

# Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte

Un parcours dans les moyens suisses romands d'enseignement

The didactic genre of the exercise and the test of the grammar of text. A journey into French-speaking Swiss ways of teaching

Vincent Capt

Haute école pédagogique – Vaud ; université de Lausanne, Suisse

Vincent.capt@hepl.ch

Dans un premier temps, cet article identifie et discute des caractéristiques principales du genre didactique de l'exercice, tel qu'inclus dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves sur différents supports pédagogiques. Dans un deuxième temps, il évalue, à travers l'analyse des moyens d'enseignement prescrits officiellement en Suisse romande (niveau primaire / cycle 2 : 8-12 ans), l'adéquation de l'exercice à l'objet texte et aux savoirs mis en jeu par ce dernier sur le plan du fonctionnement de la langue (FDL). La comparaison des trois moyens permet de spécifier différents rôles didactiques dévolus à l'exercice dès lors que le texte constitue l'objet d'enseignement. Le propos développé a pour fondement l'intuition d'un lien fragile entre le genre de l'exercice et la nature de cet objet : plus radicalement, le sentiment d'une dissonance entre la fragmentation et la répétition caractéristiques des exercices et la globalité de l'unité texte. Cette dernière n'opère-t-elle pas un travail critique sur le genre scolaire « exercice », tel que caractérisé préalablement ? La réflexion proposée conduit à une critique de l'exercice moins pour lui-même (faisant partie de l'arsenal du dispositif didactique) que pour son lien avec l'objet d'enseignement (le texte). Quels impacts didactiques sur le genre peut-on alors identifier ?

First this article identifies the main characteristics of the didactic genre of the exercise, included among activities of learning proposed to the pupils on different pedagogical materials. Secondly, it estimates, through the analysis of three French-speaking Swiss ways of teaching (primary sector/cycle 2: 8-12 years), the adequacy of the exercise to the object-text and to the knowledges involved by the latter: mainly skills from the point of view of the functioning of the language. The comparison of the three ways of teaching allows to specify the different didactic roles allotted to the exercise, considering that the text is the object of teaching. The developed discussion has for foundation the intuition of a fragile link between the genre of the exercise and the nature of this object: more radically, the feeling of a dissonance between the characteristic fragmentation and the repetition of the exercises and the global nature of the text unit. Does not the latter operate a critical work on the school genre "exercise", such as characterized beforehand? The proposed reflection leads to a criticism of the exercise less for itself (being part of the

arsenal of the didactic device) than for its link with the object of teaching (the text). Which didactic impacts on the genre can we then identify?

Mots-clés : apprentissage, exercice, grammaire, compréhension, écriture

Keywords: learning, exercise, grammar, comprehension, writing

## 1. Vous avez dit « exercice » ?

### 1.1. L'épreuve du texte

La présente contribution se donne pour objectif d'apprécier l'adéquation du genre didactique de l'exercice à un objet de savoir désormais central dans l'enseignement du français, à savoir le texte. Pour mener à bien cette réflexion, nous allons plus particulièrement comparer différents exercices contenus dans les moyens d'enseignement romands (MER) du point de vue du fonctionnement de la langue (FDL) et son articulation avec la lecture/écriture.

Les enjeux de savoir impliqués par l'objet texte dépassent le repérage et la connaissance de phénomènes textuels. Il s'agit aussi pour les élèves de mobiliser en acte ces derniers du point de vue de la compréhension et de la production d'une diversité de genres de texte (écrit dans le cadre de cet article). L'articulation entre le FDL et la lecture/écriture est mentionnée dans le plan d'études romand (PER)<sup>1</sup>, auquel tout-e praticien-ne est tenu-e de se conformer :

« Aborder les activités décrites ci-contre [relatives principalement à l'énonciation, aux reprises anaphoriques et aux temps verbaux] de manière décrochée **implique un réinvestissement de celles-ci dans des activités de production et de compréhension de textes.** » (nous soulignons).

L'exercice est pratiqué et nommé comme tel par les élèves et les enseignant-e-s (Reuter, 2007, p. 14-15), autant que proposé dans certains manuels (Brissaud et Cogis, 2011). C'est précisément à partir d'exercices contenus dans trois MER consacrés à l'enseignement du français que nous mènerons notre analyse, soit *L'Ile aux mots*, *S'exprimer en français* et *Mon manuel de français* (cycle 2 : 8-12 ans)<sup>2</sup>. Du point de vue de l'alignement curriculaire des savoirs abordés durant la scolarité obligatoire, ce cycle est intéressant puisqu'il est intermédiaire aux cycles 1 et 3, qui tous deux abordent aussi le texte du point de vue du fonctionnement de la langue (FDL).

La comparaison entre les trois moyens les plus répandus en Suisse dans les classes francophones permettra de voir comment les exercices abordent des problématiques textuelles (Adam, 2015). Il s'agira ainsi de spécifier les rôles didactiques dévolus à l'exercice relativement aux modalités d'apprentissage proposées dans chacun des MER. Nous allons également repérer quels sont les opérateurs textuels préférentiellement abordés (liages sémantiques, logiques...) retenus et nous intéresser aux logiques d'exercisation proposées. L'analyse nous permettra en particulier de voir en quoi les procédés de textualisation, considérés du point de vue cognitif comme des opérateurs de haut rang, sont exercés pour eux-mêmes et/ou en faveur de la compréhension et la production écrites. L'analyse sera menée à partir d'une grille

---

1 <[https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1\\_26/](https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_26/)>

2 Moyens retenus par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. À noter que le premier et le troisième moyen cités sont français. En classe, les enseignant-e-s recourent librement à ces moyens officiels, ou, s'ils le souhaitent, à d'autres manuels de leur choix.

critériée, présentée en 1.3., visant à pointer et élémentariser certaines composantes de l'exercice. À ce stade de la réflexion, il convient toutefois de préciser ce que nous entendons dans cet article par « exercice » et plus précisément présenter quelques-unes des conditions qui garantissent à l'exercice le statut de genre didactique.

## 1.2. Itération, élémentarisation et uniformisation

Afin d'asseoir la réflexion sur un plan théorique plus large, retenons quelques caractéristiques de l'exercice, en tant que genre didactique. L'exercice est :

- proposé par des supports pédagogiques (fiches ou manuels) ;
- constitué en vue de l'apprentissage réactif des élèves (Vygotski 1995) ;
- formalisé à l'avance (*a priori* prêt à l'emploi).

Outre qu'ils sont « issus de moyens d'enseignement [qui] préexistent à l'activité de l'élève » (Clerc-Georgy, 2015, p 89), les exercices concernent centralement l'apprentissage des élèves. C'est pour cette raison qu'ils intéressent la réflexion didactique.

Le genre de l'exercice paraît peu problématique dans certaines disciplines scolaires (les mathématiques, le sport, la physique, voire la musique). C'est moins le cas pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du français (Denizot, 2015a ; 2015b). Dans ce cadre disciplinaire, l'exercice bénéficie *a priori* des faveurs de la grammaire (Authier et Meunier, 1977 et Masseron, 2001) ou, plus spécifiquement, du FDL. Pour ce domaine, dans lequel s'inscrit la présente réflexion, des exercices sont souvent proposés sans souci de la contextualisation communicationnelle des énoncés, *via* des exemples créés artificiellement au service de différentes abstractions du savoir (schéma, fléchage...). C'est ce que l'on observe typiquement avec les exercices redevables d'une grammaire de phrase, où c'est généralement la systématique syntaxique qui constitue l'objet d'apprentissage numéro un.

À cette décontextualisation des énoncés qui servent de supports aux exercices, la recherche didactique sur le sujet (Bessonat, 1997) a montré que l'exercice se rapproche de désignations connexes (Dolz, Schneuwly, Thévenaz-Christen et Wirthner, 2001 ; Ronveaux, Runtz-Christan et Schneuwly, 2015), telles que « situation » ou « tâche ». Il est possible toutefois de souligner quelques caractéristiques du genre didactique de l'exercice. Suzanne Chartrand le considère comme la « réalisation d'une tâche répétitive portant sur un objet précis et poursuivant l'objectif d'automatisation d'un savoir-faire » (2016, p. 42, note 25). Ce que confirment Bernard Rey : « Les exercices visent, eux, l'automatisation » (2015, p. 27) et Claude Simard *et al.* : « L'exercitation peut aussi être utilisée pour compléter la démarche inductive. On considère généralement que les exercices servent à l'intériorisation d'automatismes » (Simard, Dolz, Dufays et Garcia-Debanç, 2010, p. 315). Sur ce point, on peut dire à grands traits que l'exercice concerne une activité répétitive. Le crédo qui motive l'aspect itératif de l'exercice s'inspire du modèle du marteau face au clou, « qui finit toujours par rentrer » : « à des moments précis de l'apprentissage, il est toujours pertinent de faire faire aux élèves de bons exercices, car ceux-ci sont essentiels pour automatiser raisonnements et procédures » (Chartrand, 2016, p. 42). C'est notamment la quantité (notons la marque du pluriel), voire leur institutionnalisation rituelle qui semble assurer aux exercices une grande partie de leur légitimité au sein d'une séquence d'enseignement, où ils bénéficient d'une position intermédiaire, généralement entre découverte et évaluation.

Les quelques auteurs à s'être penchés jusque-là sur ce genre didactique indiquent le plus souvent que l'exercice entretient un rapport de partie au tout qui fait l'objet de l'apprentissage : son aspect fragmenté résulte d'une logique analytique ou d'une rationalité de la décomposition (pensons au saucissonnage des différents mouvements qui participent du saut en hauteur). Sandrine Aeby Daghé (2015, p. 54) indique ainsi que l'exercice s'apparente à une opération de pointage qui vise « l'élémentarisation des composantes » d'un objet

d'enseignement. Pour Rey, « [l'exercice] consiste à décomposer une action en segments aussi élémentaires qu'il est possible, de façon à ce que chacun puisse s'y entraîner de manière répétitive » (2015, p. 26). Cette seconde condition indique que l'exercice s'apparente à une activité cognitive généralement peu coûteuse parce que délimitée : la relative basse intensité intellectuelle est une résultante du caractère « fondamental » de l'exercice. Le savoir de l'exercice est morcelé tandis que l'attitude de l'élève face à l'expert est celle d'une obéissance. L'élève s'exécute.

Cette apparente docilité résulte notamment du marquage grammatical de la plupart des énoncés d'exercice (impératif ou infinitif jussif), caractérisés par une orientation illocutoire plus ou moins instructionnelle (Adam, 2001). La modalité déontique engage un effet perlocutoire (faire faire à l'élève au moyen de l'énoncé de consigne de l'exercice). Sur ce point, on peut rappeler que le terme provient initialement de l'univers guerrier ou religieux (Hebrard, 1995)<sup>3</sup>. L'enchaînement des exercices autorise une certaine progressivité mais a surtout tendance à neutraliser l'individuation des parcours d'apprentissage. À ce pouvoir d'uniformisation (faible différenciation) s'ajoute l'absence de prise en compte de la diversité des rythmes des apprenants. Ainsi considéré, « (l)'exercice ne garantit pas l'apprentissage, bien plus, il crée les inégalités » (Ronveaux *et al.*, 2015, p. 11). En termes de gestion de classe, il semble que l'exercice puisse venir toutefois combler des moments creux d'enseignement en « gavant » certains élèves avancés en mal d'activités. Mais cela ne concerne alors pratiquement plus les apprentissages.

Dans une perspective didactique, l'exercice gagne en pertinence si on le convertit en verbe, précédé d'une construction pronominale à valeur réfléchie : « s'exercer », où le sujet, du point de vue de la théorie linguistique des rôles sémantiques (Tesnière, 1959), est à la fois agent et bénéficiaire de son action. C'est la construction grammaticale employée par exemple dans tous les chapitres de *L'Ille aux mots* à la première personne du singulier (« je m'exerce »).

À un niveau général encore, le genre de l'exercice a les faveurs des enseignant·e·s et de certains élèves. Anne Clerc-Georgy montre comment les représentations enseignantes accordent généralement aux exercices une dimension active, générative et « autoporteuse » (2015, p. 92). Quiconque s'est par ailleurs trouvé face à une classe a connu cette demande, parfois pressante, de certain·e·s élèves : « on peut faire des exercices ? », voire « des exercices supplémentaires ? ». La désignation « exercice » mobilisée par les élèves est un bon indicateur du haut degré d'intégration du genre dans la diversité des pratiques d'enseignement. Dans le contexte de la formation des enseignant·e·s, Christophe Ronveaux parle pour sa part d'un imaginaire lié à « la magie de l'exercice » (2015, p. 12). Dans quelle mesure la croyance en l'efficace et le bien-fondé d'une pratique générique d'apprentissage pérennisent-ils cette dernière ? Ce qui semble garantir aux exercices leur légitimité, c'est leur reproduction généralisée à l'échelle institutionnelle. L'exercice est un genre doxique dans la scolarité. Ainsi considéré, ce genre favoriserait la transition entre une compétence abstraite transmise et une compétence pratique acquise, un réel savoir-faire pleinement intégré. L'exercice prendrait la forme d'une déduction et impliquerait un passage à l'acte plus ou moins transparent. L'on pense par exemple aux exercices liés à la fusion syllabique qui, une fois acquise, sert de point d'appui à la lecture. Pour l'objet « texte », l'identification de divers procédés de liages (anaphoriques, référentiels...) suffirait, selon ce crédo, à « créer » des textes, à « faire texte » en réception et en production. Que peut apporter la réflexion didactique sur ce point ?

---

3 Pour une mise en perspective littéraire de cette historicité de l'exercice, nous renvoyons à l'article de García Cela (2013) sur les « exercices de cruauté » réalisés par deux personnages du roman *Le Grand Cahier* d'Agota Kristof.

### 1.3. De l'identification à la compréhension/production : un impossible transfert ?

Pour tenter de comprendre comment fonctionne la « boîte noire » à l'œuvre dans les exercices portant sur le texte, la réflexion doit intégrer des éléments liés à la problématique didactique du transfert, telle que décrite par Nadeau et Fisher (2005, p. 120) :

« Transférer ses apprentissages signifie être capable d'utiliser des connaissances ou des compétences dans un contexte différent de celui où elles ont été acquises. En grammaire, cela se traduit par l'application, dans les textes qu'on écrit, des règles apprises en classe. [...] Les enseignants sont nombreux à se préoccuper du transfert des apprentissages, ou plus exactement à s'alarmer du peu de transfert qu'ils constatent chez leurs élèves, surtout en grammaire. »

Le constat est plutôt inquiétant et provoque l'interrogation : y a-t-il une tache aveugle des savoirs didactiques sur l'enseignement/apprentissage du FDL dans les textes ? Plus précisément, comment favoriser d'une part l'identification d'opérations de textualisation et d'autre part le réinvestissement de celles-ci dans des activités de compréhension et de production écrites ? Comment « exercer » ce transfert, justement ? Reprenant la terminologie de Nadeau et Fisher, il s'agit de combiner « tâche source » et « tâche cible » (2005, p. 122), sans hiérarchiser l'une au détriment de l'autre. Simard *et al.* proposent à ce sujet une succession de tâches à articuler progressivement :

« Dans le domaine du langage, leur portée pédagogique [des exercices] est cependant limitée du point de vue du transfert parce qu'il s'agit seulement d'activités décontextualisées. **Certaines précautions peuvent être cependant prises pour que les exercices sur la langue entraînent à l'application des règles en situation de production de texte.**

1) les exercices doivent autant que possible amener l'élève à mettre en pratique un raisonnement grammatical complet (par exemple, pour un exercice d'accord, l'élève identifie lui-même la classe du receveur, trouve le donneur et met la marque morphologique appropriée de genre, de nombre ou de personne) ;

2) les énoncés à traiter doivent offrir une variété suffisante sur le plan morphologique, syntaxique, sémantique, voire textuel ;

3) les tâches demandées doivent aussi être variées :

a) tâches d'**identification** (d'un graphème, d'une classe, d'un groupe, d'une fonction, d'un type de subordonnée...) ;

b) tâches de **transformation** (changer le temps verbal, changer le type de phrase, réunir deux phrases en une seule par la subordination, réduire une relative en participiale, ponctuer un texte non ponctué...) ;

c) tâches de **production** à partir de contraintes grammaticales (écrire des phrases contenant des GN avec deux adjectifs, composer un passage narratif avec le passé simple, réécrire un texte avec quatre procédés de reprises différents...) ;

d) tâche de **correction** (corriger des erreurs d'accord du verbe, corriger des erreurs de ponctuation, corriger des emplois erronés de connecteurs...);

e) tâches d'**explicitation** (justifier les accords des adjectifs dans des phrases, expliquer pourquoi des phrases sont agrammaticales, justifier l'emploi de tirets et des virgules d'incise dans un dialogue, justifier le découpage d'un texte en paragraphes...). » (2010, p. 316, nous soulignons).

Bien que les auteurs réduisent la réflexion à la question des exercices FDL en lien avec la production (ils omettent la compréhension), les tâches proposées à la suite retiennent l'attention en raison de leur caractère combiné. Un principe de progressivité et de complémentarité régit la répartition des tâches et leur organisation au sein d'un système d'activités interdépendantes. Bien que Simard *et al.* ne proposent pas une typologie d'exercices (texte à trous, manipulations...), ils insistent sur des points fondamentaux pour notre réflexion, notamment l'ancrage des énoncés soumis à l'analyse au sein d'un contexte communicationnel. Les énoncés à partir desquels les exercices sont réalisés doivent, autant que faire se peut, faire sens aux yeux des élèves. Chacune des tâches doit mettre l'élève en situation de raisonner grammaticalement. Enfin, d'après ces auteurs, un apprentissage mobilisant des exercices peut articuler la connaissance de la langue (des phénomènes textuels) et la production à condition que les tâches d'identification soient relayées par des tâches de transformation, de production, de correction puis d'explicitation. C'est à travers le prisme de cette grille que nous allons analyser maintenant les énoncés de consignes des exercices proposés dans les MER<sup>4</sup>.

## 2. Analyse de moyens d'enseignement romands

### 2.1. *L'île aux mots*

Le premier moyen d'enseignement étudié ici est réparti en six chapitres (lecture, expression, grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), les quatre derniers concernant le FDL. Distribué en Suisse romande dès 2011, ce MER (guide pédagogique, livre de l'élève et cahier d'exercices) propose d'intéressantes pistes didactiques pour l'écriture (par exemple le rôle structurant et préparatoire de l'oral en vue d'un texte à rédiger), pour la lecture (notamment ses incursions vers les textes composites et les formes réticulaires d'organisation du savoir), et plus globalement sur l'orientation pragmatique de certains textes. Ce qui apparaît rapidement à la lecture de l'ouvrage, c'est d'une part l'importance donnée à une diversité générique de textes et une variété des types de discours dans la première partie « lecture et expression », et d'autre part la « relégation » du texte dans la seconde partie « langue », centrée principalement sur la phrase, la conjugaison et l'orthographe. Nous allons commenter les effets de cet apparent déséquilibre sur l'enseignement de la « grammaire de texte ».

Sont mentionnés dans la première partie de *L'île aux mots* (« lecture et expression ») de nombreux opérateurs textuels : les organisateurs spatio-temporels (trois fois), le lexique (systématiquement), les anaphores, les plans d'énonciation (historique/discursive), le système verbo-temporel, l'embranchement énonciatif de certains textes (deux fois), la ponctuation, la complémentation du nom (deux fois) et la mise en page (disposition). Cette diversité, bienvenue, ne provient pas de la recherche d'une certaine exhaustivité et moins encore de celle

---

4 Notons que Nadeau et Fisher (2005, p. 127-129) proposent un déploiement très proche : exercices de repérage, de transformation, de production et de correction.

d'une systématique globale : la liste des opérations de textualisation n'est pas complète et il ne s'agit pas de dresser une typologie linguistique de ces phénomènes dans pareil manuel. Toutefois le caractère aléatoire ou du moins non argumenté des phénomènes textuels sélectionnés peut susciter l'interrogation. Pourquoi par exemple aucune information explicite n'est-elle délivrée sur le paragraphe, les plans de texte ou l'organisation séquentielle des textes (narration, dialogue, argumentation...)? La présence des opérateurs textuels dépend simplement des textes retenus (tel genre favorisant l'exemplification de tel ou tel phénomène). Comme la régulation générique des opérateurs textuels ne fait aucun doute, pourquoi ne pas proposer un apprentissage explicite de ce lien entre opérateurs et genres textuels ?

Dans *L'Île aux mots*, l'apprentissage des opérations de textualisation est en grande partie dissocié du FDL et se trouve dispersé au sein des activités de lecture/écriture. Cette répartition peut être intéressante dans la mesure où le FDL est lié à la lecture/écriture. Elle est problématique toutefois car les mécanismes de liage du texte ne sont abordés préalablement pour eux-mêmes. Le problème concerne ainsi leur mise à l'écart du MER. Dans la première partie, les opérateurs textuels apparaissent en fait simplement sous forme de conseils ou de rappels : c'est plus précisément le statut présupposé connu de ces objets linguistiques qui est problématique. Évoqués dans la partie « lecture et expression », ils sont égrainés le long de séquences mais n'intègrent pas le cadre d'un apprentissage qui constituerait un objet de savoir à part entière. Or nombre d'unités apparentées à cette classe linguistique sont mentionnées dans le plan d'études romand pour la production de l'écrit (au cycle 2) :

- organisation du texte selon un modèle donné (anticipation globale de la mise en page du texte) ;
- utilisation d'organisateur verbaux (*temporels : le jour suivant...*) et non verbaux (*titre, sous-titre, paragraphe, ponctuation...*) ;
- utilisation de reprises pronominales et nominales ;
- utilisation adéquate des temps des verbes.

Seuls les deux derniers objets sont abordés dans la partie FDL, uniquement sous forme d'exercices visant à insérer au sein d'un texte prérédigé des mots apparentés à une famille grammaticale (type de l'exercice « texte à trous », dont la faible capacité à être transféré a été mentionnée notamment par Nadeau et Fischer ou Simard *et al.*, cités *supra*).

Comment faire travailler les élèves sur les connecteurs logiques, par exemple, en favorisant la compréhension et la production textuelles ? C'est cette périlleuse articulation qui explique la difficulté de faire coller le genre de l'exercice aux opérateurs textuels. En introduction à la partie « langue », l'ouvrage indique, comme un commandement : « tu t'entraîneras au travers d'exercices » (2011, p. 105). Cette annonce est particulièrement intéressante puisqu'elle garantit une place au genre de l'exercice au sein des activités grammaticales qui suivent. L'exercice est ainsi configuré comme une des activités attendues en FDL. Dans cette même introduction figure toutefois cette indication aussi : « tu vas découvrir comment les mots s'écrivent et s'organisent dans les phrases et dans les textes » (2011, p. 105). L'objectif de combiner identification et lecture/écriture n'est donc pas explicité.

Le genre de l'exercice est pourtant présent dans l'ensemble de *L'Île aux mots* et il y bénéficie d'une position toujours identique. Le guide pédagogique mentionne en page 15 des « exercices d'entraînement, en général écrits (exercice lacunaire, puzzle de lecture, consigne d'écriture brève...) », ainsi qu'une piste de différenciation : « selon les niveaux des élèves, ces exercices seront individuels ou réalisés en petits groupes ». Enfin sont annoncés les objectifs globalement visés et présentés, des enchaînements d'activités ainsi que des suggestions de correction. Alors que Simard *et al.* proposaient une combinaison d'exercices structurée par des tâches d'identification, transformation, production, correction et explicitation, *L'Île aux*

*mots* organise la progression ainsi : compréhension, identification, production (partiel ou non) et correction. *A priori*, les deux démarches sont plutôt convergentes (le déroulé des exercices est relativement proche), mais certains points divergent.

Voyons les enchainements proposés par ce MER dans le détail. Tout d'abord, le fait de lier systématiquement des tâches de compréhension et d'identification est très intéressant : la lecture ouvre à une première modélisation du phénomène étudié. Ensuite, l'articulation, identification, production se retrouve dans les deux schémas d'apprentissage. Toutefois les objets identifiés dans *L'Île aux mots* ne sont pas nécessairement en lien avec la nature textuelle de l'objet à produire ensuite : la rédaction est outillée par des conseils ou des rappels concernant certains opérateurs de textualisation mais ceux-ci, comme indiqué *supra*, ne font nulle part l'objet d'un apprentissage ou d'une exercisation. Seule la lecture a le rôle de « lanceur » de l'écriture. Enfin, la production requise par le premier MER est parfois partielle (il s'agit de compléter la fin d'un récit, par exemple, évitant la surcharge cognitive durant l'écriture) et les tâches de correction sont bien distinguées entre relecture et réécriture (favorisant l'autoévaluation). Ce qui manque cependant *in fine*, toujours relativement au modèle de Simard *et al.*, c'est une partie dédiée à une forme de constat ou d'institutionnalisation, dont on va voir qu'elle occupe un statut central pour le FDL dans les textes.

Dans *L'Île aux mots*, il apparaît ainsi que les exercices en FDL bénéficient d'un positionnement intermédiaire, entre les exercices de lecture et d'écriture, mais ne concernent pratiquement pas les opérateurs textuels. Les textes donnés à lire (extraits) sont par ailleurs sensiblement plus longs que les textes à produire, nativement brefs (résumé, fiche descriptive, dépliant...). En somme, l'étude de la langue exclut en grande partie le texte, réservé à la lecture et à la production, mais détaché de son substrat linguistique. Alors que le manuel propose une grande diversité de genres de texte, il n'exploite pas la dimension textuelle pour ce qui concerne le FDL. De ce point de vue, la grande majorité des textes proposés dans la partie « langue » sont des textes « prétextes ». Ils sont « instrumentalisés » dans la mesure où ils n'ont de pertinence que d'ancrer contextuellement des problématiques relevant principalement de la grammaire de phrase (organisation syntaxique et types de phrases). La neutralisation de la dimension communicationnelle des textes est patente et il revient à l'enseignant-e la responsabilité de leur donner un sens et une résonance plus larges.

## 2.2. *S'exprimer en français*

Paru en 2001 et réparti en deux volumes (« notes méthodologiques » et « documents reproductibles »), ce MER est organisé en huit séquences pour l'oral et pour l'écrit. Les genres de texte sont au centre de la réflexion et chaque séquence est structurée selon le schéma : mise en situation, production initiale, module 1, module 2 [...] module n, production finale. L'ouvrage verbalise d'entrée une « observation de son propre comportement » ainsi qu'une « perspective textuelle » (2001, p. 14-15). Il appuie ses démarches sur des textes nombreux et diversifiés, et insiste également sur le fait de « varier les activités et les exercices » (2001, p. 10). Trois catégories de pratiques d'apprentissage sont ici distinguées : i) les activités d'observation et d'analyse, ii) les tâches simplifiées de production de textes, iii) l'élaboration d'un métalangage commun. Alors que la première place l'accent sur la mise en évidence de « certains aspects de fonctionnement textuel », la seconde mentionne des exercices qui « déchargent de certains problèmes langage que [l'élève] doit habituellement gérer simultanément ».

Outre la prégnance du genre textuel, ce MER est caractérisé par la solidarité entre activités de lecture et d'écriture. Au contraire de *L'Île aux mots* cependant, des pages



d'institutionnalisation sont présentes. Les productions se distinguent par ailleurs du premier MER dans la mesure où la part génétique de l'écriture est plus investie, différenciant les productions initiales des productions finales. Dans chacune des huit séquences de *S'exprimer en français*, les tâches d'identification sont extrêmement nombreuses. Elles sont mobilisées au travers d'exercices de soulignement, de substitution, de complémentation voire des QCM. Si l'on se penche sur le seul genre du conte merveilleux (séquence numéro une), les phénomènes suivants sont abordés : les formulettes (introduction et conclusion), un lexique spécifique, le schéma narratif, le titre et le système verbo-temporel.

Disponibles dans le cahier de fiches (« documents reproductibles »), les exercices sont numérotés et nommés comme tels dans chaque module. D'entrée la compétence métalinguistique est associée au genre de l'exercice. « Ce n'est pas [...] la réponse de l'élève qui est importante mais bien la justification qu'il fournit », précise le MER. Sur ce point, le rôle modélisant de l'enseignant-e est souligné. Sont données aussi diverses précisions sur les apports variables des exercices selon le profil des élèves : « simple révision pour certains, nouveaux pour d'autres », réalisés « rapidement ou posément ». Chaque exercice est en outre commenté du point de vue des objectifs d'apprentissage visés et dispose d'un corrigé explicite. Enfin, le lien qui unit lecture et écriture est affirmé, comme dans *L'Île aux mots*.

Pour favoriser la production, *S'exprimer en français* propose notamment des activités de production partielle, sous forme d'exercices visant à dégager les éléments essentiels à partir desquels l'écriture d'un genre de texte est possible. Par exemple, pour le conte merveilleux, ce MER invite les élèves à verbaliser certains attendus génériques, comme la caractérisation de certains personnages prototypiques, le choix d'une temporalité révolue... Pour l'article encyclopédique, il enjoint les élèves à rédiger des devinettes (en l'occurrence sur l'apparence d'un animal) et travailler simultanément la textualité descriptive. Pour le récit d'aventure, il suggère de rédiger le résumé d'un récit apparenté à ce genre textuel. Situés toujours dans le prolongement d'activités liées à la lecture/repérage, ces différents exercices requièrent de verbaliser des dimensions linguistiques au service de l'écriture de textes. C'est en somme *via* un métalangage textuel que l'horizon de la communication se déploie. Par ailleurs, la possibilité pour l'élève d'autoévaluer sa propre production est radicalisée, dès lors qu'il lui est demandé d'explicitier les opérateurs dont la présence fait partie des critères d'appréciation d'une production.

Le fait que les apprenants doivent intégrer une représentation des attendus d'écriture selon le genre de texte à produire est un point fondamental de la démarche proposée dans *S'exprimer en français*. Les contraintes linguistiques du texte sont mobilisées sur le plan de la cognition en faveur de la rédaction. L'acte préparatoire de planification dépasse ainsi l'exercitation à l'oral (telle que proposée par *L'Île aux mots* et qui avait valeur d'« échauffement » à reproduire plus ou moins fidèlement en changeant « simplement » de canal ensuite : « transvaser » l'oral en écrit). Ce n'est pas non plus l'empan réduit du texte à produire qui fonctionne comme facilitateur de production, mais la verbalisation préalable d'unités et de contenus d'ordre textuel. L'ordre suivant est proposé : identification, production initiale, explicitation, production finale.

L'on voit donc d'une part que la correction, présente chez Simard *et al.*, est répartie ici en deux phases distinctes d'écriture (initiale plutôt inductive ; finale plutôt déductive) et, d'autre part, que l'explicitation n'est pas restreinte à la « ligne de mire » de l'apprentissage, mais intègre plus fermement celui-ci en tant qu'étape incontournable de la séquence d'enseignement. Autant le métalangage est présenté comme l'étape ultime des apprentissages chez Simard *et al.*, autant il équivaut dans *S'exprimer en français* au maillon central d'une chaîne dont la finalité est la production d'un tout de communication.

Le texte est le point de départ de la réflexion et le point final de la démarche (production finale). Sa valeur d'unité de sens n'est ainsi pas secondarisée, instrumentalisée ou simplement neutralisée. À noter toutefois que des exercices de réécriture, de transformation ou de substitution sur des objets textuels circonscrits, comme la ponctuation ou les verbes introducteurs de parole, sont également proposés. C'est ici la dimension parcellisante des exercices qui peut être mise en avant : *a priori*, le fait de travailler sur des opérateurs textuels sans requérir de production à part entière tient de la gageüre. Sur un plan didactique, le défi est relevé toutefois dans *S'exprimer en français* dans la mesure où toute opération de (re)textualisation maintient un horizon communicationnel. La réécriture, la transformation ou la substitution de tel ou tel opérateur textuel a en effet toujours un impact certain sur l'ensemble du texte, la globalité de sens que celui-ci constitue. Dans certains cas, ces opérations peuvent même changer l'orientation pragmatique ou l'assise générique d'un texte (l'on pense par exemple à l'appareil énonciatif d'un texte qui raconte, établi sur le plan de l'histoire selon Benveniste, modifié en un texte qui relate, qui relève de l'énonciation discursive). D'autres fois, la portée textuelle concernée par tel ou tel opérateur est moins forte mais demeure signifiante : par exemple, le remplacement de désignations par des mots de sens proche dans une chaîne anaphorique va modifier l'image du référent au fil du texte et attribuer à l'objet de discours une valeur différente selon les lexèmes employés (exemple de la fiche n° 13 sur les liens du référent « hirondelle »).

Bien sûr des exercices plus détachés et plus atomisants sont présents aussi dans *S'exprimer en français*. À nouveau, l'objectif n'est pas d'en faire une critique. C'est bien la restriction des exercices à une dimension infratextuelle qui est moins légitime en termes d'apprentissages du FDL. Ces exercices, placés dans le manuel en amont de productions partielles, sont complémentaires aux exercices centrés sur le FDL dans les textes. Il apparaît alors que ce MER développe des apprentissages où le FDL n'est pas disjoint du texte. La tâche aveugle que nous mentionnions *supra* tend à s'estomper. Dès lors que le raisonnement grammatical est inséparable de la production, le transfert de la compétence d'identification vers celle de production semble plus fermement saisi. Avec ce MER, le FDL est partie prenante de l'acte d'écriture.

### 2.3. *Mon manuel de français*

Les grands principes organisateurs de *Mon manuel de français* rejoignent ceux de *S'exprimer en français* : le texte est installé d'entrée comme unité minimale de sens et se trouve au centre de chacune des six séquences proposées, relativement à un genre textuel (oral ou écrit). Plaçant radicalement l'accent sur la dimension transversale du français en classe, ce moyen est réparti en trois ouvrages. Le livre du maître déclare travailler en FDL la cohérence des textes (système verbo-temporel, chaînes anaphoriques, organisateurs, prise en charge énonciative et typologies textuelles), tandis que la dimension textuelle semble être absente des compétences langagières déclarées dans le livre de l'élève. Enfin le fichier de l'élève suit pour sa part les grandes sections des deux autres ouvrages et comporte des activités de lecture/écriture finalisées par une plage d'institutionnalisation (partielle et globale).

Ce manuel de français, paru dès 2005, situe systématiquement les activités de FDL relativement à des textes de genres très variés : l'ambition est d'aborder le français dans la diversité de ses emplois effectifs en classe, relativement à des genres relevant parfois d'autres savoirs disciplinaires (documents historique, géographique...). Le livre du maître mentionne à juste titre le rôle prépondérant de l'enseignant-e dans l'organisation des savoirs des élèves relatifs au français dans un cadre d'activité si transversal. Ce rôle est aussi fondamental pour l'étude de chaque séquence, articulant chaque fois lecture, écriture, expression orale et FDL.

Ce qui apparaît à la lecture de *Mon manuel de français*, c'est que la lecture et l'écriture de textes sont systématiques et que le FDL dispose d'une place intermédiaire mais ne propose pas de tâches réflexives sur la part linguistique des textes. Le manuel mise davantage sur la brièveté des textes à produire (par exemple le haïku) pour soulager l'effort cognitif (des textes brefs ne peuvent-ils pas être toutefois très complexes du point de vue de leur agencement textuel ?). Comparativement à *S'exprimer en français*, les opérateurs textuels sont par ailleurs en nombre relativement restreint (complément du nom, valeur des temps, énonciation) et un accent très important est accordé au lexique (*via* l'étude des champs lexicaux, présents dans quatre séquences). L'absence d'autres opérateurs textuels est dommageable à l'ensemble des apprentissages linguistiques sur le texte.

Il est loisible également d'interroger le statut dont bénéficie l'objet texte dans *Mon manuel de français*. La plupart des doubles-pages du livre de l'élève présentent des textes brefs accompagnés de consignes relatives à l'un ou l'autre des quatre domaines de l'enseignement du français mentionnés *supra*. L'aspect composite, voire diffracté du support requiert une grande attention de l'enseignant-e. Lui revient entièrement le travail de mise en lien entre les différentes activités. Chaque séquence est divisée en plusieurs séances, ce qui facilite en partie le déroulé chronologique des apprentissages prévus. Toutefois le statut énonciatif trouble des multiples textes disponibles rapproche ces derniers des objets « prétextes ». Plus particulièrement, le fait que chaque texte soit accompagné d'une tâche (d'identification par exemple) réduit la lecture à tel ou tel objet d'apprentissage préalablement identifié. Ainsi tel texte peut-il plus favorablement illustrer tel domaine d'apprentissage (lecture, FDL, expression orale...), et tel autre texte plutôt tel autre domaine.

Le schéma prototypique d'activités de *Mon manuel de français* lie fortement la lecture et l'écriture et structure l'enchaînement des exercices (même si cette désignation n'apparaît pas) *via* le schéma de tâches suivant : identification, production, explicitation(s). Les tâches d'identification prennent des formes variées (soulignement, classement, comparaison ou substitution), tandis que l'explicitation est présente systématiquement à la fin de chaque séance. Alors qu'elle était soit absente, soit intégrée à la démarche d'apprentissage dans les deux manuels vus précédemment, l'explicitation est ici disponible à chaque fin de séance et dispose d'un statut toujours identique : celui de finaliser son apprentissage à travers la verbalisation *a posteriori* de celui-ci. Suivant notamment Simard *et al.* (2010), les opérations réflexives correspondent à une phase fondamentale des apprentissages, en ce sens qu'elles fonctionnent pour les élèves comme des miroirs de leur acquisition. La restriction du métalangage à une dimension rétrospective peut toutefois être discutable, quel que soit l'empan de l'apprentissage concerné (une séance ou une séquence). La réflexivité ne se réduit pas à son effet « rétroviseur ». Comme en attestent par exemple certains exercices de *S'exprimer en français*, elle est aussi motrice, au service notamment de l'écriture ou de la réécriture. Les postures de secondarisation requièrent des compétences de haute complexité : *Mon manuel de français* justifie peut-être pour cette raison le positionnement exclusivement final des tâches d'explicitation.

Enfin, l'absence de toute tâche explicite de correction est aussi susceptible d'être interrogée. Alors que *L'Île aux mots* propose de différencier les tâches de relecture et d'écriture et que *S'exprimer en français* distingue la production initiale de la production finale, aucune mention n'est faite à propos de la dimension processuelle des apprentissages dans *Mon manuel de français*, du moins pour ce qui concerne la production écrite. Peut-être la brièveté des genres de textes à produire et la multiplication des moments consacrés à l'écriture viennent-elles combler cette apparente omission et induire un rapport à l'écriture qui soit stimulant et peu coercitif.

## Conclusion : la réflexivité au cœur des exercices

La dimension linguistique de la textualité peut être traitée en classe de français (8-12 ans) de façon très diverse et inégale selon le MER employé. La transposition didactique de questions liées au FDL dans les textes n'est guère aisée et c'est au prix de modalités spécifiques d'apprentissage que des exercices peuvent favoriser le transfert entre des tâches d'identification (source) et d'autres de production (cible), sans que l'une prenne le pas sur l'autre. Les risques d'instrumentaliser le FDL sont d'autant plus importants lorsque celui-ci a pour fonction linguistique de « faire texte ». L'articulation entre deux domaines de l'enseignement du français n'éclaire-t-elle pas plus globalement la difficulté pour l'esprit humain – de surcroît en situation d'apprentissage (!) – d'appréhender conjointement des objets de savoir distincts ?

Le positionnement intermédiaire du métalangage au sein d'un apprentissage sur les opérateurs linguistiques du texte apparaît cependant comme un élément significatif des « bons exercices textuels » : la réflexivité, attitude cognitive requérant des opérations de haut rang, fonctionne autant comme révélateur de connaissances sur la langue que comme relayeur vers une bonne compréhension ou production de textes. Cette double fonction dont est investie la réflexivité est capitale : articulant FDL et compréhension/production, elle constitue le nerf didactique que le genre de l'exercice a permis ici de mettre en exergue.

Précisons que le fait de situer la réflexivité au cœur de l'enseignement grammatical ne signifie pas qu'elle soit le but de celui-ci (ainsi que pourrait le faire croire par exemple une lecture rapide de *Mon manuel de français*, limitant la métacognition à une fonction terminale). La réflexivité n'est pas non plus le centre des apprentissages (dans le sens où elle ne doit pas être envahissante ou intimidante). Davantage, elle a pour rôle de faciliter le passage entre la phase de découverte dans un texte d'un objet de savoir grammatical et l'intégration de celui-ci dans un contexte communicationnel. Dans un premier temps, le texte est le lieu d'accueil du FDL, tandis que dans le second le texte a valeur d'horizon. En verbalisant les opérations linguistiques qu'il mobilise, l'élève enrichit sa relation au système de la langue et comprend mieux ce qu'il lit et ce qu'il écrit. En somme l'enseignant-e et les élèves doivent autant que possible métacommuniquer sur les vertus du métalangage textuel lui-même, notamment pour ce qui concerne ses apports en lecture et en écriture. Les vertus didactiques des opérations réflexives sont même maximisées dès lors qu'elles concernent des activités langagières dites naturelles (lire, parler, écrire). Idéalement, la relation d'identité entre l'objet et le moyen d'apprentissage – tous deux linguistiques – conduit l'élève à faire coïncider le dialogue qu'il entretient avec les connaissances grammaticales dont il dispose et le dialogue qu'il engage dans un contexte communicationnel donné.

Pour ce qui a trait à l'objet d'enseignement, il est apparu que le texte, soumis au genre de l'exercice, peut valoir comme un objet modulaire d'apprentissages (anaphores, ponctuation, système verbotemporel, connecteurs...) qui transcende toutefois la logique de parcellisation. En compréhension comme en production, chaque module se répercute en effet sur la globalité de l'unité de communication. Il n'y a pas d'opérateur textuel qui vaille seul et qui ne résonne pas dans l'entier du texte dans lequel il s'inscrit (dans certains cas, un texte entier peut changer de genre si un seul de ses opérateurs linguistiques est modifié).

Enfin, le statut des textes soumis aux exercices diffère relativement à la dimension phrastique ou textuelle des approches en FDL. Dans le cas où le regard grammatical ne dépasse pas l'échelle de la phrase, les textes ont surtout valeur de prétextes. Ce peut être aussi le cas d'approches *a priori* centrées sur le texte. Or le statut communicationnel des textes est un des garants d'un apprentissage qui fait sens aux yeux des élèves. L'horizon de la communication

ne peut être relégué dans un enseignement qui a le texte pour objet de savoir. Dans cette perspective, certains exercices isolés (comme le texte à trous) sont à éviter. D'autres, au contraire, sont favorables à l'articulation entre tâches source/cible, à condition qu'ils mobilisent une part de réflexivité. Et pour que les apprentissages fassent encore davantage sens aux yeux des élèves, il importe aussi que l'enseignant-e sollicite quasi systématiquement l'explicitation des buts assignés à chaque exercice. Comme le souligne Ronveaux *et al.* (2015 p. 11), « l'exercice, selon qu'il sert à apprendre de nouveaux savoirs, à automatiser des procédures, à réviser, à certifier, prend des significations diverses qui parfois créent brouillages et conflits cognitifs ». Afin d'assurer sens et motivation, l'orientation pragmatique de chaque exercice devrait être verbalisée par les élèves eux-mêmes : expliciter ce qu'ils sont en train de faire et en vue de quel objectif d'apprentissage. Si la réflexivité concerne les apprentissages, c'est donc notamment parce qu'elle atteint le cœur des exercices.

## Bibliographie

- Adam, J.-M. (dir.). (2015). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Adam, J.-M. (2001). Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111-112, 7-37.
- Aeby Daghé, S. (2015). Des dispositifs, des tâches, des exercices pour enseigner la lecture littéraire. *La lettre de l'AIRDF*, 57, 54-59.
- Authier, J. et Meunier, A. (1977). Sur les exercices de grammaire [numéro thématique]. *Langue française*, 33.
- Bessonat, D. (1997). L'exercice : un objet scolaire à reconsidérer. *Le français aujourd'hui*, 118, 40-50.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Chartrand, S.-G. (dir.). (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Canada : Éditions du renouveau pédagogique.
- Clerc-Georgy, A. (2015). L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage : l'exemple des premiers degrés de la scolarité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 89-97.
- David, J. et Vaudrey-Luigi, S. (dir.). (2014). Enseigner la ponctuation. *Le français aujourd'hui*, 187.
- Denizot, N. (2015a). Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation. Dans B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.), *Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 45-58). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Denizot, N. (2015b). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Dans C. Masseron, J.-M. Privat et Y. Reuter (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux pratiques d'André Petitjean* (p. 107-115). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. et Wirthner, M. (dir.). (2001, septembre). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8<sup>e</sup> colloque international de la DFLM (cédérom). Neuchâtel, Suisse : IRDP.
- García Cela, M. del C. (2013). Pour une didactique de la cruauté. Le savoir-faire de l'écriture chez Agota Kristof. *Thélème*, 28, 141-156.
- Hebrard, J. (1995). La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation. Dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire* (p. 155-162). Paris : Nathan.
- Masseron, C. (2001). Note critique sur les exercices de grammaire. *Pratiques*, 111/112, 209-236.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2005). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Reuter, Y. (2007). Statuts et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.
- Rey, B. (2015). Tâches, devoirs, exercices : des constructions historico-sociales. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 21-29.
- Ronveaux, C., Runtz-Christan, E. et Schneuwly, B. (dir.). (2015). Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre [numéro thématique]. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19.
- Simard, C., Dolz, J., Dufays, J.-L. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- Vygotski, L. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire (1935). *Société française*, 2(52), 35-45.