. (2015). Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 19, 21-29. Repéré à <https://revuedeshep.ch/pdf/19/2015-Rey-FPEQ-19.pdf>

-REINFRIED, M. (2019). Les exercices de grammaire dans les manuels de FLE en Allemagne : de Meidinger à Ploetz (1783-1880). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*,62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6234>

-REYNAUD, V. (2018). L'usage chomskyen de l'innéisme cartésien. *Methodos [En ligne]*, (mis en ligne le 20 février 2018). Repéré à: <http://journals.openedition.org/methodos/5021>

-RJEOUTSKI, V. Utilisait-on des « exercices » pour l'étude du français en Russie au XVIIIe siècle ?. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6771>

- ROMANELLI, N. (2019). Les exercices dans les grammaires de l'italien à l'usage des Français de N.G.Biagioli (première moitié du XIXe siècle). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020).
<http://journals.openedition.org/dhfles/6317>
- RONVEAUX, C. (2015) . Présentation. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 7-10 ; Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2031
- RONVEAUX, C., RUNTZ-CHRISTAN, E., et SCHNEUWLY, B. (2015). Présentation Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre. *Formation pratique d'enseignement en questions*, 19, 7-17. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-Ronveaux-FPEQ-19.pdf
- RUNTZ-CHRISTAN, E. (2015). Taches et exercices: des lieux de rencontre équivalents? *Formation pratique d'enseignement en questions*, 19, 137-144. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-RuntzChristan-FPEQ-19.pdf
- SAUTOT, J.P. (2015) . La dictée, un exercice ?. *La Lettre de l'AIRDF*, 57, 25-33. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2034
- SAYDI, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. Repéré à <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Lpgvs9Z0db8J:https://gerflint.fr/Ba se/Turquie8/saydi.pdf+&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=dz>
- SCHEEPERS, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères [En ligne]*, 56, (mis en ligne le 19 février 2018). Repéré à <http://journals.openedition.org/reperes/1208>
- SCLAFANI, M.D. (2019). Les exercices gradués dans la méthode du Grammalessico francese a usodegl'italiani d'Arminio Wurmbrand Bianchi. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/7202>
- SUSO LOPEZ, J. (2019). Les « exercices publics » et l'enseignement du français en Espagne auXVIIIe siècle. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-6 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6172>

-PIERRE, S. (2019). L'exercice dans l'enseignement des langues : s'exercer, ... à quoi bon ?. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/7027>

-TAGGART, G. (1974). L'utilisation de l'image dans les exercices structuraux. *Langue française, Audio-visuel et enseignement du français*, 24, 93-104. Repéré à https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_24_1_5697

-TRUFFER MOREAU, I. (2015). Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales. *Formation pratique d'enseignement en questions*, 19, 107-114. Repéré à http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/19_files/2015-TrufferMoreau-FPEQ-19.pdf

-VALDES MELGUIZO, I. (2019). L'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIXe siècle. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 27 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/7196>

-VERONIQUE, G.D. (2019). La rigueur et l'innovation d'Harold E. Palmer (1877-1949) : Le cas des exercices dans ses propositions didactiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6846>

-VIGNER, G. (2016). L'exercice. , *Carnets [En ligne]*, Deuxième série, 8 (mis en ligne le 30 novembre 2016). Repéré à <http://journals.openedition.org/carnets/1850>

-VIGNER, G. (2019). Les exercices de langage : du Plan d'Études et programmes de l'enseignement des indigènes en Algérie au Bulletin de l'enseignement des indigènes de l'académie d'Alger (1893-1914). *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [En ligne]*, 62-63 (mis en ligne le 12 avril 2020). Repéré à <http://journals.openedition.org/dhfles/6826>

-VIGNER, G. (2021). L'exercice en FLE : systématisation et maîtrise de la langue. Repéré à : <https://www.hachettefle.com/dossier/lexercice-en-fle-systematisation-et-maitrise-de-la-langue>

Dictionnaires

-DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L, et al. (2012). *Un dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Italie : Larousse.

-CUQ, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

-GALISSON, R., COSTE, D., (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

-REUTER, Y. et al. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

-ROBERT, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Thèses

-CHABBIA, Z. (2018-2019). *Analyse du dispositif didactique favorisant la compétence de construction du sens des textes au moyen*. Thèse. Université Frères Mentouri- Constantine 1.

-DEMBRI, N. (2008-2009). *L'USAGE du BROUILLON dans L'ACQUISITION DU SVOIR ECRIRE*. Mémoire de magistère. Université Frères Mentouri- Constantine 1.

-HAMMOUCHE , S. (2016-2017). *Les difficultés grammaticales en 3ème année secondaire : études et remédiations*. Thèse. Université Frères Mentouri-Constantine 1.

Documents officiels

-Document d'accompagnement du programme de français, Cycle moyen.

-Guide du Professeur, Langue française, 1^{ère} année moyenne.

-Guide de l'utilisation du manuel Français, quatrième année de l'enseignement moyen.

-Français 2^{ème} année moyenne, livre du professeur.

-Guide d'utilisation du manuel de français, 3^{ème} année moyenne.

Résumé

Résumé

Dans la présente recherche, il était question d'investir la notion d'exercice. Une entreprise qui avait pour but de mettre en exergue non seulement le rôle assigné à l'exercice écrit mais aussi la manière dont celui-ci est conçu et pratiqué en classe de FLE. Pour ce faire, nous avons recouru à plusieurs techniques d'investigations. Nous avons analysé les documents officiels mis à la disposition des enseignants du cycle moyen afin saisir la démarche préconisée pour l'enseignement de français, laquelle constitue un cadre général susceptible de générer une pratique particulière de l'exercice, ainsi que celle qui concerne la mise en place de l'exercice lui-même. Nous avons également fait une analyse des exercices proposés dans les manuels scolaires confectionnées à l'intention des apprenants des quatre niveaux du cycle moyen. Une enquête par questionnaire était menée auprès des enseignants afin de faire la lumière sur la pratique enseignante à l'égard de ces activités. Une dernière étape était nécessaire dans ce travail qui tentait de cerner le traitement réservé à ces outils emblématiques de la classe de langue. Il s'agit de l'observation de classes. Cette étape ne consistait pas seulement à analyser les interventions des enseignants mais également à renseigner sur les conditions dans lesquelles s'opère la procédure de l'exercice.

Mots clés

Exercice, pratique interventionniste, dimension réflexive, dimension applicative, processus de liage.

Summary

In this research, it was a question of investigating the notion of exercise. A work which aimed to highlight not only the role assigned to the written exercise but also the way in which it is designed and practiced in FLE class. To do this, we used several investigative techniques. We have analyzed the official documents made available to middle school teachers in order to understand the approach recommended for teaching French, which constitutes a general framework likely to generate a particular practice of the exercise, as well as that concerning the instead of the exercise itself. We also made an analysis of the exercises proposed in the textbooks made for the learners of the four levels of the middle cycle. A questionnaire survey was conducted among teachers to shed light on teaching practice with regard to these activities. A last step was necessary in this work which tried to define the treatment reserved for these emblematic tools of the language class. This is class observation. This stage did not only consist in analyzing the interventions of the teachers but also in removing the veil on the conditions in which the procedure of the exercise takes place.

Key words

Exercise, interventionist practice, reflexive dimension, application dimension, linking process.

ملخص

في هذا البحث ، كان الأمر يتعلق باستثمار فكرة التمرين. مشروع يهدف إلى تسليط الضوء ليس فقط على الدور المخصص للتمرين المكتوب ولكن أيضًا على طريقة تصميمه وممارسته في فئة FLE. للقيام بذلك ، استخدمنا العديد من تقنيات التحقيق. لقد قمنا بتحليل الوثائق الرسمية المتاحة لمعلمي المدارس الإعدادية من أجل فهم النهج الموصى به لتدريس اللغة الفرنسية ، والذي يشكل إطارًا عامًا من المحتمل أن يولد ممارسة معينة للتمرين ، بالإضافة إلى ذلك المتعلق بالتمرين نفسه بدلاً من التمرين نفسه. قمنا أيضًا بتحليل التمارين المقترحة في الكتب المدرسية المعدة لمتعلمي المستويات الأربعة للحلقة الوسطى. تم إجراء استبانة بين المعلمين لإلقاء الضوء على ممارسة التدريس فيما يتعلق بهذه الأنشطة. كانت الخطوة الأخيرة ضرورية في هذا العمل والتي حاولت تحديد العلاج المخصص لهذه الأدوات الرمزية لفئة اللغة. هذه هي الملاحظة التطبيقية. لم تقتصر هذه المرحلة على تحليل مداخلات المدرسات فحسب ، بل شملت أيضًا إزالة الحجاب في الظروف التي يتم فيها إجراء التمرين.

الكلمات الدالة

التمرين ، الممارسة التدخلية ، البعد الانعكاسي ، بُعد التطبيق ، عملية الربط.