

L'exercice

Maria-Alice MÉDIONI Secteur Langues du GFEN

L'exercice occupe une place centrale à l'école. Il constitue l'essentiel du travail à la maison (les devoirs) et la modalité la plus fréquente du contrôle des apprentissages. Il est le plus souvent associé à une pédagogie traditionnelle et porteur de connotations négatives. Pour autant, malgré cette omniprésence, il n'est pas certain qu'on y mette tous et toutes le même sens. C'est en fait une sorte de fourre-tout dans lequel figurent des choses parfois bien différentes qui peuvent être nommées exercices, certes, mais aussi activités, tâches ou même pratiques... Sans compter que l'objet désigne tantôt un moyen d'apprentissage ou d'entraînement, tantôt une modalité d'évaluation sommative, de contrôle. Tout cela contribue à des malentendus qu'il semble utile de tenter de lever

Problèmes de terminologie

L'exercice

Un trop rapide parcours dans les dictionnaires, qu'il faudrait étendre bien sûr, permet de voir que le sens d'« entraînement » est récurrent, mais que si au XIX^e siècle¹, la fonction de l'exercice était de « familiariser [les élèves] avec les règles qu'on leur a apprises, avec les connaissances qu'ils ont acquises », actuellement, il semble qu'il se soit produit un glissement vers la fonction de contrôle (ou de préparation au contrôle) qui s'affirme nettement : « Problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment dans un cours »² ; « Devoirs écrits ou oraux donnés aux élèves en vue de les préparer à satisfaire aux épreuves de contrôle d'un enseignement »³.

Il apparaît, en outre, que dans ces définitions l'exercice ne semble guère désigner un moyen d'enseignement. C'est, avant tout, un moyen de s'exercer, et on reconnaîtra qu'on ne peut s'exercer que quand on a compris quelque chose. Car, finalement, on s'exerce pour acquérir plus

d'aisance, ou plus de rapidité, comme le sportif qui s'entraîne pour rendre son geste plus efficace ou pour courir plus vite. Malheureusement, à l'école persiste un malentendu de taille consistant dans l'illusion que les exercices permettent d'apprendre. Ce qui explique qu'on peut faire des batteries d'exercices et se trouver en difficulté quand il s'agit d'utiliser le savoir requis de façon opératoire.

La tâche

Le concept de tâche vient de la psychologie du travail et désigne une activité comportant un objectif précis, dans un contexte donné et accompagnée de contraintes. Il est utilisé par des chercheurs constructivistes et socio-constructivistes. Quand Vygotski développe sa théorie de Zone Proximale de développement (ZPD), il parle de « La différence entre le niveau de résolution de tâches sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul définit la zone du développement le plus proche de l'enfant »⁴. Bruner utilise également le même concept lorsqu'il parle de l'adulte jouant le rôle de médiateur qui met en place les conditions d'entrée dans la culture : « Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme »⁵.

Mais c'est surtout dans le domaine de la didactique des langues que le terme « tâche » va s'imposer, avec la « perspective actionnelle » portée par le CECRL⁶. Différente de l'exercice, elle est considérée comme

- **une activité contextualisée**, un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière, dont l'objectif est extralinguistique : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette... Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de

¹ Larousse, édition de 1866-1876.

² Larousse, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exercice/32092>

³ CNTRL <https://www.cnrtl.fr/definition/exercice>

⁴ Vygotski L. (1934/85). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Delachaux et Niestlé (p. 238).

⁵ Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1991, p. 263.

⁶ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux. La tâche n'exclut pas pour autant l'exercice qui, lui, est décontextualisé mais peut être articulé à une tâche.

- **une activité qui présente un problème à résoudre**, un manque qui crée le besoin et oblige à agir. Cette action débouche sur des questions qui vont entretenir l'intérêt, la curiosité. L'obstacle à franchir, accessible à tous, impose toutefois l'invention d'un nouveau mode de pensée, l'acquisition d'un nouveau savoir.

- **une activité interactive** qui met en relation des interlocuteurs ayant des choses à se dire et des actions à produire ensemble : elles impliquent à la fois la coopération et la confrontation, susceptible de relancer le questionnement quand on le croit épuisé, par les contradictions qu'elle risque de faire surgir. L'exercice, lui est plus solitaire

- **une activité qui présente un enjeu** : l'obstacle à franchir, remettant en cause ce que l'on sait déjà, oblige au dépassement, confère du sens et un enjeu à l'activité et suscite l'engagement.

- **une activité finalisée** : elle présente un but à atteindre, une réalisation concrète de type social, impliquant un destinataire, comme réaliser une exposition au CDI, participer à un débat, présenter un spectacle aux autres... C'est ce but concret — la réalisation finale identifiable et observable — qui peut permettre à l'enseignant d'atteindre les objectifs linguistiques, culturels et pragmatiques, qu'il s'est proposés.

- **une tâche est une activité complexe** qui oblige à mobiliser des savoirs différents, à s'organiser. Parce qu'elle est ouverte, elle permet différents cheminements, plusieurs réponses ou productions possibles : son résultat n'est pas entièrement prévisible. Elle se situe par là même très loin de l'exercice ou du problème classique avec des questions auxquelles il faut répondre car les questions ne sont pas fournies et c'est le problème, justement, qui les fait surgir⁷.

La distinction entre tâche et exercice n'est pas qu'une affaire de terminologie. Si la tâche est une activité complexe, contextualisée qui débouche sur plusieurs propositions, l'exercice au contraire est une activité simple et décontextualisée dont le résultat est prévisible et la réponse unique.

L'activité

« Activité » semble bien être un synonyme de « tâche »... Mais dans la langue ordinaire, on parle à la fois de l'activité de l'élève, de celle de l'enseignant (synonyme également de « pratique »), des activités en classe... Pourtant, Jean-Pierre Astolfi les distingue nettement :

Distinction entre tâche et activité		
→ logique de l'expert	DISPOSITIF (instauré) consignes, programmations, supports	
	TÂCHE (proposée)	ACTIVITÉ (induite)
	Analyse a priori Opérations logiques requises par la résolution canonique attendue	Analyse en situation Procédures et stratégies effectivement adoptées par les apprenants
		← logique du novice

La tâche est du côté de l'expert, l'enseignant ; l'activité est du côté du novice, l'apprenant : « — la tâche correspond à la consigne de travail, avec le mode de résolution canonique qu'attend l'expert parce qu'il le connaît ; — l'activité correspond, elle, à la signification que l'acteur est en mesure de conférer à cette tâche, à la représentation qu'il s'en fait, à la diversité des procédures qu'il met en œuvre de manière effective pour la résoudre. »⁸. Cette clarification est importante pour l'enseignant car elle lui permet de ne pas « prendre ses désirs pour la réalité, en projetant ses intentions en résultats »⁹ : la tâche prescrite ne va pas forcément déclencher l'activité visée, le travail réel souhaité, de la part de l'apprenant.

La mise sur le même plan de termes utilisés comme synonymes pour désigner le même objet créent des confusions bien ennuyeuses.

Mais revenons à l'exercice...

L'exercice comme moyen de s'exercer, de s'entraîner

Si le dictionnaire le définit nettement dans ces termes, force est de constater que, dans les faits, il est plutôt utilisé comme moyen d'apprentissage.

L'exercice est majoritairement utilisé comme « exercice d'application » dont Christian Puren, même s'il se réfère au domaine des Langues étrangères, donne la définition suivante qui reste élargement valable dans les autres disciplines : « *Forme de tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes :*

- 1) Elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement).
- 2) Elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession).
- 3) Elle présente un certain caractère de répétitivité et d'intensité : dans un exercice d'entraînement, par

⁷ Médioni M-A. (2009). Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères : analyse d'une mise en situation en espagnol. <https://ma-medioni.fr/these/situations-apprentissage-activite-eleves-langues-vivantes-etrangees-analyse-mise-situation>

⁸ Astolfi J.-P. (2008) *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF (pp. 60-61).

⁹ Ibid., p. 60.

exemple, il s'agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité. »¹⁰.

L'exercice est décontextualisé et permet de contrôler la répétition d'une procédure. Mais on est bien souvent déçu, après une série d'exercices, de constater que, alors même qu'ils ont été réussis, ils n'ont pas permis l'acquisition souhaitée : si on modifie le contexte ou si on propose une tâche différente, on constate que le « transfert » ne se fait pas ou que les informations apportées sont restées lettre morte. L'alternative consiste alors à proposer plutôt des tâches complexes ou des problèmes (voir plus haut). En revanche, l'exercice peut contribuer à l'entraînement par son « *caractère de répétitivité et d'intensité* ».

L'exercice comme moyen de contrôle

Le plus souvent, il est l'objet d'une évaluation sommative qui, paradoxalement, dé-responsabilise l'apprenant puisque l'exercice sera corrigé et assorti d'une note par l'enseignant, et qu'il disposera ensuite de la correction à archiver ou à « apprendre », comme le disent les apprenants les plus en difficulté scolairement... : « *l'auto-observation des résultats privilégie des buts de performance, vs des buts d'apprentissage, et débouche sur la production de chiffres qui n'informent pas vraiment sur la qualité des processus en cause. Or, les apprenants ont besoin d'analyser leur activité avant de se focaliser sur ses résultats. Une auto-observation trop précocement centrée sur les résultats détourne d'une analyse fine de l'activité. On instrumentera donc de façon pertinente l'auto-observation non pas en proposant (trop vite, et trop fortement) des indicateurs de résultats, mais en fournissant à l'apprenant, et en l'aidant à construire, des indicateurs lui permettant (...) "de se faire une image de son activité", et permettant par la même occasion de construire "un cadre pour analyser les erreurs" (...) Seule une auto-observation centrée sur les processus aide vraiment à progresser.* »¹¹

Décidément, l'exercice n'est certainement pas le meilleur moyen d'apprendre. On sait, malheureusement, qu'un apprenant peut « réussir » un certain type d'exercices, extrêmement mécanique, et pour autant ne pas avoir vraiment compris la notion à acquérir. C'est le cas de Bassekou, l'élève-type cité par Stéphane Bonnéry qui, à propos d'un exercice portant sur le schéma électrique, « *cherche à se conformer à la consigne de chaque exercice sans concevoir que les consignes successives induisent la construction d'un savoir, d'une notion (...)* [Il obéit] *aux consignes et [cherche] à parvenir au résultat « juste » de l'exercice, de la tâche, sans imaginer que ce que l'on attend* [de lui]

ne s'en tient pas là »¹².

De la même façon, un apprenant peut rater un exercice parce que la consigne n'a pas été comprise (c'est un peu le cas de Bassekou...) ou parce que la peur de l'erreur l'a saisi, la pression du temps limité l'a paralysé, alors que la notion requise est comprise et que, dans d'autres conditions de travail, il aurait pu en rendre compte avec davantage de succès.

La situation de contrôle peut aller jusqu'à produire des réactions absurdes où l'apprenant va combler des trous, remplir des colonnes ou faire des calculs, sans réfléchir, comme dans « *l'âge du capitaine* »¹³. Dans cet exercice célèbre présenté par Stella Baruk, les apprenants, habitués à ce que dans un problème il n'y ait qu'une seule réponse possible, obtenue en utilisant les données fournies par l'enseignant, en arrivent par des calculs divers, à une réponse... absurde.

Faut-il alors renoncer à l'exercice ?

Certainement pas, si on lui redonne sa fonction d'entraînement ou si on l'intègre à l'apprentissage comme ressource, ou à l'évaluation dans sa dimension formative, d'aide à l'apprentissage. Voici quelques pistes que j'ai pu mettre en oeuvre :

Les exercices détournés ou revisités

Le Vrai/Faux, qui, comme son nom l'indique, sert à contrôler, peut être transformé en une ressource pour fournir ou réactiver du vocabulaire et/ou des informations de type culturel¹⁴.

L'exercice structural peut devenir une proposition de travail pour aller vers l'élaboration de compétences et ouvrir la voie pour, ultérieurement, aller vers la conceptualisation, faire de la langue un objet de réflexion, et en comprendre le fonctionnement¹⁵.

Le cahier d'exercisation

Exercisation : « *Entraînement méthodique dans une perspective de progression* »¹⁶.

Ce cahier¹⁷, comme son nom l'indique a pour objectif de permettre de s'exercer et de vérifier ainsi si l'on a bien compris, à l'issue d'une situation qui a permis de connaître ou de reconnaître un point de langue.

Déroulement du travail :

1. On fait l'exercice en autonomie ;
2. On répond aux questions qui figurent à la fin de l'exercice¹⁸ ;
3. On se reporte à la fin du cahier pour comparer ses réponses avec les propositions qui s'y trouvent ;
4. Si tout correspond, on peut faire l'hypothèse

10 Puren C. (s.d.) « Le champ sémantique de l'"agir en didactique des langues-cultures". Bibliothèque de travail document 013. Support de cours ». <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/>

11 Hadji C. (2012) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*, op. cit. (p. 188).

12 Bonnéry S. (2014) *Comprendre l'échec scolaire*. La Dispute (pp. 33-34).

13 Baruk S. (1965) *L'âge du capitaine*. Le Seuil.

14 Médioni M-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique Sociale. pp. 133-134.

15 Médioni M-A. (2025). Faire des phrases ?! De l'exercice structural à la comptine. <https://ma-medioni.fr/pratique/faire-phrases-exercice-structural-comptine>

16 <https://fr.wiktionary.org/wiki/exercisation#:~:text=Entra%C3%A9nement%20m%C3%A9thodique%20dans%20une%20perspective%20de%20progression>.

17 À partir de Nadine Offroy (coord.) (1997) *Encuentro* 1ère année Hachette.

18 Ce sont des questions qui permettent d'analyser la tâche effectuée et d'en tirer des conclusions : « je remarque que (...), qu'en revanche (...) j'ai accordé le mot exprimant la quantité uniquement lorsque... »...

qu'on a compris. On affine, si nécessaire les réponses aux questions finales ;

5. S'il y a des différences, plusieurs possibilités :

- a. on comprend ce qui dysfonctionne et on se sent capable de ne pas retomber dans la même erreur ;
- b. on ne comprend pas la proposition. On essaie de formuler où se trouve le problème ;
- c. on a des doutes. On essaie de formuler précisément en quoi consiste le(s) doute(s) ;

6. De retour en classe, on examine ensemble les incompréhensions et les doutes et on se met d'accord sur les réponses aux questions qui concluent l'exercice.

Auto-observation et analyse d'erreurs à propos de l'accentuation en espagnol

Les apprenants sont confrontés à une série d'exercices repris sur plusieurs séances¹⁹. Il s'agit d'exercices dans le sens où ils permettent de s'exercer, c'est-à-dire de mettre ses connaissances à l'épreuve, d'opérer de nouvelles prises de conscience, et de s'entraîner. Au terme de chacun de ces exercices, ils vont faire le point sur ce qu'ils viennent d'apprendre, à chaque phase, à l'aide d'une fiche récapitulative, mise à leur disposition.

		Exercice 1	
Mots accentués dans le texte proposé	nombre		
	liste		
mots accentués par moi	nombre		
	exacts		
	en +		
	en -		
analyse	mot du texte		
	L'erreur dont je veux me débarrasser		

Cet outil permet de :

- s'exercer à propos de l'accentuation
- prendre conscience de l'écart entre leurs représentations et la réalité de la langue, du moins dans le corpus présenté : cela produit un effet de dédramatisation à propos de la focalisation sur l'accent écrit ; l'attention se porte davantage sur la notion d'accent tonique ;
- repérer et analyser le mot portant l'accent écrit : compréhension de l'origine de la confusion, utilisation de la règle sur l'accentuation ;
- prendre une décision, même limitée : on choisit une erreur, et une seule, dont on veut se débarrasser. On ne peut pas intervenir sur tout, à la fois.

Il s'agit de viser la faisabilité et de faire appel à la responsabilité²⁰.

Les mises à l'épreuve

La mise à l'épreuve est une modalité d'évaluation qui participe à la fois de la mise en situation et du bilan. Elle propose une vérification au terme de la séquence d'apprentissage, une consolidation de l'apprentissage et invite à l'analyse réflexive. Parce qu'elle invite à expérimenter les nouvelles connaissances, à s'en détacher pour les regarder, elle peut être un de ces indicateurs « *permettant de se faire une image de son activité* »²¹.

Rien de bien original dans les épreuves et les exercices mentionnés, si ce n'est la capacité de l'enseignant.e à redonner sens à certains outils pour en faire des ressources, et à l'attention portée à la nécessaire phase de consolidation, d'automatisation dans les apprentissages pour les rendre plus solides, plus facilement mobilisables. En ce qui concerne la fonction qui leur est assignée et les modalités « de passation », il s'agit d'un renversement total : passer du contrôle fait de l'extérieur par l'expert, à l'autocontrôle puisque c'est l'apprenant qui s'autoévalue, valide avec le groupe, complète ses connaissances, et qu'en outre, l'épreuve ou l'exercice n'est pas assortie d'une note ce qui en fausserait l'objectif et les enjeux. L'école installe insidieusement l'idée que lorsque la leçon est terminée, on doit « savoir ». On sait pourtant que c'est loin d'être vrai et que pour savoir, il est essentiel d'éprouver ses connaissances dans des situations différentes, de même famille, et d'être capable de les regarder, pour elles-mêmes, comme des savoirs²². ♦

19 On trouvera le déroulement complet de l'atelier et les corpus dans Médioni M.-A. (2011). L'accentuation. Comprendre l'arbitraire du système écrit et ses relations avec le système oral. In *op. cit.* (pp. 71-83).

20 Médioni M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation.* Chronique sociale. (p. 137).

21 Pour en savoir plus, voir « La mise à l'épreuve », in Médioni M.-A. (2016). *Op. cit.* (pp. 170-177).

22 *Ibid.*