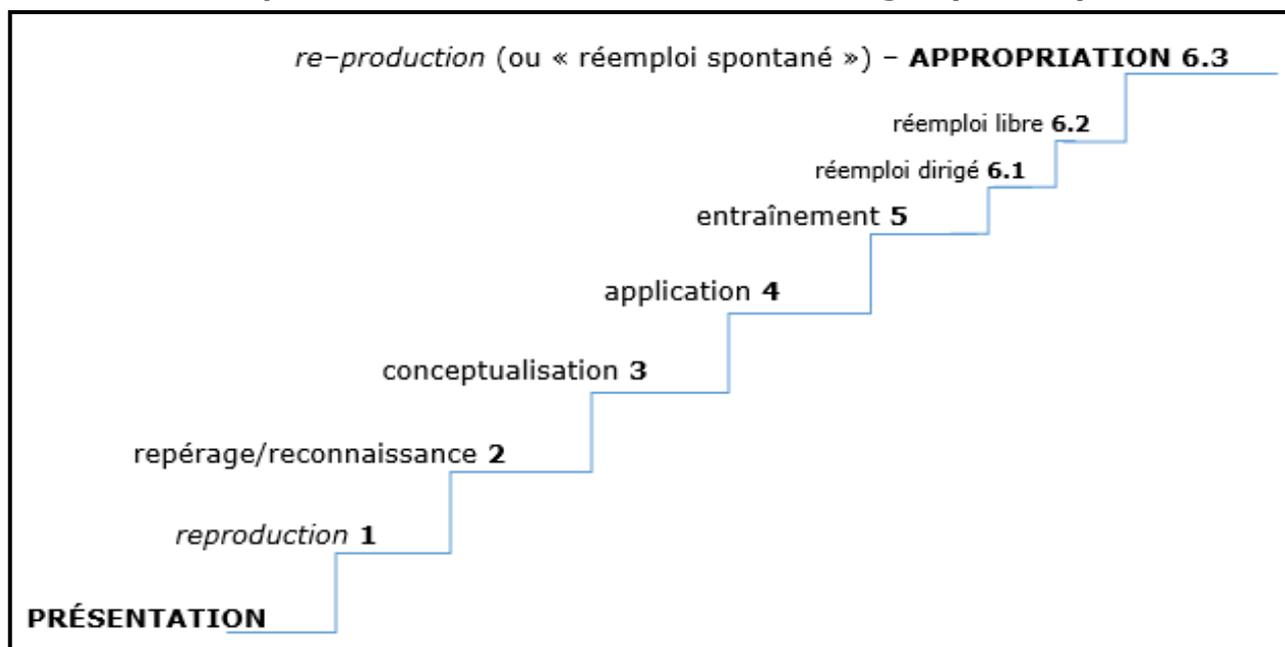


LA PROCÉDURE STANDARD D'EXERCISATION EN LANGUE

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	2
2. La procédure standard.....	5
2.1. Reproduction.....	6
2.2. Repérage/reconnaissance	8
2.3. Conceptualisation.....	9
2.4. Application	14
2.5. Entraînement	17
2.6. Réemploi	22
2.6.1. Réemploi dirigé.....	22
2.6.2. Réemploi semi-libre.....	23
2.6.3. Réemploi spontané (ou « re-production »).....	24
3. Remarques et propositions conclusives	26
Annexe 1 – Taxonomie originale de Benjamin Blomm (1956).....	30
Annexe 2 – Taxonomie des activités intellectuelles de Louis D'Hainaut	31
Annexe 3 – Les différentes « instances cognitives »	32
Annexe 4 – Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical ..	33
Annexe 5 – Un dispositif différencié de révision de la grammaire en semi-autonomie	34

La procédure standard d'exercisation en langue (schéma)



1. INTRODUCTION

La présente analyse s'inscrit dans la continuité de plusieurs documents disponibles sur mon site depuis plusieurs années, dont certains seront ici repris en annexe ou cités :

- « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/. Je reprends cette procédure tout au long du présent article, en analysant son fonctionnement et en l'illustrant par des extraits de manuels.
- « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/.
- « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001h/>.
- « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement-apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/.
- Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 2, « La perspective méthodologique », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique/.

Dans ce document, la perspective méthodologique est illustrée principalement à propos de l'enseignement-apprentissage de la grammaire. On retrouvera en annexe certains documents reproduits ailleurs sur mon site et cités dans le présent texte, ainsi qu'une tâche d'analyse d'exercices grammaticaux de manuels (tâche 4, p. 17) dont le corrigé est disponible à l'adresse www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-2-la-perspective-méthodologique/corrigé-dossier-n-2/.

- Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 3, « La perspective didactique 1/3. Modèles, théories et paradigmes », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.

On trouvera en page 21 de ce document un exercice de comparaison entre trois types d'exercices de trois manuels différents, portant tous sur le verbe avoir. L'un d'eux, celui du manuel *Espaces*, est repris dans le présent article, p. 24. Le corrigé est disponible à l'adresse www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/corrigé-dossier-n-3/, pp. 11-13.

Une procédure est une série d'opérations ou d'activités successives visant un objectif unique. Nous verrons que dans le cas de la procédure d'exercisation en langue, chacune des opérations correspond à la fois à une activité d'enseignement-apprentissage, à un type d'exercice différent et à un niveau déterminé de maîtrise d'une forme langagière. J'utiliserai ici indistinctement « activité » et « opération », la première notion renvoyant plutôt à l'exercice (comme lorsqu'on parle de la nécessité de « varier les activités » en classe), la seconde au niveau de maîtrise (on parle ainsi d'« opération cognitive »).¹ L'« exercisation », néologisme commode qui regroupe tous les types d'exercices, est l'une des opérations de la « procédure fondamentale de la conception didactique » que j'ai présentée par ailleurs.²

J'utilise ici « forme langagière » comme une notion générique commode désignant toute réalité linguistique que l'on peut observer et travailler séparément³, quels que soient sa nature, sa dimension et le type de grammaire qui la prend en charge :

¹ Le fait que chacun de ces exercices corresponde à un niveau de difficulté cognitive déterminé et que les activités ne soient jamais linéaires (elles sont soumises en effet fréquemment à des phénomènes de récursivité, d'inversion, de reprise, etc. : cf. le début de la conclusion, p. 26) aurait justifié tout aussi bien de parler de « processus ». On pourra consulter les définitions que je propose de ces deux notions de « procédure et de « processus » dans le mini-glossaire intitulé « Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/.

² Document disponible à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/034/.

³ Ferdinand de Saussure, dans son *Cours de linguistique générale*, parle de « fait de langue », et cette expression est utilisée par exemple dans les textes officiels français pour l'enseignement scolaire des langues.

– Cette réalité langagière peut être en lexique (un « mot », un procédé de dérivation, un champ sémantique...), en grammaire (un élément de paradigme verbal ou grammatical ou le paradigme entier, une structure grammaticale ou une opposition structurale, les différentes réalisations d'un acte de parole, un ensemble d'articulateurs logiques dans un texte...), en phonologie (un phonème, une paire opposée...) ou dans la relation graphie ↔ phonie (qui correspond traditionnellement en français langue maternelle aux domaines de la lecture et de l'orthographe : les différentes manières de prononcer les deux lettres *ai* et les différentes transcriptions du son [o], par ex.).

– Elle peut relever de la grammaire morphologique, syntaxique, notionnelle, fonctionnelle et « discursive » – cette dernière, prise dans son sens le plus large, regroupant la grammaire textuelle et la grammaire énonciative – ou encore de la « grammaire de l'apprenant », l'interlangue (cf. le document « Modèle des différents types de grammaire en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/).

Dans l'enseignement d'une L2, la réalité linguistique est souvent observée et travaillée par rapport à la L1 (différents équivalents en L2 d'un mot ou d'une structure en L1, par ex.), la comparaison des deux langues offrant un appui aussi naturel que commode aux opérations de repérage et de conceptualisation.

Cette procédure standard d'exercisation en langue vient compléter une autre déjà publiée sur mon site et portant sur les textes authentiques (cf. le document « Analyse actionnelle de l'explication des textes littéraires (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/, avec les différents articles auxquels il renvoie). Cette autre procédure standard d'exercisation qu'est l'explication de textes traditionnelle « à la française » porte sur l'ensemble cohérent de formes langagières que constitue un « texte », ou sur certaines de ses formes mais telles qu'elles sont incluses dans ce texte et par rapport à ce texte. La procédure standard d'exercisation en langue sur laquelle porte la présente analyse concerne au contraire les formes langagières considérées en elles-mêmes, même si elles sont extraites d'un texte, et même si, pour effectuer leur réemploi, les élèves les réutiliseront pour produire leurs propres textes.

La procédure standard d'exercisation en langue apparaît pour la première fois avec la méthodologie directe, laquelle s'élabore en France au cours des années 1890-1900 pour l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. À ma connaissance, c'est la plus complète et progressive qui ait jamais été proposée, et celle qui a été utilisée le plus longtemps jusqu'à présent⁴ : ce sont là les deux raisons pour lesquelles elle me semble mériter le qualificatif de « procédure standard ». Nous verrons que des méthodologies postérieures en ont proposé des variantes parfois très réduites (voir Annexe 4, p. 32), et pour cette raison certainement moins adaptées à l'enseignement scolaire.

Cette procédure standard correspond à une progression dans la maîtrise d'une forme langagière :

- On peut être capable de reconnaître une forme, par exemple verbale (« C'est un subjonctif présent ») sans se rappeler comment elle se forme et quels sont ses emplois : la conceptualisation – concernant ici respectivement la morphologie et la syntaxe – n'est pas encore maîtrisée.
- On peut être capable de conceptualiser ou de se remémorer une conceptualisation sans être capable de produire la forme correcte dans un exercice d'application (pour reprendre l'exemple ci-dessus : « Mettez les verbes entre parenthèses à la forme indicative ou subjonctive nécessaire »).
- On peut être capable d'appliquer une règle de grammaire sans pouvoir la mettre immédiatement en œuvre dans un exercice oral intensif, où on n'a plus le temps de réfléchir.

⁴ Elle a été en vigueur sans discontinuer dans l'enseignement des langues étrangères des années 1900 aux années 1960, et, après une période d'abandon pendant l'époque béhavioriste et communicativiste des années 1960-1990, elle a été progressivement rétablie dans les manuels, exception faite, souvent, des exercices d'entraînement.

– On peut faire un « sans faute » à ce dernier type d'exercice sans être capable de faire un « réemploi spontané » de la forme correspondante, c'est-à-dire de la produire instantanément pour son expression personnelle quelques jours ou quelques semaines après l'avoir étudiée.

Les élèves les plus faibles et/ou les plus lents ont particulièrement besoin qu'on les guide et qu'on les aide pour chacun de ces types d'exercices, et que chacun des niveaux correspondants de maîtrise soient évalués séparément, de manière à constituer pour eux autant de paliers dans leur progression d'apprentissage. L'apprentissage de la langue, dans une classe, peut être comparée à la montée d'un escalier par une groupe d'enfants ou d'adolescents : pour que tout le monde parvienne en haut, l'accompagnateur doit s'assurer que les moins sportifs et ceux qui souffrent d'un handicap aient les deux pieds bien posés à plat sur une marche avant de les faire monter sur la marche suivante, alors même que d'autres graviront seuls l'escalier en courant et en sautant des marches...

Les exercices de la procédure standard sont de même type pour l'apprentissage et pour l'évaluation : on ne peut évaluer la capacité d'un élève à repérer telle ou telle forme langagière, par exemple, qu'en lui redonnant à faire d'autres repérages de la même forme. Les seules différences concernent les exercices d'évaluation portant sur l'application et l'entraînement : ils comportent en principe moins d'items, et, pour augmenter le degré de difficulté et le niveau d'autonomie exigé de l'élève, ils portent sur plus de formes différentes à la fois et ne sont pas accompagnés du rappel de la règle ou du modèle à reproduire,

On ne peut pas parler *stricto sensu* d'« exercice de re-production », parce qu'il s'agit là d'un réemploi spontané, ce qui ne peut pas être le cas dans un exercice puisque tout exercice, par nature, guide plus ou moins fortement vers la production d'une ou plusieurs formes déterminées. Mais la nécessité d'aller très lentement et progressivement avec beaucoup d'élèves dans ce travail sur la langue est si forte, et le passage entre l'entraînement et la production spontanée, en particulier, si difficile pour eux, que les auteurs de manuels ont aménagé au cours de l'histoire deux marches supplémentaires avant le haut de l'escalier : ce sont, comme on le voit sur le schéma initial de la première page, les exercices de « réemploi guidé » et de « réemploi libre ».

Il arrive fréquemment – pour filer la métaphore – que des élèves redescendent l'escalier, de quelques marches... ou jusqu'en bas. L'appropriation en effet, au moins en langue étrangère, n'est malheureusement jamais définitivement acquise : si une forme langagière n'est pas revue de temps en temps (et c'est le cas en particulier pendant les vacances d'été, ou d'une année sur l'autre...), les élèves peuvent régresser dans sa maîtrise, c'est-à-dire parcourir en sens inverse la procédure d'apprentissage : certains ne peuvent plus réemployer spontanément cette forme langagière ; → d'autres ne peuvent plus la réemployer dans une situation de réemploi libre ou dirigé ; → d'autres ne peuvent plus l'utiliser dans un exercice d'entraînement ; → ... → ... certains ne peuvent même plus la reconnaître dans un document oral ou écrit.

Benjamin BLOOM a publié en 1956 une célèbre « taxonomie » où il classait par ordre croissant de difficulté les différentes opérations cognitives que les élèves sont amenés à réaliser dans les activités qui leur sont proposées (voir Annexe 1, p. 29). Cette taxonomie est trop complexe, avec des concepts trop nombreux et, pour beaucoup, trop difficiles à distinguer⁵, pour être vraiment fonctionnelle : ce n'est pas seulement le cas pour la didactique des langues-cultures, puisque de nombreux pédagogues en ont proposé par la suite des versions simplifiées. Il se trouve que l'une d'entre elles, celle de Louis D'HAINAUT, a été reprise en 1981 par trois didacticiens de français langue étrangère⁶ avec pour chaque niveau des exemples concrets

⁵ Quelle différence, par exemple, entre « associer », « étiqueter » (niveau 1) et « classier » (niveau 2) ? Entre « différencier », « discriminer » et « distinguer » (au niveau 4) ? Entre « appliquer » (niveau 3) et « règle » (niveau 5) ? Entre le « distinguer » du niveau 4 et celui du niveau 6 ? Entre le « comparer » du niveau 4 et la « comparaison » du niveau 6 ? etc. J'ai mis malgré tout cette taxonomie en Annexe, parce que j'y ferai référence ponctuellement dans cet article.

⁶ DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE international, coll. « DLE », 1981, 144 p. Ils seront désignés désormais dans la suite de cet article comme « les auteurs » (sous-entendu : de l'adaptation à la taxonomie de D'Hainaut).

d'exercices de langue (voir Annexe 2, p. 30). Je comparerai chaque opération de la procédure standard à ces niveaux et à ces exemples, parce que cette comparaison m'amènera à préciser les caractéristiques propres de cette procédure standard, qui a émergé directement à l'intérieur de la didactique des langues-cultures.

Enfin, je mettrai en relation les différentes opérations de cette procédure standard avec les « instances cognitives » d'enseignement-apprentissage des langues : le modèle est lui aussi reproduit en Annexe du présent article (Annexe 3, p. 31).

2. LA PROCEDURE STANDARD

La procédure standard de l'exercisation en langue se déroule entre :

– la **présentation**, qui consiste pour les auteurs d'un manuel à effectuer la première apparition d'une nouvelle forme, ou la réapparition d'une forme présentée antérieurement, à l'oral (dans un document audio), ou à l'écrit (dans un document écrit) ;

Remarques

– Dans les manuels traditionnels (d'avant la méthodologie directe des années 1890-1910 en France), la présentation des formes destinées à être travaillées dans l'unité était faite systématiquement en tout début d'unité, et, comme le voulait la pédagogie de l'époque, en méthode transmissive⁷, c'est-à-dire sous forme de listes de vocabulaire, de paradigmes verbaux et d'énoncés de règles de grammaire accompagnés de quelques exemples d'illustration.

– La présentation des nouvelles formes langagières en début d'unité se fait, en pédagogie moderne, de manière « contextualisée », c'est-à-dire au moyen de « documents introducteurs » (en particulier descriptifs, narratifs ou dialogués, soit fabriqués soit authentiques).

– Dans les manuels modernes (depuis la méthodologie active des années 1920-1960), ce mode de présentation sous forme de listes, paradigmes et énoncés est toujours utilisé, mais il intervient après le document introducteur,

- soit après le repérage des formes dans ce document et avant la conceptualisation, pour compléter les formes (on présentera ainsi toutes les personnes d'une conjugaison verbale après un document où apparaîtront seulement quelques-unes),
- soit après l'exercice de conceptualisation, pour en présenter les résultats, qui pourront immédiatement servir d'appui pour les exercices d'application.

– Depuis la méthodologie audiovisuelle 3^e génération, dans les années 80, les manuels de langue ont multiplié au sein de l'unité didactique les documents supports donnant lieu à des exploitations ponctuelles : il n'est pas rare, par exemple, qu'un petit texte soit utilisé uniquement pour faire un repérage grammatical, ou un petit dialogue enregistré pour le repérage d'un ou deux phonèmes.

– et l'**appropriation** ou « assimilation », qui est l'objectif terminal de l'enseignement d'une nouvelle forme : on dit qu'une forme est assimilée par l'élève ou qu'il se l'est approprié lorsqu'il est capable de la réutiliser spontanément pour son expression ou son action personnelles : on utilise alors souvent, pour désigner la production de l'élève, l'expression « réemploi spontané ».

Les deux bornes extrêmes de la maîtrise d'une forme langagière par un élève sont la « **reproduction** » (en un seul mot), où l'élève reprend une forme langagière, isolément ou dans un paradigme ou un message qui lui a été fourni et qu'il ne fait que reproduire à l'identique, et la « **re-production** » (en deux mots, avec un tiret), où il reprend spontanément une forme langagière pour produire de lui-même un nouveau message en situation de communication ou

⁷ Sur le concept de « méthode » dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique, voir « Trois exemples de méthodes », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/, qui présente entre autres la définition et la description détaillée de la méthode opposée à la méthode transmissive, la méthode active.

d'action personnelles. On comprend immédiatement que recopier un poème ou le réciter (le reproduire) ne correspond pas au même niveau de difficulté et de maîtrise de la langue que d'en produire un nouveau (rédiger un poème original dans un atelier de littérature, par ex.), même en s'inspirant du premier pour les idées et en combinant différemment les formes langagières. Autre exemple : un même énoncé, « Qu'est-ce qu'il fait beau ! », correspond à une *reproduction* si l'élève le produit lors de la récitation d'un texte qui contient cet énoncé, et à une *re-production*, ou réemploi spontané, s'il le produit en s'adressant à un camarade, à la sortie du cours, en regardant le ciel et en s'exclamant aussitôt.

2.1. Reproduction

Elle se fait parfois aussitôt après la présentation initiale des formes introduites dans l'unité didactique, donc en tout début de procédure : c'était le cas dans la méthodologie audiovisuelle (MAV), où les questions posées par l'enseignant dès la fin de la première écoute du dialogue amenaient les élèves à en reprendre oralement certaines formes avant même qu'elles ne subissent les opérations suivantes de la procédure.⁸ Le reproduction se fait aussi jusqu'à aujourd'hui sur les textes supports, authentiques ou non, au cours de la lecture initiale (silencieuse ou oralisée) de ces textes par les élèves, ou encore à partir des questions initiales des enseignants, qui amènent les élèves à répondre en reprenant déjà tels quels certaines formes du texte. Il s'agit là, en quelque sorte, de doubler la présentation initiale, faite par l'enseignant ou le manuel, au moyen d'une seconde présentation faite cette fois par les élèves eux-mêmes, en application de la méthode active⁹.

Dans les manuels pour enfants – chez lesquels on sollicite toujours beaucoup l'« instance » de l'imitation et de la mémorisation (voir Annexe 3, p. 31) –, on peut trouver ce type de reproduction à des moments différents de la procédure. Dans l'unité 1 du manuel *Zoom Pas-à-pas A1.1* (Éditions Maison des langues, 2015, unité 1, p. 10) on trouve par exemple à propos le même enregistrement sonore la série de consignes suivante :

1. *Je regarde et j'écoute.* [Repérage global de la situation de communication, présentée dans une vignette]
2. *J'écoute et je montre où vont les enfants.* [Repérage de différents lieux représentés dans une série de vignettes]
3. *J'écoute et je dis si c'est vrai ou faux.* [Repérage des idées du texte dans un exercice de type « vrai ou faux »]
4. *J'écoute et je répète.* [Répétition orale par les élèves d'énoncés enregistrés, aussitôt après leur écoute]

On voit que la reproduction demandée à la consigne 4 se situe après des exercices de repérage.

On trouve aussi pour la même raison dans les manuels pour enfants, généralement en fin d'unité didactique, des documents tels que des chansons et des poèmes qui ne sont pas utilisés comme supports didactiques (le texte n'est parfois même pas expliqué, ou il l'est très sommairement), mais qui sont présentés uniquement pour être appris par cœur et immédiatement chantés ou récités. Le chant et la récitation sont des opérations de production très particulières : ce sont en effet des reproductions qui fonctionnent en même temps comme des entraînements : en l'occurrence, un entraînement phonétique (travail sur la prononciation des phonèmes, le rythme et l'intonation). Il y a là *combinaison* d'activités différentes de la procédure d'exercisation.

La reproduction qu'effectuent les deux ou trois élèves qui représentent devant la classe, sous forme de « sketch », le dialogue de base d'une leçon en jouant le rôle des personnages (cette phase de l'unité didactique était appelée « dramatisation » dans la méthodologie audiovisuelle)

⁸ Cette reproduction est appelée « reprise » dans le schéma des « quatre procédures historiques d'enseignement grammatical », Annexe 4, p. 32.

⁹ Voir ci-dessus la note 7. Sur des exemples de mise en œuvre de la méthode active, voir aussi « La mise en œuvre de la méthode active. François CLOSSET 1950 », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/006/. Sur la liste de toutes les méthodes apparues dans l'histoire de la didactique des langues-cultures, classées par paires opposées, voir le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.

est apparemment très semblable à celle de la récitation d'un poème après qu'il a été appris par cœur. Mais en réalité elle fonctionne en partie différemment, dans la mesure où elle s'applique au document de base, et non à un document « annexe » dédié à la seule mémorisation-récitation. Dans la MAV, il y a bien eu de même auparavant mémorisation, mais elle a été réalisée de manière implicite au moyen des répétitions des répliques demandées aux élèves au cours des deux phases antérieures d'explication sémantique et de répétition phonétique du dialogue. De sorte qu'au moment où les élèves rejouent la scène, cette reproduction qu'ils effectuent alors fonctionne non seulement comme un entraînement phonétique, mais aussi comme un entraînement lexical et grammatical, le sketch amenant mécaniquement les élèves acteurs à reprendre oralement le vocabulaire et les structures présentés auparavant au moyen du dialogue de base, puis expliqués.¹⁰ C'est donc un autre cas de combinaison au sein de la procédure d'exercisation.

L'activité correspondante dans la taxonomie de D'Hainaut (voir Annexe2, p. 30) est la suivante :

Activité	Exemples
<p>1. Reproduction Les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances de l'apprentissage. L'activité porte sur des éléments.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • répéter un mot ou une phrase, écrire de mémoire, • réciter un texte, • jouer un dialogue appris par cœur.

On retrouve le même type d'activité avec le même nom pour le premier niveau de cette taxonomie et pour la première opération de la procédure standard. Quelques remarques critiques :

- Il peut sembler inadéquat de qualifier d'« élément » une phrase, et plus encore un texte et un dialogue. Il est probable que les auteurs aient entendu ici par « élément » tout ensemble de mots, quelle que soit sa dimension, qui est appris comme un tout pour être reproduit comme un tout : c'est effectivement ce qui se passe dans l'opération de reproduction, y compris dans la récitation d'un texte entier appris par cœur.

- Les circonstances d'exécution ne sont pas toujours identiques aux circonstances de l'apprentissage : les élèves peuvent ainsi réciter des poèmes lors de la fête de l'école devant les parents, alors qu'ils les ont appris en classe avec l'enseignant. Ce terme de « circonstances » n'est d'ailleurs jamais repris dans la suite du tableau, preuve qu'il n'y est pas un paramètre pertinent. Ce qui est identique dans cette opération de reproduction, c'est la fin et le moyen, l'objectif et la méthode : pour pouvoir reproduire un poème, par exemple, on le reproduit de nombreuses fois, vers par vers, puis strophe par strophe, puis en entier, en le récitant pour soi-même de la même manière qu'on veut ensuite le réciter aux autres.

- « Réciter un texte », comme nous l'avons vu plus haut, ne constitue pas seulement une reproduction, mais aussi un entraînement phonétique.

- « Jouer un dialogue appris par cœur », dans ce document extrait d'un ouvrage publié en 1981, renvoie clairement au sketch de la MAV : nous avons vu aussi plus haut que dans cette méthodologie, cette petite représentation théâtrale constituait non seulement un entraînement phonétique, comme toute récitation, mais aussi un entraînement lexical et grammatical.

Les auteurs¹¹ ne pouvaient sans doute pas penser ainsi à des combinaisons d'opérations différentes parce qu'ils avaient choisi le modèle statique de la taxonomie, et non le modèle dynamique de la procédure.

¹⁰ On pourra se reporter au « schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération » disponible à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/011/.

¹¹ Cf. plus haut note 6, p. 4.

2.2. Repérage/reconnaissance

« Repérer » (la première fois une nouvelle forme) ou « reconnaître » (les fois suivantes une forme déjà vue antérieurement) signifie pour les élèves identifier un élément déterminé dans un ensemble, à partir des indices fournis par le support lui-même et/ou sa didactisation. Voici un exemple de repérage complexe :

1 Associe les phrases aux lettres sur le dessin.

- a) Salut tout le monde !
- b) À plus Mathilde !
- c) Ciao !
- d) Oui monsieur, ça va très bien !
- e) Bonjour Sandra, ça va ?
- f) Moi, pas très bien.



(Club Ados, Éditions Maison des langues, 2014, leçon 2, p. 16)

– Pour faire l'exercice ci-dessus, les élèves doivent effectuer successivement :

- (1) des *repérages* visuels : identifier qui salue ou prend congé, à partir des indices fournis par les attitudes et les gestes des personnages ;
- (2) les *reconnaisances* des expressions écrites de salutation (b et c), de réponse aux salutations (d et f) et de prise de congé (a et d) ;
- (3) le *repérage* des correspondances entre les éléments visuels et les éléments écrits préalablement repérés, en tenant compte des indices fournis par les titres ou les noms propres. (« Oui monsieur », c'est Sandra qui répond au professeur ; par conséquent, « Bonjour Sandra, ça va », c'est le professeur qui s'adresse à elle).

L'activité de repérage est très utilisée, de manière plus simple et ponctuelle que dans l'exemple ci-dessus, dans les manuels de langue et les cahiers d'exercices, particulièrement pour le travail :

– *sur la phonologie*, en particulier pour faire repérer comparativement deux ou trois phonèmes qui ont une incidence sur le sens des mots ; il s'agit d'un exercice dit de « discrimination » :

DISTINGUER LES SONS [E], [œ], [O]



1. Écoutez. Dans quel ordre entendez-vous les sons ?

a.

	[E] comme <u>dé</u>	[œ] comme <u>deux</u>
1	1	2
2		
3		
4		

Entre nous 1 (A1), Éditions Maison des langues, 2015. Unité 3, p. 61

– *sur le lexique*, où les exercices proposés sont d'une très grande diversité : textes à trous, exercices d'appariement, classements sémantiques, mise en relation images-mots, mots croisés, devinettes (à partir de définitions ou de mimes), etc.

Depuis l'approche communicative, les auteurs de manuels s'efforcent de contextualiser ces exercices – parce qu'ils peuvent sinon devenir vite rébarbatifs –, y compris dans des mini-situations où ils demandent aux élèves de s'impliquer (voir les exercices 2.A et 2.B ci-après) :

LES VÊTEMENTS

1. Quelle est la tenue la plus appropriée pour... ?

une robe un maillot de bain un T-shirt une chemise
une veste un pyjama un short des lunettes de soleil
des chaussures à talons un pantalon des baskets
un bonnet de bain un survêtement une cravate

1. dormir : un pyjama
2. aller à la plage :
3. aller au travail :
4. faire du sport :
5. aller à la piscine :
6. aller à un mariage :

2. A. Adrien part faire du ski dans les Alpes. Aidez-le à faire sa valise. Que peut-il emporter ?

Pour aller au ski, il peut emporter...

- un maillot de bain
- des lunettes de soleil
- un jogging
- un gros pull
- un manteau
- une chemise
- une écharpe
- une cravate
- un chapeau
- des sandales
- un bonnet
- un costume

2. B. À votre tour, dites ce que vous emportez pour les occasions suivantes.

un week-end à la campagne un week-end à la mer
un week-end dans une grande ville

Entre nous 1 (A1), Éditions Maison des langues, 2015. Unité 7, p. 135

Lorsque les élèves sont à un niveau avancé, le repérage est souvent une manière de leur faire se remémorer d'abord une conceptualisation qu'ils sont supposés avoir déjà réalisée et donc pouvoir reconnaître (comme dans la consigne A ci-dessous : il faut, pour suivre la consigne, connaître la définition de l'ironie et ses marques), au besoin en allant rechercher la ressource correspondante (comme dans la consigne B suivante) :

UNE ARME REDOUTABLE

A. Dans son sketch, Fernand Raynaud exprime l'ironie au moyen d'un raisonnement tenu par le personnage du douanier. Lisez ces deux extraits et dites en quoi ils sont ironiques.

Je dis : « Ça, c'est mon pain » puisque je suis français et qu'ils mangent du pain français, donc c'est mon pain à moi.

Version originale 4 (B2), Éditions Maison des langues, 2012. Unité 5, p. 61

En effet, lorsque quelqu'un s'exprime et que l'on ne comprend pas ce qu'il dit, c'est qu'il est bête, et moi, je peux pas être bête, je suis douanier.

B. En vous aidant du précis grammatical, repérez dans ce sketch un exemple d'hyperbole.

Nous avons dans ce cas une inversion du sens de la procédure standard :
repérage ← conceptualisation

Notons enfin que l'opération de repérage n'apparaît pas en tant que telle dans la taxonomie de D'Hainaut, où l'on passe directement de la reproduction à la conceptualisation. Le niveau de difficulté cognitive du repérage peut être variable, comme nous venons de le voir : il peut s'agir en effet d'un repérage factuel (« Notez les formes se terminant en *-ent* dans ce texte. ») ou complexe (comme dans les cas où une conceptualisation est nécessaire pour l'effectuer, cf. la reproduction ci-dessus de *Version originale 4*). La raison qui l'a fait écarter de cette taxonomie par les auteurs est sans doute qu'ils n'ont pris en compte que les repérages complexes, comme on le verra à la fin du point suivant 2.3., p. 13 : « identifier » et « reconnaître » sont ainsi pour eux des exemples de conceptualisation.

2.3. Conceptualisation

La *conceptualisation*, en tant que processus, est l'opération qui consiste à réfléchir sur une forme langagière de manière à prendre conscience :

- de son sens (en langue) ou de sa signification (en discours) ;
- de l'ensemble auquel elle se rattache du point de vue sémantique et/ou morphologique : telle personne d'une conjugaison verbale ; un adverbe en *-ment* ; un adjectif de la série pouvant recevoir le préfixe *anti-* ; un mot faisant partie de tel ou tel

champ sémantique ou centre d'intérêt ; l'hyperonyme, le synonyme ou l'antonyme d'un mot¹² ; une expression pour réaliser tel ou tel acte de parole ; etc. ;

- de la manière dont elle fonctionne du point de vue syntaxique, textuel ou énonciatif (quelle est la « règle de grammaire » qui régit son emploi, par ex.) ;
- de la règle fautive qui peut l'avoir générée, lorsqu'il s'agit d'une erreur d'un élève (il s'agit alors pour lui de réfléchir sur son interlangue pour en prendre conscience et la faire ainsi évoluer plus rapidement).

On peut aussi parler de « conceptualisation » en phonétique-phonologie, lorsque les élèves comprennent la manière de prononcer le [R], c'est-à-dire le « r » « grasseyé » du nord de la France, ou qu'ils saisissent la différence entre l'intonation interrogative et l'intonation exclamative ; ou encore, en « orthographe » (plus précisément dans la « relation graphie-phonie ») lorsqu'ils prennent conscience, par exemple, que les lettres « o », « au » et « eau » correspondent au même son [o]. La « conceptualisation » est donc à la fois l'opération (le processus) et le résultat de cette opération : on dira ainsi que les élèves, pour appliquer une règle, s'appuient sur la conceptualisation qu'ils en ont acquise.

La conceptualisation correspond donc, parmi les différentes « instances cognitives » d'apprentissage, à l'instance « raison » (cf. Annexe 3, p. 31).

Le « corpus » de réflexion (c'est-à-dire l'ensemble des formes sur lesquelles l'élève doit réfléchir) peut se trouver dans un document support (ce peut être le document base de l'unité, s'il y en a un, ou un petit document spécialement choisi pour l'exercice) : les élèves peuvent alors être invités à repérer eux-mêmes ces formes. Lorsque tous les éléments d'un paradigme ou les variantes d'une structure nécessaires à la conceptualisation ne sont pas présents dans le document-support ou qu'ils ne peuvent pas être donnés par l'élève, les auteurs de manuels les donnent d'emblée (une conjugaison verbale, par ex.).

Dès qu'on pense qu'il en a les moyens, les élèves peuvent aussi être invités à compléter eux-mêmes ce corpus (mise en œuvre de la méthode active),

- soit à partir d'un document :

9. AU PLAISIR D'ÉCRIRE	LE VERBE ÉCRIRE AU PRÉSENT
Lisez l'annonce de cette association, puis complétez le tableau du verbe <i>écrire</i> . Vous aimez lire ? Vous écrivez ? Nous vous invitons à participer à notre atelier d'écriture « Au plaisir d'écrire ». Nous nous retrouvons une fois par semaine, le mercredi soir à 19 h. Nous lisons l'extrait d'un auteur, nous faisons des commentaires, puis nous écrivons un texte sur le même thème. Une fois par mois, un auteur participe à notre atelier et écrit une nouvelle avec les participants.	j' écri-s tu écri-s il / elle / on -s
	nous -s vous -s ils / elles écriv-ent
	Et aussi décrire, inscrire... Participe passé : écrit (écrire), décrit (décrire)...

Entre nous 1 (A1), Éditions Maison des langues, 2015, Unité 4, p. 72

- soit à partir des connaissances acquises préalablement par les élèves :

C'EST INTOLÉRABLE

A. *C'est intolérable ! C'est insupportable !*
Imaginez, sur le même modèle, d'autres exclamations exprimant le mécontentement.
Comment sont formés ces adjectifs ?

Version originale 4 (B2), Éditions Maison des langues, 2012. Unité 7, p. 83.

La règle peut être donnée dans le manuel :

¹² Pour d'autres exemples concernant le lexique, voir le document « Outils d'enseignement-apprentissage du lexique en classe de langue » à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/059/.

1) de manière *implicite* (c'est-à-dire sans recours au métalangage grammatical) ;

C'était le cas dans les « tableaux structuraux » des méthodologies audio-orale et audiovisuelle :

6	Il	veut acheter	quelque chose.	7	Il	veut acheter	rien.
	Elle	oublie attend aime				quelqu'un.	
parle demande plaît écrit téléphone		à	personne.				
	ne n'			parle demande plaît écrit téléphone	à		

La France en direct 1, Hachette, 1971. Dossier 14, p. 126

2) de manière *explicite* mais schématique, au moyen d'un tableau accompagné de simples indications métalinguistiques, comme c'est toujours le cas aujourd'hui (dans cet exemple, les élèves sont en plus sollicités pour compléter eux-mêmes le tableau en repérant pour cela les formes nécessaires dans un document reproduit juste auparavant) :

B. Relisez l'annonce et complétez le tableau.

C'EST OU IL/ELLE EST

C'EST		
Pour identifier ou présenter une chose ou une personne.		
	+ nom propre	C'est Julie.
C'EST	+ déterminant + nom	C'est maison agréable. C'est quartier.
	+ pronom tonique	C'est moi !
IL/ELLE EST		
Pour caractériser une personne ou une chose.		
	+ adjectif	Elle est pour 4 personnes.
IL/ELLE EST	+ nom de profession	Il est et il adore ce quartier bohème.

(*Entre nous 1* (A1), 2015, Unité 3, p. 58)

Dans un autre manuel, le tableau suivant...

Les articles indéfinis		
	masculin	féminin
singulier	un ami	une amie
pluriel	des amis	des amies

(*Club Ados*, unité 1 p. 16)

... est repris à la suite avec un certain nombre de mots présentés dans l'unité :

Les connaissances	
MASCULIN	FÉMININ
un copain	une copine
un copain du judo, du collège	une copine du judo, du collège
un voisin	une voisine
un ami (du basket...)	une amie (du basket...)
un camarade de classe	une camarade de classe
un cybercopain	une cybercopine

(*Club Ados*, unité 1 p. 17)

Nous sommes là juste à l'interface entre la grammaire et le lexique, comme c'était d'ailleurs le cas dans les tableaux structuraux, qui servaient aussi à une seconde présentation du vocabulaire de l'unité didactique, après une première présentation dans le dialogue de base.

3) ou de manière *explicite* au moyen de l' « énoncé » de la règle.

Dans les deux exemples suivants, les auteurs ont voulu intégrer la méthode active – c'est-à-dire faire participer les élèves – dans l'énonciation de la règle :

a) La règle est donnée par les élèves en répondant aux questions posées dans le manuel :

Observe et analyse

LES ADJECTIFS POSSESSIFS

Observe les adjectifs possessifs de l'affiche : *mes oreilles, ma queue, mon nom.*

a) *Ma* précède un nom féminin ?
 b) *Mes* précède seulement des noms masculins au pluriel ?
 c) Et *mon*, qu'est-ce qu'il précède ?

	Masculin	Féminin
Singulier	mon ton son	ma ta sa
	chien	chienne
Pluriel	mes tes ses	mes tes ses
	chiens	chiennes

Compare avec ta langue.

(*Sac à dos A1*, Santillana, 2005)

b) L'énoncé (en bas de la colonne de droite, sur fond jaune) est complété par les élèves :

5. LA VOITURE EN VILLE

A. Lisez cet extrait d'un forum de discussion. Avec qui êtes-vous d'accord ?

B. Observez les verbes entourés et les verbes soulignés.

C. Les formes verbales entourées sont au présent de l'indicatif. Les formes verbales soulignées sont au présent du subjonctif. Elles dépendent toutes les deux d'un verbe d'opinion. Relevez les verbes, classez-les dans le tableau suivant et complétez la règle.

Verbes d'opinion + Indicatif	Verbes d'opinion + subjonctif
.....
.....
.....

Après un verbe d'opinion, les verbes sont au présent quand la phrase est affirmative.

Après un verbe d'opinion, les verbes sont au présent quand la phrase est négative.

Version originale 2 (A2), Éditions Maison des langues, unité 4, p. 55.

Si la règle n'est pas énoncée dans le manuel, et même si elle est donnée dans le précis grammatical, le professeur la fait en général verbaliser en classe par les élèves, souvent en leur demandant de donner ensuite d'autres exemples personnels (mise en œuvre de la méthode active).

Notons une particularité de l'enseignement-apprentissage de la langue, qui est que les élèves peuvent avoir besoin très tôt pour communiquer, tant en classe que dans la société extérieure, de certaines formes grammaticalement complexes ; par exemple des formulations de politesse (« Je voudrais... », « Est-ce que tu pourrais... ? », « Pourriez-vous... ? », etc.). On introduit alors

ces formes de manière « globale », c'est-à-dire sans les soumettre aussitôt après leur repérage à l'opération de conceptualisation ; la MAV désignait ces formes sous le nom d' « acquisitions globales ». Ce report dans le temps du passage d'une opération à l'opération suivante est une éventualité que tout enseignant doit pouvoir envisager entre toutes les opérations de la procédure standard : c'est à lui d'en décider, en fonction des besoins des élèves.

Ce « report » occasionnel, pour certaines structures complexes, s'effectue sur plusieurs unités didactiques, mais il est fréquent à l'intérieur même de chaque unité : on répète une même opération sur une seconde forme langagière avant de passer à l'opération suivante, qui pourra alors porter sur les deux conjointement. On va par exemple faire effectuer les opérations de reconnaissance → conceptualisation successivement sur deux structures proches, avant de les faire appliquer toutes deux dans le même exercice d'application, parce que leur comparaison préalable aura facilité cette dernière opération. Autre exemple de « report » : il y a généralement, dans les manuels, plusieurs pages d'exercices allant du repérage au réemploi dirigé ou semi-libre, avant qu'une activité finale ne propose une situation de réemploi libre de toutes les nouvelles formes langagières présentées auparavant dans l'unité ; c'est d'ailleurs la fonction classique de la « tâche finale » ou du « mini-projet terminal » des manuels actuels.

Dans la taxonomie de D'Hainaut adaptée à l'enseignement-apprentissage des langues, cette activité est présentée et illustrée ainsi :

ACTIVITE	EXEMPLES
<p>2. Conceptualisation On reconnaît l'appartenance d'un élément à une classe, ou une relation-type déjà rencontrée auparavant, ou la conformité d'une construction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier un phonème • Classer un mot dans une catégorie grammaticale, un paradigme, un champ sémantique • Reconnaître un registre de langue, un schéma intonatif, une règle de grammaire • Reconnaître une intention énonciative • Mettre en relation des énoncés et des images

Dans les exemples donnés, en ce qui concerne « identifier », « classer » et « mettre en relation », les auteurs semblent considérer que la reconnaissance *formelle* (simplement factuelle) d'une forme langagière – « c'est un [R] » ; « c'est un verbe à l'imparfait » ; « ce sont deux mots qui désignent des meubles » ; « c'est le professeur qui dit "Bonjour, Sandra, ça va ?" » (cf. au point 2.2, p. 7, l'exercice extrait de *Club Ados*) présuppose la reconnaissance *sémantique* (le sens ou la signification de la forme : la valeur « durative » de l'imparfait ; la différence entre une « chaise » et un « fauteuil » ; le caractère informel de la salutation du professeur) et/ou *procédurale* (la manière dont se prononce le [R] ; la manière dont se forme l'imparfait des verbes et ses emplois ; les paramètres de la situation de communication qui expliquent la salutation informelle de l'enseignant). On voit bien que cela peut ne pas être le cas. Comme je l'ai écrit plus haut :

On peut être capable de reconnaître une forme, par exemple verbale (« C'est un subjonctif présent ») sans se rappeler comment elle se forme et quels sont ses emplois, parce que la conceptualisation – concernant respectivement la morphologie et la syntaxe – n'est pas encore maîtrisée.

La reconnaissance formelle présuppose la reconnaissance *sémantique* et/ou *procédurale* dans les exemples de reconnaissance donnés ici par les auteurs, à condition que l'on comprenne « reconnaître un registre de langue, un schéma intonatif, une intention intonative » dans le sens de « reconnaître *quel est* le registre de la langue, de *quel* schéma intonatif il s'agit, ou *quelle est* l'intonation énonciative : un élève peut en effet repérer qu'il y a un registre de langue, un schéma intonatif ou une intention énonciative, mais sans pouvoir les caractériser et expliquer leur utilisation ; et même sans pouvoir se rappeler leurs caractéristiques et leurs emplois, alors que la conceptualisation correspondante a été effectuée précédemment en classe.

C'est pourquoi il a été nécessaire, dans la procédure historique d'enseignement-apprentissage de la langue, de dissocier repérage/reconnaissance et conceptualisation.

2.4. Application

La conceptualisation n'a de sens que si elle est suivie de l'application : si on fait effectuer une conceptualisation, en effet, c'est forcément pour que les élèves s'appuient sur la compréhension de la forme pour la produire à nouveau eux-mêmes de manière réfléchie :

conceptualisation → application

Comme la conceptualisation, qu'elle mobilise à nouveau donc, l'application correspond, parmi les « instances cognitives » d'apprentissage, à l'instance « raison » (cf. Annexe 3, p. 31).

Voici deux exemples tirés de *Club Ados*, juste après la présentation suivante de deux paradigmes, celui des articles indéfinis, et celui des « présentatifs » *c'est/voici* :

Présenter et identifier les personnes

Voici une copine.

salut !

Qui c'est ?

C'est Nadia, une copine de Zoé.

Les articles indéfinis		
	masculin	féminin
singulier	un ami	une amie
pluriel	des amis	des amies

C'est + prénom / article
Voici + prénom / article

Cahier p.10-11

(*Club Ados*, unité 1 p. 16)

Exemple 1

Cet exercice est placé immédiatement sous la reproduction ci-dessus.

Complète les phrases suivantes.

a) Clément, c'est copain du tennis !

b) Amandine, voisine du quartier.

c) Monsieur Bernard, professeur du collège.

d) Marine et Cécile ? Ce sont élèves de ma classe !

(*Club Ados*, unité 1 p. 16)

Pour faire cet « exercice à trous » les élèves doivent choisir :

1) entre « voici » et « c'est » avant les noms propres (Clément, Monsieur Bernard, Amandine) ;

Notons que cette partie de l'exercice est en fait mal conçue : la « règle » est donnée de manière implicite au moyen d'une présentation visuelle (« "Voici" est utilisé pour présenter à quelqu'un une personne toute proche lorsqu'elles se regardent » / « "C'est" est utilisé pour présenter de loin à quelqu'un une personne, lorsqu'elles ne se regardent pas »), alors que ces paramètres ne sont pas repérables à l'écrit, et ce d'autant plus dans cet exercice que les phrases y sont décontextualisées, c'est-à-dire données sans les questions qui normalement les précèderaient (la question est seulement reprise indirectement à l'item d). La production demandée en c (« C'est Monsieur Bernard ») ne correspond à aucun des modèles donnés (C'est/Voici + prénom + article). On peut dire aussi en français « Ah ! Voici Nadia, (c'est) une copine de Zoé », pour annoncer son arrivée.

Enfin, la présentation visuelle ne permet pas de savoir si on peut dire ou pas, en présentant directement une personne à quelqu'un : « Voici une copine. C'est Nadia », ou encore « Voici Nadia, c'est une copine ». On ne peut pas reprocher par contre aux auteurs ces dernières imprécisions. Il est logique et même préférable qu'à la leçon 2 d'un manuel de niveau A1, ils se limitent comme ils le font ici aux quelques formules les plus simples et fréquentes.

2) entre « un », « une » ou « des », et les élèves doivent pour cela repérer le mot qui suit les pointillées, son genre et nombre, et ensuite appliquer la « règle » des choix morphologiques donnée par le tableau « Les articles indéfinis ».

Exemple 2 (il s'agit de l'exercice suivant dans le manuel) :

 2 | Complète le dialogue avec *un, une, des*. Écoute et vérifie.

Pierre ▶ Voici Marc, voisin.
Marc ▶ Bonjour !
Pierre ▶ Et voici Claire et Alice, amies du collège.
Claire, Alice ▶ Salut !!!
Marine ▶ Voici Laura, copine du basket.
Laura ▶ Bonjour !
Marine ▶ Et voici Paul et Alex, copains du foot.

(Club Ados, unité 1 p. 17)

– Première partie de la consigne : « Complète le dialogue avec *un, une, des* »

Pour appliquer cette première partie de la consigne, les élèves doivent

- (1) repérer le mot écrit avec lequel *un/une/des* doivent s'accorder (c'est celui qui suit les trois points « ... »),
- (2) repérer le nombre de ce mot (savoir s'il est singulier ou pluriel),
- (3) repérer le genre de ce mot (savoir s'il est masculin ou féminin) s'il est au singulier.
- (4) Ces trois repérages successifs sont indispensables pour pouvoir faire ensuite l'application de la règle, qui a été donnée juste auparavant par le manuel dans le tableau des « articles indéfinis ».

Un exercice d'application demande donc forcément aux élèves de reprendre les opérations antérieures, à savoir le repérage (ils doivent en effet savoir sur quoi doit porter l'application) et la conceptualisation (ils doivent en effet se remémorer ou relire la règle à appliquer). La procédure d'apprentissage de la grammaire est alors « récursive » (elle « met en boucle » la nouvelle opération avec les opérations antérieures :

repérage → application → entraînement
↑

C'est pourquoi les exercices d'application se font de préférence à l'écrit, de manière à laisser le temps aux élèves de réaliser toutes ces opérations à leur rythme.

– Seconde partie de la consigne : « Écoute et vérifie »

Pour appliquer cette partie de la consigne, les élèves doivent :

- (1) repérer à l'écoute la forme orale de chaque article indéfini,
- (2) repérer mentalement la forme écrite correspondante,
- (3) repérer ou non la même forme écrite correspondante qu'ils ont écrite.

Il s'agit là d'une auto-évaluation de la conceptualisation que les élèves ont effectuée juste auparavant.

Tous les exercices reproduits ci-dessus comme exemples d'exercices d'application sont des exercices dits de « substitution », qui se font sur l'axe du langage dit « paradigmatique ». Les « paradigmes » sont les colonnes virtuelles dans lesquelles on pourrait trouver, et donc où on pourra éventuellement placer, d'autres mots sans modifier le reste de la phrase.¹³ Ce sont ces

¹³ Pour plus de détails sur les et les deux axes du langage, les tableaux structuraux et l'exercice structural, on pourra consulter, dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a), le sous-chapitre intitulé « La linguistique distributionnelle », pp. 198-202.

paradigmes qui sont utilisés dans les tableaux structuraux, comme dans celui reproduit plus haut de *La France en direct 1* :

6	veut achète	quelque chose.		7	veut achète	rien.	
	Il	oublie attend aime	quelqu'un.		Il	ne oublie attend aime	personne.
Elle	parle demande plaît écrit téléphone	à		Il	n' parle demande plaît écrit téléphone	à	

Lorsque l'on veut passer de la grammaire implicite à la grammaire explicite, on donne à chaque colonne un titre qui va désigner la nature grammaticale des mots qui peuvent être placés dans cette colonne :

- Tableau n° 6 : pronom personnel / verbe / préposition / pronom impersonnel à valeur positive
- Tableau n° 7 : pronom personnel / négation 1^e partie / verbe / préposition / pronom impersonnel à valeur négative (= négation 2^e partie)

Le deuxième axe du langage est l'axe syntagmatique, horizontal, celui de la ligne écrite ou de la chaîne parlée, où les mots sont en relation les uns avec les autres : ces relations sont appelées « structures ». Les exercices sur l'axe syntagmatique sont de « transformation », parce que, contrairement à ce qui se passe dans un exercice de substitution, la structure de la phrase est transformée.

Certains exercices de transformation ne demandent aucune substitution, en particulier lorsqu'il s'agit de structures intonatives. Exemple :

Il arrive. (phrase affirmative) → Il arrive ? (phrase interrogative) → Il arrive ! (phrase exclamative).

Mais la plupart des exercices de transformation amènent à opérer en même temps des substitutions sur l'axe paradigmatique. Voici les premiers items de quelques exercices différents de transformation dont on pourra imaginer sans peine d'autres items à la suite :

- J'arrive demain. → Quand est-ce que tu arrives ? (passage à la question correspondante)
- Nous dînons toujours à la même heure → Nous ne dînons jamais à la même heure (passage à la forme négative)
- « Ouvre la porte, s'il te plaît. » → Elle lui dit d'ouvrir la porte. (passage au style indirect)

L'opération d'application est présentée ainsi dans la taxonomie adaptée de D'Hainaut :

ACTIVITE	EXEMPLES
<p>3. Application de principes – production convergente On produit à la suite d'un apprentissage spécifique portant sur une classe d'objets, ou sur une opération à réaliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • comparer un mot avec un autre • utiliser une forme linguistique dans une situation similaire à la situation d'apprentissage • appliquer une règle de grammaire, produire une phrase nouvelle en réutilisant un modèle donné

Il y a une bonne correspondance avec l'activité de la procédure standard en ce qui concerne les deux exemples d'opération suivants :

- « utiliser une forme linguistique dans une situation similaire à la situation d'apprentissage », même si « situation », ici, ne peut avoir le sens de « situation de communication », comme on l'entend généralement en didactique des langues-cultures,

mais de « dispositif »¹⁴ : en d'autres termes, l'exercice d'application est le même du début à la fin du travail sur cette activité, depuis l'apprentissage jusqu'à l'évaluation incluse ;

- « appliquer une règle de grammaire ».

Par contre, deux opérations ne conviennent pas à ce niveau pour la procédure standard :

1) l'opération qui consiste à « comparer un mot avec un autre » ;

Même appliquée à deux structures complexes, cette opération n'aboutit pas à une production de langue (alors que dans la colonne « activité », celle-ci est définie comme une production : cf. « on *produit*... ») : en apprentissage de la langue, « comparer un mot avec un autre », s'il s'agit d'autre chose que du repérage formel (« ils ont tous deux trois syllabes » ; « ils ont le même préfixe anti »...), c'est de la conceptualisation... comparée. On trouvait d'ailleurs comme exemple de « conceptualisation » donné par les auteurs « classer un mot dans une catégorie grammaticale, un paradigme, un champ sémantique » : or le classement relève bien d'une opération de comparaison (on classe dans la même catégorie des éléments dont la comparaison a montré qu'ils répondent tous deux au(x) même(s) critère(s) du classement). L'origine de cette « erreur » vient sans doute de la taxonomie de Bloom, dont s'est inspiré D'Hainaut : on n'y trouve « comparer » qu'au niveau 4 (voir Annexe 1, p. XX), alors même que des opérations de nature *a priori* identique, à savoir « associer » et « étiqueter » sont classées au niveau 1, et « classer » au niveau 2.

2) l'opération qui consiste à « produire une phrase nouvelle en réutilisant un modèle donné ».

Cette opération est en effet utilisée, dans l'enseignement-apprentissage des langues, pour un type d'activité dont l'objectif, comme on le verra au point suivant 2.5, est au contraire d'obtenir finalement que l'élève n'ait plus à réfléchir pour produire.

2.5. Entraînement

Dans les exercices d'application, on demande aux élèves d'appliquer des règles, même lorsque ces « règles » sont très simples, comme celle de la correspondance entre la forme d'un article et le genre + le nombre du substantif qu'il détermine : c'est le cas dans les deux exercices de *Club Ados* reproduits plus haut (pp. 14-15). L'entraînement correspond quant à lui à la reprise de modèles.

Il existe deux types d'entraînement, l'un décontextualisé, l'autre contextualisé, qui sont tous deux intensifs par nature et s'effectuent donc toujours à l'oral. Ce sont les équivalents d'un entraînement sportif « fractionné », qui vise à faire refaire un grand nombre de fois les mêmes gestes, voire un seul geste ; ou les équivalents d'un entraînement musical où l'élève va devoir reproduire pendant plusieurs minutes le même enchaînement de notes.

1) *L'exercice d'entraînement décontextualisé*

Il s'agit de l'« exercice structural » tel qu'il était systématiquement utilisé dans la méthodologie audio-orale américaine (MAO).

Exemples d'exercice structural de substitution, sur l'axe paradigmatique donc, en l'occurrence sur la « colonne » de la préposition de lieu et celle du déterminant) :

¹⁴ Sur les notions de « situation » et de « dispositif », cf. le mini-glossaire intitulé « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.

Exemple 1 :

Piste maître¹⁵	Piste élève
Écoutez : Je vais à la ville. - campagne - Je vais à la campagne. Répétez : Je vais à la campagne.	Je vais à la campagne
1. gare	Je vais à la gare.
2. poste	Je vais à la poste.
3. mairie	Je vais à la mairie.
4. bibliothèque	Je vais à la bibliothèque
5. piscine	Je vais à la piscine

Cet exercice ne demande de substitution que dans la « colonne » du substantif, contrairement à l'exercice ci-dessous :

Exemple 2 :

Piste maître	Piste élève
Écoutez : Je vais à la ville. - école - Je vais à l'école. Répétez : Je vais à l'école.	Je vais à l'école
1. poste	Je vais à la poste.
2. cinéma	Je vais au cinéma.
3. gare	Je vais à la gare.
4. collègue	Je vais au collègue.
5. église	Je vais à l'église.
6. parc	Je vais au parc.
7. école	Je vais à l'école

Dans l'exercice ci-dessus, en effet, l'élève va devoir modifier le contenu de la « colonne » du substantif, mais aussi parfois celle de la colonne du déterminant (« la » dans le modèle, substitué par « l' »), parfois le contenu des deux colonnes du déterminant et de la préposition, avec « au ». Si cet exercice est donné aussitôt après la présentation, il ne peut fonctionner que comme un exercice d'application. Les élèves devront en effet effectuer alors les opérations suivantes :

Repérage	Conceptualisation	Application
substantif féminin commençant par une consonne	article la à + la	à la
substantif masculin commençant par une consonne	article le à + le	au
substantif commençant par une voyelle	article l' à + l'	à l'

Pour que cet exercice puisse être considéré comme un exercice de reprise de modèles, et non d'application de règles, il faudrait logiquement que chacune des variantes de la structure (« à la »/ « à l' »/ « au ») ait été « automatisée » séparément, comme « à la » dans l'exercice précédent.

¹⁵ Les exercices structuraux étaient réalisés dans les laboratoires de langue sur des magnétophones « bi-piste » : leur bande magnétique était divisée horizontalement entre la « piste maître » (qui ne pouvait pas être effacée) et la « piste élève » (qui enregistrerait toutes ses productions, et qui pouvait être écoutée et réenregistrée à volonté). À la suite de chaque réponse de l'élève, la piste maître donnait la bonne réponse, que l'élève répétait. Des cours complets de langue ont été conçus à l'époque sous forme de batteries d'exercices structuraux au laboratoire, portant sur toutes les structures « de base » de la langue. Cela n'a pu être imaginé que sur le modèle de productivité de l'époque, à savoir la chaîne de montage de l'usine fordiste : ces séries d'exercices structuraux étaient supposées fonctionner comme une chaîne de montage d'automatismes langagiers. Cf. mon article « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.

Exemple d'un exercice de transformation (l'élève doit transformer chaque phrase, qui est à la forme affirmative, en phrase à la forme négative) :

Piste maître	Piste élève
Écoutez : J'aime le chocolat. – la glace à la vanille – Je n'aime pas la glace à la vanille. Répétez : Je n'aime pas la glace à la vanille	Je n'aime pas la glace à la vanille.
1. les pommes de terre	Je n'aime pas les pommes de terre.
2. les poireaux	Je n'aime pas les poireaux.
3. les carottes	Je n'aime pas les carottes.
4. les oignons	Je n'aime pas les oignons.
5. les légumes	Je n'aime pas les légumes.
6. la soupe	Je n'aime pas la soupe.

Pour désigner le degré de maîtrise que l'élève était supposé atteindre à la fin d'un exercice d'entraînement mécanique de ce type, on parlait d' « automatisation » de la structure. Dans le modèle cognitif d'apprentissage sur lequel s'appuyait ce type d'entraînement (modèle directement inspiré de la théorie béhavioriste¹⁶), « les pommes de terre », « les poireaux », les carottes », etc., étaient supposés pouvoir fonctionner, au moins en fin de l'exercice (repris éventuellement à cet effet autant de fois qu'il le fallait), non plus comme des éléments à repérer, mais comme des stimuli verbaux provoquant chez l'élève une réponse réflexe.

2) L'exercice d'entraînement contextualisé

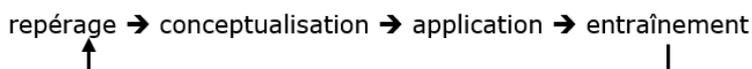
Exemple d'un exercice de transformation (passage de la forme indirecte à la forme directe de la défense) dans le *Cahier des exercices de laboratoire* (1966) du matériel audiovisuel de français langue étrangère *Voix et Images de France* (1961). Paul et Catherine sont deux enfants ; Michel, Françoise et Jean, des adultes ; tous sont des personnages du manuel, et donc bien connus des élèves.

Piste maître	Piste élève
Écoutez : Dites à Paul de ne pas ouvrir la fenêtre. – N'ouvre pas la fenêtre, Paul ! Répétez : N'ouvre pas la fenêtre, Paul !	N'ouvre pas la fenêtre, Paul !
1. Dites à Catherine de ne pas bouger.	Ne bouge pas, Catherine !
2. Dites aux enfants de ne pas descendre l'ascenseur.	Ne descendez pas en ascenseur, les enfants !
3. Dites aux enfants de ne pas dessiner sur les murs.	Ne dessinez pas sur les murs, les enfants !
4. Michel va sortir. Il oublie son chapeau. Dites à Michel de ne pas oublier son chapeau.	N'oubliez pas votre chapeau, Michel !
5. Dites à Michel de ne pas oublier l'anniversaire de sa femme.	N'oubliez pas l'anniversaire de votre femme, Michel !
6. Dites à Paul de ne pas souffler les bougies de Catherine.	Ne souffle pas les bougies de Catherine, Paul !
7. Catherine joue avec les allumettes. Dites à Françoise de ne pas donner d'allumettes aux enfants.	Ne donnez pas d'allumettes aux enfants, Françoise.
8. Dites à Jean de ne pas parler dans le bureau de Michel. Il travaille	Ne parlez pas dans le bureau de Michel, Jean ! Il travaille.
9. Dites à Paul de ne pas ouvrir la fenêtre.	N'ouvre pas la fenêtre, Paul !

(pp. 66-67)

¹⁶ Cf., dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a), le sous-chapitre intitulé « La psychologie béhavioriste », pp. 202-208.

Dans chacun des items, les élèves sont placés dans une micro-situation de communication simulée qui, même très simple comme ici, les oblige, avant de produire la réponse, à repérer consciemment un paramètre de la situation de communication, à savoir l'identité de l'interlocuteur (un enfant que par convention l'on va tutoyer, ou un adulte qu'on va vouvoyer). Dans un tel exercice d'entraînement, cependant, les élèves ne sont pas supposés mettre en récursivité toute la séquence de la procédure schématisée ci-dessous :



Grâce au caractère intensif de l'exercice (ses nombreux items) et parce que délai de réponse fixé à l'enregistrement ne leur laisse pas le temps de conceptualiser et appliquer, les élèves sont supposés pouvoir, au moins à la fin de l'exercice, passer directement du repérage à la production en reprenant l'un ou l'autre des deux modèles de langue (ne + 2^e personne du singulier de l'impératif / ne + 2 personne du pluriel de l'impératif). Il s'agit donc bien d'un exercice structural (de reprise intensive de modèles) et non d'un exercice demandant la reprise de la séquence conceptualisation → application. Mais ce n'est pas un exercice mécanique et décontextualisé visant l'automatisation de réponses à des stimuli, puisqu'il demande le repérage de la situation de communication.¹⁷ La procédure qu'il met en œuvre est donc celle-ci :



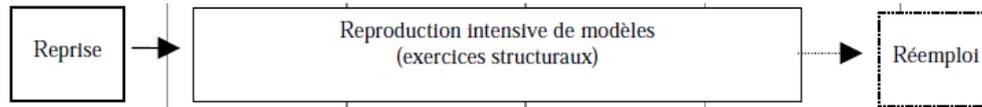
On ne sait pas si dans la « boîte noire » du cerveau d'un natif francophone qui ferait cet exercice (et il le ferait certainement sans avoir à se remémorer la « règle » ni à l'appliquer, ... et sans erreur), le processus cognitif à l'œuvre lors de la production relève d'une application automatisée (c'est-à-dire instantanée et inconsciente) de règles, ou d'une reprise automatisée de modèles. Les partisans de la théorie constructiviste choisiront la première réponse, les partisans de la théorie béhavioriste la seconde. On ne sait pas plus si ce processus est le même, ou s'il est différent, dans le cerveau d'un élève étranger, ni s'il est chez lui le même lors d'une production en cours d'apprentissage et une fois la forme langagière « assimilée ».

Les enseignants de langues-cultures, quant à eux, qui ne réfléchissent pas et n'interviennent pas dans leur discipline avec des *théories* (lesquelles s'excluent les unes les autres), mais avec des *modèles* (lesquels peuvent être à la fois opposés et complémentaires)¹⁸, ont la possibilité de n'exclure *a priori* aucun type d'exercice ; et ils ne doivent en exclure aucun dans cette procédure d'exercisation de la langue, parce qu'ils savent, empiriquement mais clairement, que l'enchaînement conceptualisation → application aide au début à l'apprentissage scolaire des formes langagières, mais que pour parler une langue avec un minimum d'aisance, il faut acquérir des automatismes. Tout le problème est de savoir si ces automatismes doivent faire l'objet d'exercices spécifiques (les exercices d'entraînement), ou s'ils peuvent s'acquérir de manière indirecte à la suite d'exercices non intensifs, mais nombreux, de réemploi, comme l'ont pensé les méthodologues communicativistes (voir plus avant, pp. 24-25).

En termes d'instances cognitives (cf. Annexe 3, p. 31), les exercices structuraux d'entraînement décontextualisés faisaient appel à la fois à l'« imitation » et à la « réaction ». Les élèves étaient donc supposés pouvoir passer directement de ces entraînements au réemploi spontané : cette « ellipse » est représentée dans le schéma de l'Annexe 4 (p. 32) de la manière suivante :

¹⁷ Les méthodologues de la méthodologie audiovisuelle du CREDIF, auteurs de *Voix et Images de France*, ne se réclamaient pas du béhaviorisme, mais du « structuro-globalisme » de Peter Gubérina. Voir dans *Histoire des méthodologies* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/, au chapitre 4.2.3.2. « La psychologie de l'apprentissage [de la MAV] », le sous-chapitre intitulé « La référence au structuro-globalisme ».

¹⁸ Sur cette différence, capitale pour l'épistémologie de la didactique des langues-cultures, cf. les documents « Théories externes versus modélisations internes » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/) et « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/), en particulier le point 5 de la remarque n° 3 en page 2.



La « reprise » correspondait dans la MAV à une forme de mise en œuvre de ce que j'appelle ici la « reproduction » (cf. le tout début du point 2.1, p. 5).

Ces exercices structuraux décontextualisés sont obsolètes parce qu'ils étaient les seuls types d'exercices utilisés avant les situations de réemploi, au prétexte qu'ils permettaient d'atteindre directement l'automatisation des formes langagières, et par conséquent de faire l'impasse sur les exercices de conceptualisation et d'application. Mais je considère personnellement qu'il faut réhabiliter les exercices d'entraînement contextualisés (je rappelle que comme les autres ils sont intensifs et se font naturellement à l'oral). Je vois à cela deux fortes raisons :

1) Ces exercices contextualisés d'entraînement permettent de suppléer à la faible intensité de l'apprentissage scolaire (concrètement, au faible nombre d'heures de cours par semaine ainsi qu'à la faible disponibilité des élèves pour travailler en dehors des heures de classe) : on peut dire, pour reprendre le modèle des « instances cognitives » d'apprentissage (cf. Annexe 3, p. 31), que l'instance « réaction » à laquelle font appel les exercices d'entraînement, comme l'instance « raison » à laquelle font appel les exercices de conceptualisation et d'application, permettent de compenser au moins en partie la difficulté à mettre en œuvre l'instance « imprégnation ».

2) Ces exercices contextualisés d'entraînement, parce qu'ils se situent juste à la charnière entre les deux modes de production que sont l'application de règles et la reproduction de modèles, peuvent aider directement au passage, toujours délicat et difficile, de l'apprentissage raisonné à l'acquisition d'automatismes. Pour renforcer l'aide à ce passage, il serait dans doute efficace de les faire effectuer d'abord à l'écrit (où ils fonctionneront alors sur le mode conceptualisation → application), avant de les faire reprendre à l'oral quelque temps plus tard (à la leçon suivante, par ex.), où ils pourront alors fonctionner, au moins chez certains élèves, comme des exercices d'entraînement.

L'activité d'entraînement n'apparaît pas dans la taxonomie de D'Hainaut (cf. Annexe 2, p. 30) : après le niveau 3 d'« application de principes – production convergente », on y passe directement au niveau 3 de « Mobilisation – production divergente », dont les exemples (« imaginer des répliques à une situation nouvelle / produire un texte libre / produire un nouveau message) correspondent clairement à des activités de réemploi et non d'entraînement.

Cette absence s'explique sans doute parce que cette taxonomie de D'Hainaut (comme celle de Bloom) se base sur une progression linéaire de la difficulté cognitive. Or avec l'entraînement, il y a une régression de la difficulté cognitive au sein de la procédure d'exercisation en langue, puisqu'il ne s'agit plus d'appliquer consciemment une règle (comme dans l'activité précédente de conceptualisation), mais de reproduire mécaniquement un modèle. Cette régression est la conséquence d'une exigence forte de l'apprentissage des langues, celle de l'acquisition d'automatismes, nécessaire pour que l'apprenant puisse disposer des ressources cognitives suffisantes pour se concentrer sur les opérations de haut niveau exigées ensuite dans le réemploi, en particulier sur la gestion des niveaux de langue, des modalisations énonciatives et des interactions.

L'acquisition d'automatismes n'est pas propre à l'apprentissage des langues. Ces automatismes sont nécessaires pour les opérations de base du calcul en arithmétique, par exemple, ou encore pour apprendre à jouer d'un instrument de musique ou à pratiquer un sport. Au moins pour ces disciplines, comme pour les langues, les taxonomies de Bloom et de D'Hainaut ne peuvent être transposées telles quelles pour concevoir une procédure d'exercisation. En d'autres termes, la progression dans la maîtrise d'une forme langagière ne correspond pas à une progression dans la difficulté cognitive des exercices correspondants, et, comme nous l'avons vu tout au long de

cet article, elle ne peut être linéaire et régulière, mais elle doit permettre des récursivités, des inversions, des reprises, des combinaisons, des raccourcis, des reports...

2.6. Réemploi

On peut distinguer trois formes de réemploi : le réemploi dirigé, le réemploi libre et le réemploi spontané. Seuls les deux premiers sont des exercices, entre lesquels il y a en fait un continuum entre des exercices plus ou moins « fermés » ou plus ou moins « ouverts ».

Le degré de fermeture ou d'ouverture peut dépendre des élèves eux-mêmes, qui peuvent toujours essayer de faire jouer leur imagination, voire de faire appel à leur expérience personnelle. De sorte que le type réemploi peuvent devenir indéterminable : si la phrase d'un élève dans l'exercice portant sur un père très sévère (voir ci-dessous au point 2.6.1) correspond à son vécu personnel, à ce que lui dit son propre père, c'est plus du réemploi personnel que de l'entraînement... Au cours d'une activité que l'enseignant a prévue comme de réemploi libre (il leur a proposé une conversation à la fin d'une unité didactique par exemple), un élève pourra demander brusquement la parole pour faire une phrase personnelle qui lui est venu spontanément à l'esprit. Un autre pourra commencer par penser à une structure qu'il est censé pouvoir réemployer à ce moment-là (repérage), et préparer mentalement une phrase la contenant (conceptualisation → application) avant de demander la parole, éventuellement en mimant l'expression spontanée...

2.6.1. Réemploi dirigé

C'est un exercice qui peut être plus ou moins intensif, et qui porte sur une ou plusieurs formes langagières bien déterminées.

Voici un exemple d'exercice intensif, très proche de l'entraînement contextualisé, à la différence près que les élèves doivent inventer les phrases – qui ne leur sont pas données comme dans l'exercice d'entraînement – par rapport à une situation de communication simulée que leur propose l'enseignant (ou le manuel) :

Le professeur (oralement, en classe) : « *Vous êtes une maman, et vous êtes avec votre enfant dans un parc. Il est terrible : il essaie constamment de faire toutes les bêtises possibles. Alors vous courez derrière lui en permanence, et vous lui criez : « Ne fais pas ceci... Ne fais pas cela »... Par exemple : « Ne monte pas aux arbres ! ». À vous !...*

Productions possibles des élèves : « *Ne lance pas des pierres !* » / « *Ne marche pas sur le gazon !* » / « *N'arrache pas les fleurs !* », etc.

Autres exemples de ce type pour faire travailler la même structure de la défense : « *Vous êtes un père très sévère : qu'est-ce que vous dites constamment à vos enfants ?* » / « *Vous êtes un professeur très directif : qu'est-ce que vous dites constamment à vos élèves ?* », etc.

Exemple d'exercice de réemploi dirigé pour de jeunes élèves débutants, en bas d'une page où ont été présentés et travaillés le lexique et les structures nécessaires :

14 Je demande à un camarade. 



Zoom pas à pas (A.1.1), Unité 1, p. 11 ;

Cet exercice ne peut pas être intensif comme le précédent : un élève ne va répondre qu'une seule fois à ces deux questions, sauf si l'enseignant propose un dispositif de binômes « tournants ».

2.6.2. Réemploi semi-libre

C'est une situation plus « ouverte », où les élèves ne vont pas utiliser constamment la même structure, mais seulement à quelques reprises, et à des moments qu'ils devront choisir. Par exemple, on va demander aux élèves de rédiger un message électronique ou de laisser un message téléphonique à une amie où elle raconte le calvaire qu'a été pour elle de surveiller son enfant au parc le jour précédent : les élèves auront l'occasion de placer quelques réemplois de la structure de la défense dans l'ensemble de leur récit.

Ce type de réemploi est parfois appelé « semi-libre » parce que les élèves savent qu'ils doivent s'arranger pour placer cette structure à quelques reprises dans leur production. Mais ce n'est pas la seule forme langagière qu'ils auront à réemployer : il leur faudra ainsi réemployer également – pour reprendre le même exemple de l'expérience de la maman avec son enfant dans un parc – le lexique thématique (les arbres, la pelouse, les statues, les fleurs, les plantes...), l'expression des sentiments (« Je me suis énervée », « Il m'a épuisée »...) et des indicateurs de temps (« Aussitôt », « une minute après », « à la fin »...).

Le manuel *Archipel* (CRÉDIF-Didier, 1982) est connu dans l'histoire de la didactique du FLE en particulier pour ses « canevas de jeux de rôle ». En voici un exemple¹⁹ :

CANEVAS 4

Trois collègues sortent du bureau à midi. Ils décident d'aller déjeuner ensemble. A a faim et veut un bon restaurant. B est « fauché ». C est végétarien.

- A propose un restaurant et invite B.
- B remercie et accepte.
- C demande où ils vont.
- A explique où c'est.
- C trouve que c'est trop loin et trop cher.
- A propose un restaurant gastronomique, mais pas trop cher.
- C dit qu'il va dans son restaurant habituel et essaye de les emmener.
- A et B refusent.

(Unité 3, p. 75)

Lorsque ce canevas sera utilisé par trois élèves pour improviser directement un dialogue entre eux à l'oral, ce sera un exercice de réemploi dirigé s'ils se contentent de ne réutiliser que les formes langagières introduites précédemment dans l'unité ; ce sera par contre un exercice de réemploi libre s'ils cherchent à varier au maximum leurs énoncés en faisant appel à toutes leurs connaissances, y compris celles acquises en dehors du cours. S'ils le préparent entre eux préalablement à l'écrit, ils auront alors la possibilité, si leur niveau de maîtrise les y oblige, de reprendre la procédure repérage → conceptualisation → application. C'est là un autre exemple d'usage *différencié* du même exercice par les élèves.

À la période behavioriste où les exercices structuraux d'entraînement intensif visant l'« automatisation » de la forme étaient supposés donner d'emblée aux élèves la capacité de réemploi spontané (parce que « spontané » était interprété, dans cette théorie cognitive, comme étant « automatique »), « fixation » et « automatisation » étaient des synonymes. « Fixer » une forme langagière est maintenant compris comme la rendre disponible pour un réemploi

¹⁹ Les éléments de tous les canevas de ce manuel sont constitués, comme celui-ci, d'actes de parole (proposer, remercier, accepter, demander, etc.) et de notions. Ce sont donc bien des exercices grammaticaux de réemploi, mais dans la grammaire notionnelle-fonctionnelle, celle de l'approche communicative : *Archipel* est un manuel audio-visuel de 3^e génération, laquelle est caractérisée en particulier par l'influence de l'approche communicative, qui émerge à l'époque. Cf. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a), pp. 237-238.

spontané, en recourant soit aux exercices d'entraînement contextualisés – si on les a maintenus dans la procédure – et aux exercices de réemploi dirigé et de réemploi libre, soit seulement à ces derniers exercices.

2.6.3. Réemploi spontané (ou « re-production »)

C'est l'objectif ultime de toutes les activités antérieures de la procédure. Il correspond à ce qui, dans la MAV, était appelé la phase (finale) d'« expression libre » ou de « production libre ». On peut raisonnablement penser qu'il y a vraiment « re-production » – c'est-à-dire la production d'un nouveau message – seulement lorsque l'élève, en dehors de l'unité didactique où la forme langagière a été présentée et travaillée – plusieurs jours, semaines ou mois ensuite –, la réutilise spontanément pour son expression personnelle.²⁰ On dit alors qu'il y a eu « assimilation » ou « appropriation » de la forme langagière par l'élève. Comme nous l'avons vu précédemment (p. 4), ce réemploi spontané est préparé par les activités antérieures de la procédure, mais par définition, il ne peut être programmé : il ne peut donc pas y avoir d'« exercice de re-production ».

La première génération des manuels communicatifs, dans les années 70-80, a appliqué de manière systématique le principe de base de cette méthodologie, qui est l'enseignement-apprentissage de la communication par la communication. La logique extrême, qui heureusement n'a jamais été mise en œuvre dans les manuels français, y est donc de passer directement de la présentation-reproduction au réemploi en situation de communication simulée. On trouvera à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux/1998a/, tout en bas de la page, une reproduction d'une unité didactique d'un manuel d'espagnol langue étrangère de ce type, *Para empezar* (EDI, 1983), dont la procédure d'exercisation, raccourcie au maximum, est schématisée ainsi dans l'Annexe 4, p. 32 :



Les manuels communicatifs actuels de FLE, comme ceux qui se réclament de l'approche par les tâches, reprennent la procédure standard à l'exception des exercices d'entraînement, que les auteurs suppléent par de très nombreux exercices ponctuels de réemploi dirigé et le réemploi libre, à l'oral ou à l'écrit, ou en combinant les deux modes. Ils y font preuve généralement de beaucoup d'inventivité didactique. À titre d'exemple, voici une série de micro-exercices proposés dans le manuel *Espaces* (Hachette, 1995, la numérotation des exercices est mienne) :

- (1) *Écoutez et notez l'âge des personnes.*
 1. Laure 2. Colin 3. Hélène 4. John et Clara
- (2) *Complétez le dialogue, puis (3) écoutez pour vous corriger.*
 - Alors, il ... quel âge ?
 - Oh, il ... jeune. Il ... 23 ans.
 - J' ... 22 ans.
- (4) *Jouez à 2. Demandez le nom, la nationalité, l'âge de votre voisin(e).* (p. 12)

On passe d'un repérage à l'oral (1) dans lequel les élèves auront dû eux-mêmes mettre en relation la personne et la forme verbale, à (2) à un exercice d'application écrite qu'ils vont pouvoir (3) autocorriger grâce au repérage sur le dialogue enregistré. Ils passent ensuite directement (4) à un réemploi dirigé.²¹

²⁰ Même dans ce cas, le fait qu'il s'agisse en fait de sa part d'une reprise des activités de repérage → conceptualisation → application ne peut jamais être totalement écarté par l'enseignant...

²¹ On retrouve dans cette série l'impasse sur l'entraînement, caractéristique de l'approche communicative. Cette série d'exercice d'*Espaces* est proposée, avec d'autres exercices sur le verbe avoir caractéristiques des méthodologies antérieures audiovisuelle et active, dans le cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 3, « La perspective didactique 1/4 : modèles, théories et paradigmes » (www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-

Ces manuels, en tant que manuels communicatifs, font bien sûr recours massivement à l'interaction entre élèves en les impliquant le plus souvent possible dans des situations réelles ou réalistes, mais ils font appel aussi au ludique, à la créativité, à l'imagination : autant de procédés qui relèvent de l'instance « émotion » (cf. Annexe 3, p. 31) et qui sont susceptibles de motiver les élèves. Mais je pense que leur efficacité est limitée en enseignement scolaire, en particulier parce que leur variété se paye d'une certaine dispersion des formes langagières travaillées, et que le temps de travail des élèves est limité. Or c'est précisément la fonction des exercices d'entraînement que de cibler de manière intensive un nombre limité de formes langagières.

Au réemploi en langue correspondent, dans la taxonomie de D'Hainaut, les deux activités suivantes (cf. Annexe 2, p. 30) :

ACTIVITES	EXEMPLES
<p>4. Mobilisation – production divergente On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique portant sur la classe d'objet ou sur l'opération à réaliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • imaginer des répliques à une situation nouvelle, • produire un texte libre • recombinaison des formes linguistiques pour produire un nouveau message
<p>5. Résolution de problèmes nouveaux On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique ni même similaire : il s'agit d'invention originale et personnelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inventer un nouveau dialogue original • improviser dans le cadre d'une simulation • écrire un poème • intervenir spontanément dans un débat pour défendre ses idées

Quelques remarques, qui seront à nouveau critiques :

– Les définitions des activités ne correspondent pas aux différents types de réemploi en langue, précisément parce qu'il s'agit de « réemploi », et donc de re-production de formes langagières qui ont fait l'objet auparavant d'un apprentissage spécifique.

Deux exemples proposés par les auteurs pour l'activité 4 ne correspondent d'ailleurs pas à la définition correspondante : « imaginer des répliques à une situation nouvelle » fait référence implicitement à la situation initiale de communication présentée dans le dialogue de base, et cette seconde situation sera suffisamment proche de la première pour que les élèves puissent produire les répliques comme indiqué dans un second exemple, en « recombinaison des formes linguistiques pour produire un nouveau message ».

Le deuxième exemple proposé pour cette activité n° 4 est ambigu. S'il s'agit d'un « réemploi libre » à l'écrit, il s'agit là, effectivement d'une activité langagière qui suit logiquement celle qui précède dans cette taxonomie, celle d'application. Mais l'expression « texte libre » renvoie inévitablement en pédagogie à la « pédagogie Freinet », où le texte libre relève de l'« invention originale et personnelle » qui caractérise l'activité n° 5. Comme l'a écrit un militant de la pédagogie Freinet, Patrick Robo²², « le "danger" à éviter (car il tuerait la richesse que peut apporter le texte libre), est d'utiliser le texte libre uniquement comme support aux acquisitions purement scolaires pour ne pas dire scolastiques ! ».

– L'exemple « inventer un nouveau dialogue » ne convient pas pour la « résolution de problèmes nouveaux » telle qu'elle est définie en 5 : le « nouveau dialogue » est nouveau par rapport au premier, celui du document-support de l'unité didactique, et donc il y a eu auparavant, au moins, « apprentissage similaire ». Il en est de même pour « improviser dans le cadre d'une simulation », du moins si cette simulation se situe, comme c'est généralement le cas, à la fin d'une unité didactique.

[perspective-didactique-1-4/](#)), point 4.2, « Procédures d'enseignement-apprentissage langagier », Tâche 6 (p. 21), et dans l'Annexe (p. 29). L'analyse détaillée en est proposée dans le corrigé correspondant : « Corrigé du Dossier n° 3, « La perspective didactique 1/4 », « Les exercices d'Espaces 1 » (pp. 12-13).

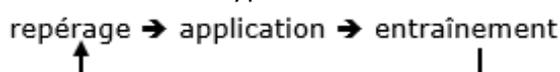
²² Dans *Artisans pédagogiques* (1983), cité par Marc AUDET, <http://bqpf.info/dossierplan/02textespratique/05Tecrilire/12ecrilire.html> (consulté le 4 juin 2016).

En fait, aucune activité à la fin d'une unité didactique ne peut être de réemploi spontané, puisqu'il s'agit alors, par définition, de réemployer les formes langagières introduites dans cette unité. L'exemple de la simulation dans cette activité n° 5 de la taxonomie de D'Hainaut est acceptable s'il s'agit de simulations globales²³ (lesquelles se font en dehors du travail sur les unités didactiques du manuel), de même qu'« écrire un poème », si l'activité est réalisée là aussi en dehors du travail avec le manuel, dans le cadre d'un atelier d'écriture.

3. REMARQUES ET PROPOSITIONS CONCLUSIVES

1. J'ai défini dans l'introduction une procédure comme une série d'opérations successives visant un objectif unique. Nous avons vu cependant, tout au long de cet article, que l'enseignement-apprentissage de la langue étant un processus complexe, cette procédure présente des phénomènes tels que :

1. *la récursivité*²⁴ : certaines activités vont se faire « en boucle » ; cf. au point 2.4., p. 15, un exemple de fonctionnement de ce type :



2. *l'inversion* : un repérage grammatical complexe peut exiger de disposer déjà de la conceptualisation correspondante, par ex. ; cf. au point 2.2, p. 9, un exemple de fonctionnement de ce type :



3. *la combinaison* : c'est le cas du chant et de la répétition, qui fonctionnent à la fois comme de la reproduction et de l'entraînement – phonétique, en l'occurrence – (cf. p. 6) ; ou encore de la reproduction par les élèves du sketch des cours audiovisuels, qui servent en même temps à l'entraînement phonétique, lexical et grammatical (cf. pp. 6-7).
4. *la reprise* : les activités doivent être recommencées aussitôt sur certaines formes pour certains élèves, et pour tous de temps en temps, en raison du phénomène de « déperdition » (perte d'un ou plusieurs niveaux de maîtrise, c'est-à-dire régression à un niveau de maîtrise inférieur) : cf. Introduction, p. 4.
5. *le raccourci*, à l'inverse : certains élèves parviennent à « sauter » immédiatement certaines activités ; cf. Introduction, p. 4 ;
6. *le report* : certaines activités sont reportées à plus tard ; cf. les différents exemples donnés au point 2.3, p. 12-13 ;
7. *le continuum* : ainsi, il n'y a pas de solution de continuité claire entre le réemploi dirigé et le réemploi libre, les exercices correspondants se situant sur un continuum du plus fermé au plus ouvert (exemple donné au début du point 2.6, p. 22) ;
8. *la différenciation*, enfin, d'un élève à l'autre, selon la stratégie qu'ils utiliseront dans le même exercice : cf. les exemples donnés au début du point 2.6 (p. 22) et au point 2.6.2 sous le canevas d'*Archipel*, p. 23.

²³ Les lecteurs pourront trouver sur Internet de nombreuses références à cette technique, qui a eu son heure de gloire en FLE dans les années 90 mais qui reste toujours très intéressante du point de vue méthodologique si elle convient aux élèves, à leur environnement d'apprentissage... et aux enseignants.

²⁴ On trouve aussi le même phénomène de récursivité, caractéristique des modèles de gestion de la complexité, dans la « procédure fondamentale de la conception didactique » (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/034/) dont fait partie la « procédure standard d'exercisation en langue ».

Ce fonctionnement complexe de la procédure d'exercisation dans les pratiques effectives d'enseignement-apprentissage est un bel exemple, me semble-t-il, de la nécessité de cette « didactique complexe » que je défends depuis longtemps.²⁵ Et c'est cette complexité qui explique en particulier les problèmes que nous avons constatés dans l'adaptation à la didactique des langues-cultures de la taxonomie de D'Hainaut (Annexe 2, p. 30).

2. Une telle complexité ne pourra jamais être prise en charge entièrement par les manuels, quelle que soit leur conception. Ils peuvent néanmoins y contribuer, par exemple par les moyens suivants (ceux que cite là sont déjà mis en œuvre dans certains manuels, et l'on peut certainement en imaginer d'autres) :

1. Assurer la plus grande diversité possible des types d'exercices, même si vont être logiquement privilégiés ceux qui sont les plus adaptés au public et à l'environnement d'enseignement-apprentissage. Dans le modèle des « différentes instances cognitives » (Annexe 3, p. 31), on voit ainsi immédiatement que les instances « imitation », « mémorisation », « émotion » et « action » sont celles qui conviennent le mieux à un public scolaire enfant. Ce sont ces instances qui vont pouvoir compenser en partie la faiblesse de l'« imprégnation », instance très sollicitée dans l'apprentissage de leur langue maternelle par les enfants, mais dont la mise en œuvre dans l'enseignement scolaire d'une langue étrangère demanderait des cours beaucoup plus intensifs que ceux qui sont généralement proposés. Dans l'enseignement aux adolescents, l'instance « raison » (sollicitée dans les activités de conceptualisation → application) prend naturellement une plus grande importance. Outre le tableau des « instances cognitives » (Annexe 3, p. 31), celui des « modèles cognitifs peut aussi être utilisé pour concevoir *a priori* et contrôler *a posteriori* la variété des types d'exercices (cf. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures » », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/).
2. Proposer dans chaque unité didactique les exercices de grammaire, lexicale et phonétique regroupés dans des pages conçues pour fonctionner de manière modulaire, de manière à laisser les enseignants et les élèves y choisir les exercices en fonction des besoins apparus au cours des autres activités sur l'unité.
3. Prendre en compte, lorsqu'ils s'adressent à des élèves de même langue maternelle, les erreurs que les natifs de cette langue commettent régulièrement au cours de leur apprentissage de la langue étrangère, avec des exercices ciblés les devançant, c'est-à-dire non pas seulement d'entraînement pour remédier à leurs erreurs, mais aussi de repérage et de conceptualisation de leur interlangue.
4. « Injecter » de la méthode active dans les exercices eux-mêmes par tous les procédés possibles (nous en avons vu de nombreux exemples dans le présent article : voir aussi la référence à François CLOSSET à la note 9, p. 6). Les cultures didactiques, très fortes dans certains pays et pour certaines langues, peuvent être à la fois transmissives et limitatives en ce qui concerne les types d'exercices, et provoquer de ce fait l'ennui et la passivité des élèves. Les traditions didactiques locales sont à prendre en compte dans les manuels élaborés sur place et/ou soumis à homologation, mais seulement en tant que point de départ de la réflexion sur leur conception : les manuels, avec leur guide pédagogique, doivent en effet être considérés aussi comme des outils de formation des enseignants. Certes, comme nous le verrons plus bas, les enseignants, à l'inverse, devraient être formés à l'usage de leurs manuels, mais dans la réalité ce n'est souvent que par le seul usage personnel des nouveaux manuels que se fait – ou ne se fait pas – la formation continue des enseignants.
5. Proposer à la fin de chaque unité des exercices d'évaluation reprenant l'ensemble des exercices de la procédure standard, éventuellement faits d'abord individuellement, puis repris par groupes, avant la correction par l'enseignant. Il me semble essentiel que ces exercices d'évaluation ne se situent pas seulement au niveau du réemploi : les élèves doivent savoir, comme leur enseignant, à quel niveau de la procédure ils se situent dans la maîtrise des formes langagières introduites et travaillées dans l'unité didactique.
6. Intégrer la différenciation pédagogique. Certains manuels (je n'ai pas vu parmi eux de manuels de FLE publiés en France) proposent à la fin de chaque unité didactique des exercices classés par degré de difficulté, avec indication de ceux qui sont à faire obligatoirement par

²⁵ Cf. ce que je considère comme son « manifeste » : « Pour une didactique comparée des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.

tous les élèves – parce qu'ils devraient normalement être réussis à 100% –, et des exercices supplémentaires, plus difficiles, qui sont à faire par les élèves qui en ont le temps et s'en sentent capables : c'est une manière simple mais efficace d'intégrer la pédagogie différenciée dans la conception des manuels. Ces exercices peuvent être bien sûr reportés dans les cahiers d'exercices, mais dans beaucoup de pays on ne peut pas envisager de les (faire) utiliser, pour des raisons financières.

7. Prendre en compte, au moins dans les manuels à partir du niveau B1, le problème des élèves qui n'ont pas le niveau de compétence en langue par rapport auquel le manuel a été conçu, et qui vont donc logiquement de plus en plus « perdre pied » et se démotiver au fil du cours. Dans une collection de manuels d'espagnol langue étrangère pour les classes de première (B1) et terminales (B2) dont j'ai dirigé la conception en France dans les années 90, j'avais proposé un dispositif, basé sur la procédure standard d'exercisation, qui permettait aux élèves de se situer constamment par rapport à leur niveau de maîtrise des structures grammaticales– depuis la reconnaissance jusqu'au réemploi libre–, et de suivre en semi-autonomie un parcours de révision à partir de ce niveau de maîtrise : voir l'Annexe 5, p. 33.

3. Une grande part de la gestion de la complexité revient forcément à l'enseignant : lui seul, connaissant ses élèves et repérant leurs difficultés et leurs besoins, est capable d'une telle gestion, qui devra toujours se faire en partie en temps réel en classe. Si l'on veut bien admettre avec moi que le manuel est un outil incontournable d'enseignement-apprentissage dans la très grande majorité des cas, la question se pose, par conséquent, d'une formation des enseignants à l'usage de leurs manuels : c'est une problématique trop souvent abandonnée dans les formations universitaires depuis la fin de l'époque des méthodologies dominantes, et que j'ai récemment traitée dans un article intitulé « Echelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel ».²⁶ La capacité de gestion souple et adaptée de la procédure d'exercisation en langue définit, dans cet article, le « niveau 2 » de cette compétence.

La procédure d'exercisation en langue que j'ai présentée et analysée ici est « standard » dans le sens où elle correspond à la procédure complète que tous les enseignants doivent maîtriser dans leur pratique de classe et être capables s'il le faut de proposer à leurs élèves. Mais elle ne doit pas être un outil de standardisation de l'enseignement ; tout au contraire, *elle est la base à partir de laquelle peuvent et doivent être conçues les nécessaires différenciations des parcours d'apprentissage.*

4. Tout un travail de réflexion doit être maintenant mené, en didactique des langues, sur les implications des deux nouvelles orientations méthodologiques, l'approche multilingue et la perspective actionnelle²⁷, sur la procédure standard d'exercisation en langue. Ces deux nouvelles orientations, en particulier, ont amené logiquement les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence* de 2001 à ajouter la médiation aux activités langagières traditionnelles (les compréhensions et expressions orales et écrites) et à l'activité d'interaction que les auteurs du grand texte précédent du Conseil de l'Europe, les *Niveaux Seuils*²⁸, avaient déjà ajoutée dans les années 70 comme activité spécifique à l'approche communicative. Or les manuels actuels, y compris ceux qui se réclament de l'approche actionnelle (c'est-à-dire aujourd'hui pratiquement tous ceux de FLE aujourd'hui publiés en France), n'ont pas modifié la procédure d'exercisation qui était celle des manuels communicatifs. Outre la prise en compte de nouvelles activités de médiation « interlangue »²⁹, pourtant, ces nouvelles orientations devraient amener logiquement

²⁶« Manuel et formation des enseignants », Document 3, www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/.

²⁷ L'adjectif interlangue », comme ici, a le sens de « entre deux langues ». Il ne doit pas être confondu à avec le substantif « interlangue », dans le sens de la « grammaire de l'apprenant » (cf .plus haut p. 2, et le document www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/). Sur toutes les orientations didactiques actuellement disponibles, cf. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.

²⁸ La conception était commune, mais elle déclinée pour chacune des langues dans un document différent.

²⁹ Dans le sens de médiation entre des langues différentes, prioritairement entre la L1 et la L2, mais intégrant aussi, lorsque c'est le cas, les langues maternelles différentes des élèves en classe, et d'autres langues, étrangères ou secondes. Cf. le tableau modifié des « Fonctions de la traduction en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/.

Christian PUREN : « La procédure standard d'exercisation en langue »

à imaginer de nombreux exercices d'entraînement et de réemploi portant sur la médiation « intralangue », en particulier de reformulations orales et de réécritures.

ANNEXE 2 – TAXONOMIE DES ACTIVITES INTELLECTUELLES DE LOUIS D'HAINAUT

(Adaptation à la didactique des langues-cultures)

ACTIVITES	EXEMPLES
<p>1. Reproduction Les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances de l'apprentissage. L'activité porte sur des éléments.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • répéter un mot ou une phrase, écrire de mémoire • réciter un texte • jouer un dialogue appris par cœur
<p>2. Conceptualisation On reconnaît l'appartenance d'un élément à une classe, ou une relation-type déjà rencontrée auparavant, ou la conformité d'une construction.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identifier un phonème, • classer un mot dans une catégorie grammaticale, un paradigme, un champ sémantique • reconnaître un registre de langue, un schéma intonatif, une règle de grammaire • reconnaître une intention énonciative • mettre en relation des énoncés et des images
<p>3. Application de principes – production convergente On produit à la suite d'un apprentissage spécifique portant sur une classe d'objets, ou sur une opération à réaliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • comparer un mot avec un autre • utiliser une forme linguistique dans une situation similaire à la situation d'apprentissage • appliquer une règle de grammaire, produire une phrase nouvelle en réutilisant un modèle donné
<p>4. Mobilisation – production divergente On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique portant sur la classe d'objet ou sur l'opération à réaliser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • imaginer des répliques à une situation nouvelle, • produire un texte libre • recombinaison des formes linguistiques pour produire un nouveau message
<p>5. Résolution de problèmes nouveaux On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique ni même similaire : il s'agit d'invention originale et personnelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inventer un nouveau dialogue original • improviser dans le cadre d'une simulation • écrire un poème • intervenir spontanément dans un débat pour défendre ses idées

Taxonomie adaptée à la didactique des langues-cultures par DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE international, coll. « DLE », 1981, 144 p.

Disponible aussi en ligne à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/027.

ANNEXE 3 – LES DIFFERENTES « INSTANCES COGNITIVES »

auxquelles l'enseignant peut faire appel chez les élèves (modèle « RIMERAİ »)

Raison, lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'élève. Dans un premier temps pour qu'il appréhende intellectuellement (qu'il « conceptualise ») l'objet langue, que ce soit par exemple la prononciation d'un phonème (explication du mode d'articulation), la construction d'un mot (explication étymologique), les relations formelles (paradigme verbal ou grammatical) ou sémantiques (regroupement de formes dans un même champ sémantique, notionnel ou fonctionnel), ou encore le fonctionnement d'une structure grammaticale. Dans un second temps pour qu'il s'appuie sur cette compréhension pour une production linguistique raisonnée, dans des exercices dits d'« application ». C'est à cette instance rationnelle que correspond ce que certains appellent la « dimension cognitive » de la classe de langue.

Imitation, comme dans la répétition immédiate d'une phrase ou d'un phonème entendu, la reprise dans la réponse de mots ou de structures présentes dans la question correspondante, la récitation d'un dialogue, la reproduction du modèle dans un exercice structural, ou encore la réutilisation en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées.

Mémorisation, dans le sens limité de « processus de mémorisation volontaire », c'est-à-dire d'apprentissage « par cœur », comme lorsque l'élève se prépare à réciter un poème, à dramatiser un dialogue, ou encore à jouer un jeu de rôle dont il a préalablement rédigé toutes les répliques.³⁰

Emotion, comme lorsque l'enseignant sollicite « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le relationnel, l'interactif, le corporel »³¹. C'est à cette instance que correspond ce que certains appellent la « dimension affective » de la classe de langue, privilégiée par la plupart des méthodologies dites « non conventionnelles ».

Réaction, comme lorsque l'enseignant vise la mise en place immédiate de réflexes ou d'automatismes au moyen d'exercices d'entraînement mécanique. Dans les exercices structuraux, cette instance est combinée avec celle de l'imitation, la reproduction intensive de modèles constituant, avec l'application de règles, le second grand type d'exercices grammaticaux.

Action, instance mobilisée principalement sous forme de tâches scolaires dans les méthodologies directe et active des années 1900-1960 (description et manipulation d'objets, gestes et déplacements en classe, description d'images, « explication » de textes), sous forme de communication simulée dans la dite « approche communicative » (échanges d'informations et « action sur l'autre » au moyen des actes de parole), enfin, dans la mise en œuvre future de la « perspective actionnelle » du *Cadre européen commun de référence* de 2001, centrée sur l'« action sociale », sous des formes telles que la « pédagogie du projet » ou l'utilisation de la langue comme outil d'apprentissage d'autres matières (classes dites « européennes » ou « bilingues »).

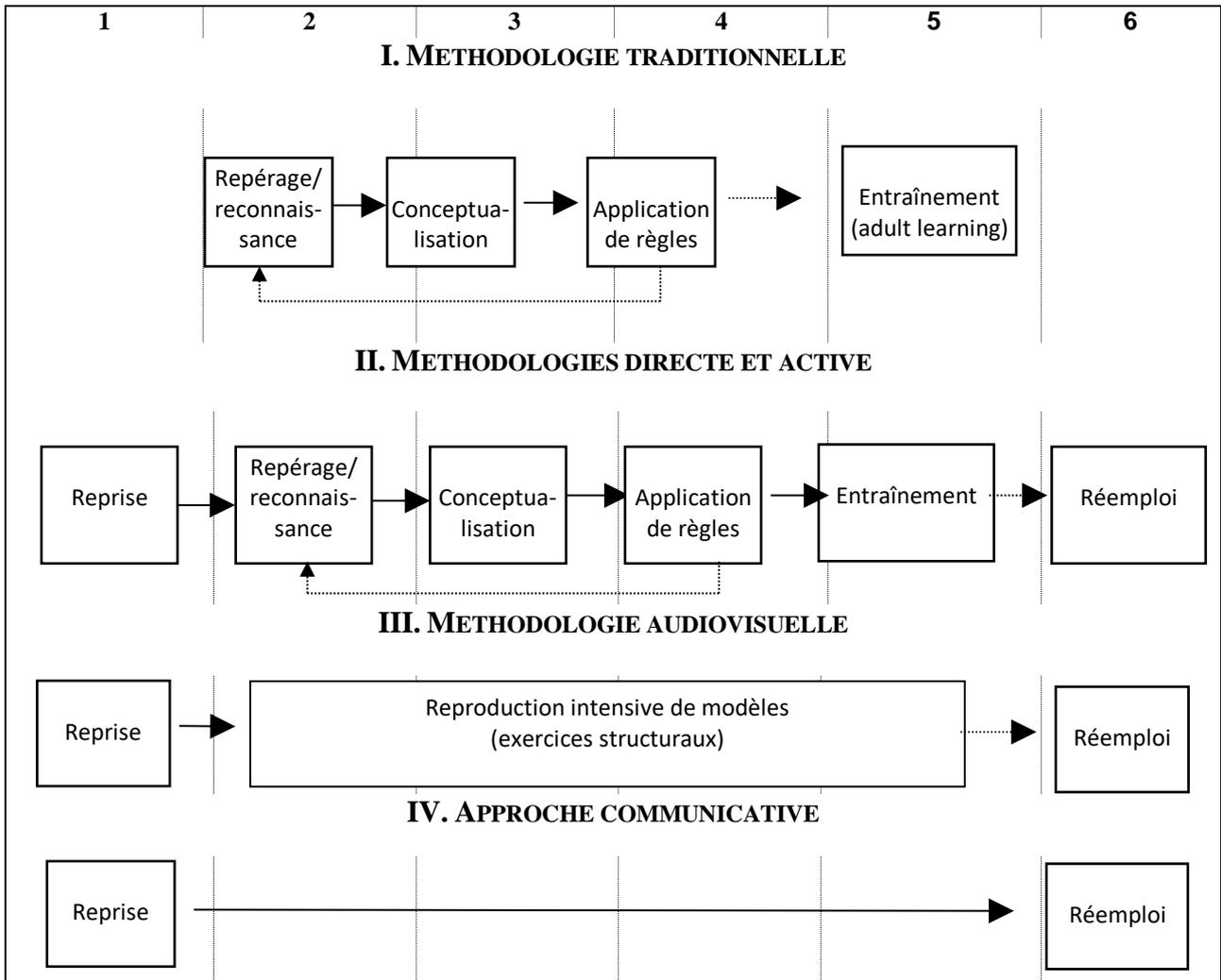
Imprégnation, dans le modèle empirique dit du « bain linguistique » ou d'« immersion », dans lequel l'apprentissage se fait empiriquement et de manière inconsciente, comme par osmose, par la simple exposition intensive de l'élève à la langue.

Ce modèle, disponible à l'adresse <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/017/>, est repris de l'article intitulé « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? », *Le Français dans le monde* n° 338, mars-avril 2005, pp. 23-27, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005d/>, p. 3.

³⁰ Ce sens de « mémorisation » en didactique des langues est à distinguer de celui que lui donnent les psychologues – plus large et orienté produit – d'inscription mentale permettant tout type de nouvel accès aux formes linguistiques concernées pour tout type de nouvelle mobilisation, que ce soit dans le contexte d'une récitation ou d'une expression personnelle (dans ce dernier cas, on parle en didactique d'« appropriation », ou d'« assimilation »).

³¹ Pour reprendre les mots-clés que me semblent partager les « approches différentes » présentées dans le numéro spécial « Recherches et Applications » de janvier 1999 de la revue *Le Français dans le monde*, intitulé « "Approches différentes" et didactique plurielle des langues ».

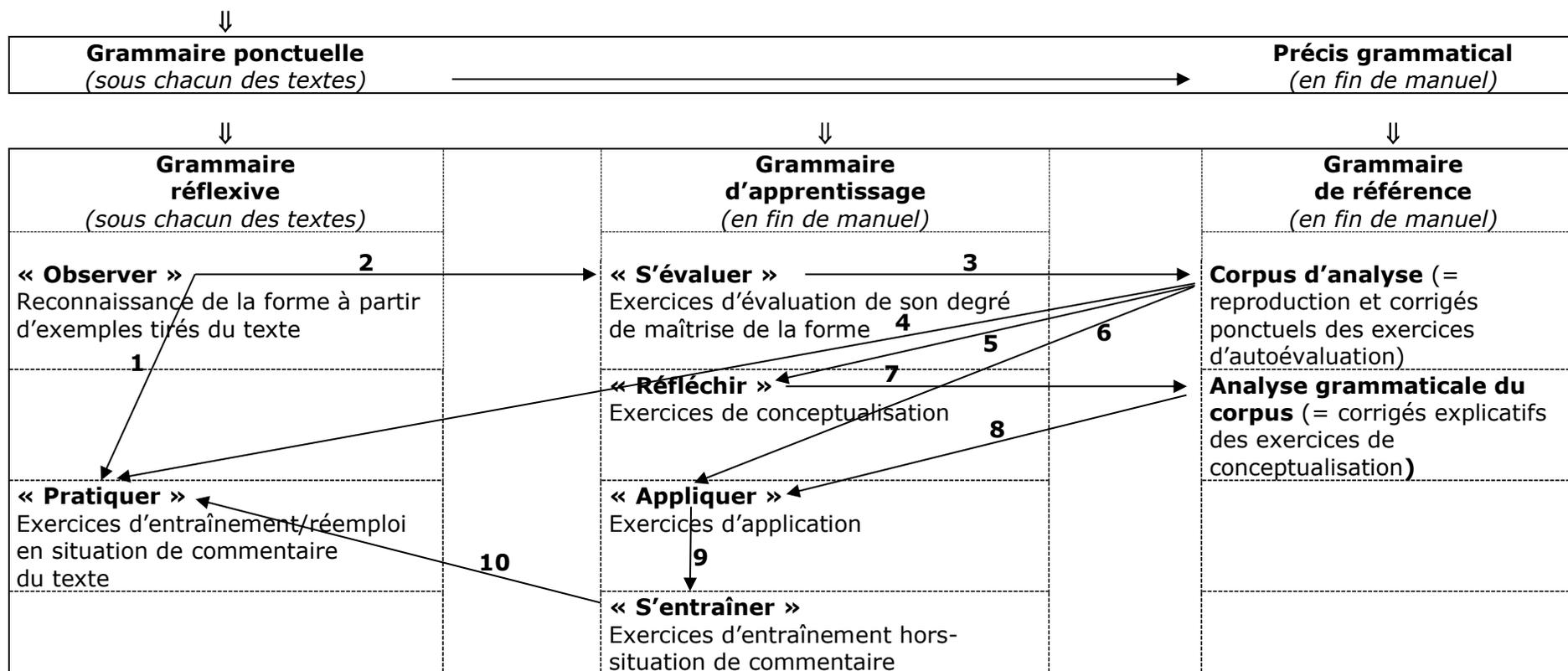
ANNEXE 4 – LES QUATRE PROCEDURES HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE GRAMMATICAL



Remarque :

Document disponible à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/. On retrouvera dans les commentaires de ce document en ligne un certain nombre d'idées exposées dans le présent article.

ANNEXE 5 – UN DISPOSITIF DIFFERENCIE DE REVISION DE LA GRAMMAIRE EN SEMI-AUTONOMIE
Manuel d'espagnol langue étrangère de classe terminale
(PUREN C. et al.. : *¿Qué pasa ? terminales*. Paris : Nathan, 1995)



↓ : entrées possibles

On trouvera une présentation de la mise en œuvre de ce dispositif dans « Une démarche d'apprentissage différencié de la grammaire en semi-autonomie pour des élèves avancés. L'exemple du manuel *¿Qué Pasa? Español Terminales* (Nathan, 1995) » à l'adresse www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/062/. Sont reproduits (1) la fiche méthodologique du manuel intitulée « Comment travailler la grammaire dans ce manuel », qui présente les 5 types différents de « grammaires » (dans le sens d'exercices, et de corrigés d'exercices) entre lesquels a été conçu le parcours d'apprentissage différencié des élèves ; (2) les trois grammaires situées à la fin du livre de l'élève (le « précis grammatical », la « grammaire d'apprentissage » et la « grammaire de référence »), et (3) deux unités complètes du manuel, où se trouvent, comme dans chaque unité, des exemples des deux autres types grammaires, la « grammaire ponctuelle » et la « grammaire réflexive ».