

**DES EXERCICES A FAIRE. DE QUELQUES  
MODESTES PROPOSITIONS POUR DIVERSIFIER  
LES EXERCICES EN CLASSE DE FRANÇAIS**

Yves REUTER  
Equipe THEODILE (E.A. 1764)  
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

Les exercices sont, sans nul doute, une des activités les plus répandues dans et hors de la classe. Leur importance est considérable dans l'enseignement-apprentissage et/ou dans l'évaluation. Mais ils constituent à mon sens un des lieux les plus problématiques et les moins pensés du fonctionnement des disciplines. En français notamment, ils demeurent assez peu diversifiés, ils portent souvent sur des points très ponctuels (voir le *Bled*), ils sont peu construits par rapport aux problèmes et aux représentations des élèves, ils sont peu réfléchis dans leur articulation aux démarches pédagogico-didactiques (un des rares exemples de tentative d'articulation systématique exercices-démarche demeure Petitjean 1982), ils assument essentiellement des fonctions d'application et d'évaluation, ils sont enfin souvent ressentis comme ennuyeux (par les apprenants comme par les enseignants !).

Objets trop évidents peut-être ou porteurs de trop peu de légitimité, ils n'ont pas suscité une littérature théorique aussi abondante que d'autres sujets (voir cependant *Etudes de linguistique appliquée* 1982, *Histoire de l'Education* 1992 ou Lamailloux et alii 1993) et ils n'ont sans doute pas la place qu'ils mériteraient dans la formation des enseignants. Dès lors, les jeunes collègues sont contraints bien souvent de répéter en piochant, au mieux, dans différents manuels. La capacité à créer, à fabriquer, à penser des exercices en relation avec les objectifs, les démarches, les problèmes, les représentations n'est pas conçue comme fondamentale. Cela pourrait – au moins – se discuter.

Plutôt que de tenter une théorisation générale des exercices (formes, fonctions...) dont je serais en l'occurrence bien incapable, j'ai choisi de présenter dans cet article

cinq familles d'exercices auxquelles j'ai accordé de l'intérêt dans le cadre d'un travail plus global sur l'écriture (Reuter 1996b). Ils m'intéressent principalement en ce qu'ils sont moins répandus que d'autres, en ce qu'ils favorisent une diversification en fonction des objectifs et des besoins, en ce qu'ils sont sans doute assez ludiques (au vu des réactions des apprenants auxquels ils ont été soumis) et adaptables de façon souple à des démarches tenant compte de certains « acquis » de la psychologie en matière d'enseignement-apprentissage (importance de la zone proximale de développement, des représentations, des conflits cognitifs, de la dimension métacognitive, de la relation aux pratiques...).

Pour le dire de façon concise, je vise – au travers de cette présentation de cinq types d'exercices – deux objectifs. Le premier est relativement modeste. Il consiste à proposer quelques moyens pour diversifier – si besoin en est – la pratique de chacun. Le second est un peu plus ambitieux et à moyen terme : faire réfléchir sur le fonctionnement et les fonctions des exercices au sein de la didactique du français.

## FAIRE MIEUX (OU PARTIR DU PIRE)

Le titre est sans aucun doute abrupt et quelque peu provocateur pour un exercice que j'ai déjà eu l'occasion de présenter à plusieurs reprises pour travailler sur les personnages (Glaudes et Reuter 1996) ou sur l'écriture (Reuter 1996b). Centré sur la gestion des *désignateurs* (les unités linguistiques – nominatives, pronominales ou périphrastiques – qui désignent les personnages au sein d'une chaîne de coréférence), cet exercice consiste à fournir à des élèves (en l'occurrence de collège) un texte qui se caractérise par l'emploi systématique des noms des deux protagonistes principaux. Du point de vue de la répétition, il est effectivement assez difficile de faire pire. La tâche des élèves consiste à faire varier les désignateurs autant que faire se peut. Voici donc le texte de cet exercice :

### EXERCICE SUR LA CORÉFÉRENCE ET LA SUBSTITUTION

– *Public visé* : collège

– *Consigne* : Remplacer les noms des acteurs de cette « histoire » par des substituts, totalement ou en partie, en tenant compte de la cohérence, de la compréhension et des effets à produire.

*Pierre et Nadine se sont rencontrés l'été dernier. Pierre et Nadine ont décidé d'aller en vacances ensemble cette année. Pierre et Nadine partent dans deux jours, aussi Pierre et Nadine sont pressés. Pierre doit acheter les billets de train. Nadine doit s'occuper de réserver les chambres d'hôtel.*

*Demain, Pierre et Nadine iront choisir une armoire pour le salon de Nadine ; puis Pierre reviendra prendre l'armoire de Nadine pour la porter chez Nadine. Pierre aime se rendre utile, surtout pour Nadine que Pierre aime. Nadine est très sensible aux marques d'attention de Pierre.*

*Nadine* pense que lorsque *Pierre* aura rencontré les parents de *Nadine*, les parents de *Nadine* ne s'opposeront plus au mariage de *Pierre et Nadine*. Mais les parents de *Pierre* seront-ils d'accord ? En effet, les parents de *Pierre* sont plus sévères que les parents de *Nadine*. Reste à savoir si *Pierre* est de cet avis.

Il convient de ne pas se leurrer sur les limites de tels exercices : artificialité du texte et de l'histoire, tâche effectuée à partir d'un matériau pré-existant et sur des éléments ponctuels qui ne garantissent en rien le transfert dans une compétence de production, etc.

Cependant ils présentent plusieurs types d'intérêts non négligeables que je regrouperai en quatre catégories :

- le matériau pré-existant et les limites mêmes de la tâche permettent aux élèves de se centrer sur *un* type de problème qu'ils peuvent sans doute mieux penser et mieux traiter sans être encombrés par la multiplicité des problèmes à résoudre ;
- la présence d'un texte et d'une histoire – même artificiels – permet peut-être de comprendre ce problème dans un cadre global (celui du texte, de la lecture et de l'écriture) qui dépasse le cadre encore plus artificiel des exercices traditionnels (une phrase) ou « rénovés » (deux phrases) ; ce cadre permet, par exemple, de poser la question des relations entre désignateurs, coréférence, actions et qualifications des personnages (s'il est difficile de varier vraiment les formes des désignateurs, c'est sans doute parce que les personnages n'ont pas été « nourris » précédemment par des actions et des qualifications offrant de multiples possibles de reprise : « l'ingénieur », « le grand blond »...) ; il permet encore de construire le problème des relations entre désignateurs et sens, loin d'opérations mécaniques de substitution (Est-ce acceptable d'introduire à la fin du texte des groupes nominaux tels que « sa fiancée », « son amie », « sa compagne », « ses beaux-parents » ?) ; il permet enfin d'introduire une réflexion sur l'écriture et la réécriture (il n'existe jamais une seule solution en matière d'écriture ; il est parfois plus intéressant de réécrire entièrement un passage...)
- l'absence de solution *unique* favorise l'articulation avec la formalisation théorique (*via* la confrontation des solutions proposées et le passage possible à la dimension métacognitive et au conflit cognitif) et avec l'ensemble de la démarche pédagogique-didactique ;
- le matériau pré-existant se caractérisant par un taux de répétition tel qu'il n'est pas facile de faire pire, cela peut amuser certains élèves, voire les sécuriser dans la mesure où ils ne peuvent, quasiment, que mieux faire ; dès lors toute activité de leur part aura des chances d'engendrer une amélioration (ce qui demeure rare dans l'espace scolaire).

J'ajouterai volontiers une remarque à ces rapides commentaires. Cet exercice n'a d'intérêt que référé à des problèmes effectivement rencontrés par les élèves (ici

la répétition des désignateurs). Je prie le lecteur de considérer que cette remarque – apparemment prosaïque – demeure valable pour toutes les propositions qui suivent.

## INTERDIRE DE FAIRE

Une seconde famille d'exercices consiste à empêcher de procéder de telle ou telle façon. Elle est curieusement assez connue, *via* les jeux d'écriture et *La Disparition* de Georges Perec, mais s'incarne essentiellement dans l'espace scolaire au travers du lipogramme (qui consiste à écrire un texte ne comprenant que des mots sans une lettre donnée – le « e » dans le cas de *La Disparition* –).

Il me semble pourtant que le mécanisme de la proscription peut être utilisé aussi bien à propos d'éléments (lettres, mots, figures...) que de composantes textuelles plus importantes ou d'opérations d'écriture.

J'ai ainsi mentionné (Reuter 1988 ; Glaudes et Reuter 1996) comment je demandais à mes élèves d'écrire une histoire sans personnages. Dans ce cas – éléments ou composantes textuelles – il s'agit d'une entrée en matière très intéressante dans la mesure où elle permet aux apprenants de construire *par leur pratique même* une impossibilité et, conséquemment, de se rendre compte de l'importance structurelle de la composante dont il s'agira par la suite de déterminer précisément les fonctionnements. C'est en fait valable pour n'importe quelle composante textuelle.

Trois autres applications de ce mécanisme ont été récemment développées dans la littérature didactique. Ainsi, s'inspirant d'une nouvelle de Jack London « Le Petit Soldat » (qui raconte l'histoire d'un jeune éclaireur en mission, s'arrêtant pour boire, apercevant un homme à la barbe rousse qui puise aussi de l'eau, l'épargnant et se faisant plus tard surprendre par un groupe de cavaliers adverses au sein duquel se trouve l'homme à la barbe rousse qui l'abat), Dominique Bucheton (1990) a proposé à des élèves de troisième la consigne suivante :

*Vous écrivez un récit dans lequel un personnage X rencontre un personnage Y, le quitte, puis rencontre un groupe de personnages. Tous les personnages doivent être du même sexe et vous n'avez le droit d'utiliser aucun nom propre, y compris pour les noms de lieux.*

Cette consigne est intéressante en ce qu'elle permet aux apprenants de se rendre compte de l'importance discriminative du nom propre, en ce qu'elle les oblige à sortir de cette stratégie économique et très répandue, en ce qu'elle les oblige encore à réfléchir aux autres désignateurs possibles et à leur gestion. Dans un esprit sensiblement différent – la subversion des règles des romans Harlequin à la suite d'un travail sur la sociologie du mariage – des élèves de Jean-Marie Privat (1986 : 99-100) ont écrit un texte dans lequel une chienne Gloria et sa maîtresse Gloria rencontrent un chien et son maître appelés tous deux Oscar. Cette « auto-consigne » peut être transformée en consigne :

*« Ecrire une histoire dans laquelle plusieurs personnages auront le(s) même(s) nom(s). " ou " Ecrire une histoire dans laquelle il sera impossible de distinguer par leur nom plusieurs personnages ».*

Cela peut permettre, ici aussi, d'un côté, de percevoir l'intérêt du nom pour la cohérence et la lisibilité du texte et de mieux saisir son mode de fonctionnement, de l'autre, d'introduire à une réflexion sur les ambiguïtés construites à partir du dérèglement du fonctionnement « normal » du nom (Nouveau Roman avec un personnage portant plusieurs noms ou plusieurs personnages portant un nom identique, fantastique jouant sur l'identité, roman policier jouant sur les multiples personnalités etc.).

J'avais aussi proposé (Reuter 1988, Glaudes et Reuter 1996, Reuter 1996b) – en me servant de la pousse technique d'Anne Garetta qui, dans son roman *Sphinx* (Grasset, 1986) écrit l'histoire d'amour entre un narrateur et un personnage baptisé A+++ sans que jamais le lecteur ne connaisse le sexe ni de l'un ni de l'autre – d'écrire un texte selon le même principe, en interdisant donc toute marque générique susceptible de caractériser les protagonistes d'un récit. Outre le caractère ludique mais complexe (il s'agit d'un véritable problème d'écriture), cela a le mérite à mon sens de faire percevoir l'importance du marquage générique pour la lisibilité et la compréhension, de faire appréhender son omniprésence et ses modes de présence (noms, pronoms, adjectifs, accords du participe passé, tournures passives...) puisque les scripteurs s'y heurtent constamment dans les mécanismes « courants » d'écriture. L'interdiction du « normal » permet en quelque sorte de rendre visible son omniprésence, « routinisée » dans les mécanismes courants de lecture et d'écriture.

Dans tous ces cas, on se situe en fait pratiquement à l'inverse des exercices traditionnels où il s'agit essentiellement de faire, d'appliquer à l'issue d'un enseignement pour vérifier ce qui a été acquis. Ici, la fonction peut certes être de vérification mais aussi de phase préalable de prise de conscience-construction du problème. Mais surtout, il s'agit de ne pas appliquer les règles dominantes, de faire autrement, de les contourner. Ce qui me paraît être – de plus en plus – une stratégie très efficace.

Cette stratégie peut d'ailleurs être utilisée – en s'inspirant des travaux de Claudine Fabre (1990) sur la réécriture à l'école primaire – à propos des mécanismes d'écriture ou de réécriture eux-mêmes, qu'il s'agisse des quatre opérations de base qu'elle décrit (ajout, suppression, substitution, permutation) ou de « stratégies » scripturales plus globales (à forte ou à faible planification ; à forte ou à faible révision, etc.). Dans ce cas, qui gagne sans doute à être plus individualisé que dans les exemples précédents, il s'agit d'interdire aux scripteurs d'employer la ou les opération(s) ou stratégie(s) dont ils sont les plus familiers et/ou qu'ils maîtrisent le mieux et/ou qu'ils appliquent de façon routinière.

Ce type de consignes impose en tout cas, par la force de sa contrainte opposée aux pratiques les plus courantes ou les plus familières, une réflexion sur sa stratégie, sur les règles dominantes, sur les composantes fondamentales des textes. Bref, une prise de conscience de ce qui n'est pas ou plus perçu tant c'est évident. Il favorise aussi une confrontation avec d'autres manières de faire, d'autres formes

d'organisation textuelle. Autre versant de la prescription (voir 4. *Imposer de faire*), il instaure les conditions de possibilité du passage au métacognitif et au conflit cognitif en relation avec des objectifs précis et sur la base de la pratique des élèves.

## FAIRE AVEC

Faire avec ou l'« erreur créatrice » selon les termes de Gianni Rodari (1979). Il s'agit ici d'une famille d'exercices dont j'ai tenté de défendre l'intérêt en matière d'orthographe (Reuter 1985a et b), d'évaluation (Reuter 1984) et d'écriture (Reuter 1996a et b).

Le principe en est simple : il consiste à partir de dysfonctionnements, de lapsus calami, d'erreurs orthographiques produits non-intentionnellement par les élèves eux-mêmes pour fabriquer des histoires ou réécrire leurs textes en prenant ces dysfonctionnements comme principes générateurs.

Il peut s'agir d'erreurs sur des mots telles celles que cite G. Rodari (1979 : 59-63) : couvent des caramélites, l'étoile de Seize Anes, un révolver, ou telles celle que j'évoquais à propos de l'orthographe (1985a et b) : poison au lieu de poisson. Il peut s'agir d'ambiguïtés coréférentielles (le personnage auquel réfère un « il »). Il peut s'agir d'entorses aux lois de la cohérence (un personnage décrit comme petit devient grand quelques lignes plus loin) ou de la vraisemblance. Il peut encore s'agir de l'intrusion inopinée du narrateur pour « rattraper » un oubli : « J'ai oublié de vous dire... », etc.

Le travail comporte alors trois phases : faire percevoir le problème, faire comprendre qu'il existe deux possibilités au moins : supprimer le problème *local* ou s'en servir pour construire *globalement* un autre texte ; choisir ici, en fonction des objectifs visés, de réécrire le texte ou d'en écrire un autre en systématisant le dysfonctionnement (i.e. en le proposant en loi de fonctionnement).

Ce type d'exercices me paraît présenter plusieurs avantages non négligeables :

- le ludisme lié à différents facteurs : nouveauté et caractère inhabituel de l'exercice, dédramatisation de l'erreur et jeu avec elle, relation avec diverses pratiques sociales, orales ou écrites, fonctionnant sur le repérage de faux pas discursifs (plaisanteries orales lorsqu'un lapsus s'est produit, relevé des coquilles de la presse dans *Le Canard enchaîné...*) ;
- l'activation des relations entre écriture et relecture-évaluation attentive à la survenue de l'imprévu comme possibilité de transformer le texte et non simplement de le « corriger » (on est ici proche des ateliers d'écriture de la mouvance de Claudette Oriol-Boyer – 1980, 1984, 1986 – et de Jean Ricardou – 1978, 1984 – qui opèrent selon plusieurs étapes récurrentes : construction d'un programme d'écriture composé de règles, écriture, analyse du texte produit, construction d'un nouveau programme tenant compte de ce qui est advenu avec décision soit d'éliminer ce qui venait en infraction au premier programme, soit de le systématiser, etc.) ;

- l'introduction à la compréhension de l'écriture et de la réécriture comme problèmes aux solutions multiples : contrairement à ce qu'affirment nombre de discours scolaires et à ce que laissent penser nombre de corrections sur les copies, il n'existe jamais *une seule* solution d'écriture ou de réécriture (ce qui, du coup, redonne aux scripteurs une certaine maîtrise par la perception et la gestion des choix possibles) ;
- l'introduction à la compréhension des relations entre marques formelles, locales, disséminées, etc. et cadre global : ce qui est inadéquat, maladroit ou erroné *dans un cadre donné* ne l'est pas forcément dans un autre (par exemple, l'ambiguïté coréférentielle problématique dans un roman réaliste peut devenir un principe extrêmement intéressant dans des récits policiers ou fantastiques...).

De surcroît, ce type d'exercices peut aussi – autre avantage non négligeable – permettre à certains collègues d'ouvrir leurs stratégies cognitives à d'autres activités que le relevé des perles dans les copies...

## IMPOSER DE FAIRE

Autre face de l'interdiction de faire, la prescription de faire d'une façon donnée et unique (même s'il n'existe pas une seule solution pour appliquer cela) va exacerber des tensions et programmer des conflits.

Cette famille d'exercices me paraît fondamentale si on se réfère à une théorie de l'écriture impliquant – comme toute pratique – centralement la gestion de tensions (Reuter 1996b : chapitre 4) : dans les représentations, entre les opérations, entre vouloir, pouvoir et savoir-faire, etc... Conception très éloignée de l'écriture comme don, premier jet ou algorithme bien réglé d'opérations. Elle me semble particulièrement intéressante lorsque la consigne donnée heurte « frontalement » des représentations fortes, « représentations obstacles » chez les élèves (Reuter 1996b : chapitres 6-7) que l'on tente de faire bouger.

Cette catégorie d'exercices peut sans doute prendre deux formes : l'intensification des tensions et la systématisation des erreurs (Reuter 1996b : chapitre 9).

*Les exercices d'intensification des tensions* consistent à prescrire, collectivement dans nombre de cas, un type d'écriture qui s'oppose à des représentations partagées qui empêchent sans doute de surmonter nombre de problèmes. L'enjeu est de susciter un conflit cognitif dont on espère qu'il permettra d'ébranler ces représentations-obstacles tout en rendant plus apparentes certaines conditions de fonctionnement de l'écriture, des textes et des discours. On peut, par exemple, demander aux élèves de raconter le plus longuement possible ou d'expliquer le plus précisément possible ce qui est évident pour tous, ou d'argumenter le plus précisément possible à propos d'une opinion partagée par tous, etc.

J'avais ainsi proposé, dans une classe de quatrième en 1980-1981, d'écrire la description la plus longue possible de l'objet le plus petit possible. Cela me semblait

entrer en conflit avec les représentations de nombre d'élèves qui ne percevaient pas suffisamment la spécificité des formes de l'organisation textuelle qui produisent ou non des effets de réel et qui – pris par l'illusion représentative et la manière dont elle est étayée par l'école – réduisaient le travail descriptif à l'observation et pensaient peu ou prou le texte comme homologue à l'objet décrit. On voit, grâce à l'exemple suivant (certes particulièrement réussi !), comment cette élève a dû, pour construire son texte, accomplir un travail précis sur l'ordre, la construction des cadres narratifs et pragmatiques, etc.

Un bel après-midi, en rentrant de l'école, j'entrai dans une boulangerie afin de me procurer du pain pour le dîner. Je connaissais déjà bien la vendeuse car on parlait souvent ensemble. Ce jour-là, il n'y avait personne. Un jeune homme sortit de l'arrière-boutique et prononça la phrase habituelle, celle que vous connaissez tous bien. Mais cette fois-là, elle me sembla différente. Je balbutiais ce que je désirais. Ce garçon était étrange et m'attirait beaucoup. Je déposai une pièce dans le cendrier conçu à cet usage. Il y déposa trois pièces. Tout en sortant du magasin, je regardais ces pièces, toutes plus petites les unes que les autres. Parmi les trois, l'une d'elle m'attira particulièrement. Elle était toute petite, une pièce de cinq centimes. Elle brillait plus que les deux autres. Une branche garnie de feuilles croisait un épi de blé. La branche était ondulée, les feuilles se courbaient sous de minuscules grains qui parsemaient chaque attache de feuillage. En bas, trois perles se détachaient en relief. Sur l'épi, au centre, de grosses facettes en forme de gouttes d'eau. Ces facettes se succédaient par ordre croissant. Sur les deux côtés, des parties plus travaillées. De petites rides marquaient l'âge de la pièce qui pourtant, comme l'écriture l'indiquait, datait de 1980. Cela expliquait sans doute pourquoi cette pièce se détachait des autres. Sur le haut, en petites lettres majuscules, les trois mots connus en République : liberté, égalité, fraternité. Au centre – je n'en ai pas parlé et pourtant c'est cela qu'on voit généralement en premier, sans doute, cela se voyait trop pour moi – un cinq, mais pas un cinq comme on en voit dans tous les bouquins, un cinq en relief et avec une ligne très originale. Ce chiffre prenait presque tout le centre du cercle intérieur. Et, en dessous, avec les mêmes lettres que les mots du haut, le mot « centimes ». Mais ce que je n'avais jamais remarqué, c'étaient les deux petits signes qui entourent le cinq comme des guillemets. Le fond était poli ; elle avait donc, malgré son âge, beaucoup servi. Alors que je m'apprêtais à retourner la pièce, j'aperçus, sur le cercle intérieur, des mots minuscules, plus petits que les pattes d'une mouche : A. Dieudonné. Je n'en compris pas la signification car les mots Dieu et donne étaient accrochés mais je tournais la pièce car j'étais impatiente de découvrir l'autre face. En apparence, rien d'exceptionnel, et je fus même déçue de la banalité de celle-ci. Le profil de Marianne de la République, rien de plus, rien d'étonnant. Je pris pourtant la peine de me rapprocher. Son visage était

malgré tout bien dessiné. Son chaperon rappelait un peu le moyen-âge. Ses mèches ondulées, qui dépassaient du bonnet, me faisaient imaginer, malgré le manque de couleur, des cheveux d'un blond brillant. Elle semblait respirer le vent qui entraînait ses cheveux en arrière. Un creux, marqué sur sa joue apparente, lui donnait une certaine expression. Sur son cou dénudé, ressortait un muscle. Le col de sa tunique était large et plissé. Une perle ronde et en apparence plate, était placée au centre de sa cage thoracique. Une écriture horizontale, en lettres minuscules, « lagriffoul » et sur le cercle extérieur « République française ». Je pensais que c'en était fini pour ce côté mais je m'approchais en me disant qu'il était impossible de ne plus rien découvrir. Et ma dernière pensée fut la bonne : de minuscules éléments mouchetaient toute la face. Eh oui ! d'innombrables petites particules s'épalaient de part et d'autre. Les particules commencèrent à se déplacer et à tourner le long des cercles. Je ne savais plus si c'était ma tête qui tournait mais je me redressai et m'appuyai sur mon dossier. Et lorsque ce fut passé, je me rapprochais de la pièce, mais ma tête se remit à tourner. Je compris alors que je ne pourrais plus jamais regarder une pièce sous cet angle-là. Et c'est pour cela, sans doute, que j'ai écrit ce texte...

Je suis redevable aux théoriciens de « l'école de Palo Alto » de l'idée des *exercices de systématisation des erreurs*. Une des idées principales de ces théoriciens est aujourd'hui assez connue. Selon eux, les sujets dysfonctionneraient souvent parce qu'ils seraient pris dans un système d'injonctions mutuellement antagoniques (c'est le cas, par exemple, du mari auquel sa femme demande impérativement « Domine-moi ! ») : ce que l'on appelle, selon textes et traductions, double contrainte, injonction paradoxale, *double bind*. Selon eux toujours, il est intéressant – parmi d'autres stratégies thérapeutiques possibles – de prescrire un symptôme. Inspirés de cette proposition transférée dans le cadre scolaire, les exercices de systématisation des erreurs – version « dure » et très conflictuelle des erreurs créatrices – consistent donc à prescrire des *erreurs commises* : telle erreur orthographique, tel fonctionnement scriptural (écrire le plus rapidement possible sans planifier ni réviser...). Cela peut s'effectuer soit au travers de consignes collectives (dans le cas de représentations-obstacles et/ou de problèmes partagés), soit au travers de consignes individuelles (en relation avec des difficultés spécifiques à tel ou tel élève).

Ce type d'exercices – excessivement rare en milieu scolaire et dont les effets mériteraient d'être précisément évalués – me semble reposer sur deux hypothèses dont je ne sais si elles sont véritablement concurrentes ou si elles s'articulent et comment :

- les erreurs seraient générées par des tensions dans l'acquisition que la prescription activerait au maximum ;
- les erreurs seraient, en matière d'écriture (comme dans toute pratique ?), rarement « absolues » (récurrentes dans cent pour cent des cas et commises sans aucune hésitation)

tation) ; dès lors leur systématisation permettrait d'« objectiver », de rendre particulièrement visible ce qui échappe en partie au sujet.

Il est en tout cas certain que ces exercices - qui heurtent aussi les élèves (ce qui est nécessaire dans une telle stratégie) – réclament d'une part une assurance certaine de la part de l'enseignant et une confiance certaine des apprenants envers le formateur, d'autre part une solide phase ultérieure de réflexion et de mise au point...

## FAIRE (RE)FAIRE

Il s'agit ici d'une famille d'exercices, encore trop rarement pratiquée à l'école, qui peut se déployer à partir de n'importe quelle tâche proposée par l'enseignant.

La consigne consiste à demander aux élèves de fabriquer un exercice, sur le même principe (ou sur un principe en relation) et sur le même objet (ou sur un autre similaire), semblable à celui proposé précédemment par l'enseignant.

J'y vois au moins quatre avantages : appliquer et s'entraîner d'une autre manière que la stricte répétition habituelle ; évaluer la maîtrise des apprenants par une consigne qui les contraint à travailler à un niveau « méta » en quelque sorte (par la perception des principes de fonctionnement du mécanisme en jeu, par les déplacements opérés, par sa mise en oeuvre opérationnelle, par sa mise en relation avec un public donné...) ; fournir à l'enseignant un matériau qui, d'un côté allège son travail (il ne l'a pas fabriqué lui-même) tout en lui permettant de varier ses exercices dans les années à venir et, de l'autre lui permet d'avoir un regard différent sur les difficultés des élèves ; procurer au formateur des exercices qui ont des chances d'être adaptés aux apprenants, à leurs problèmes, à leur zone proximale de développement, etc.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bucheton D. (1990) : « Les désignateurs des personnages du récit : une expérimentation pédagogique au collège », dans Y. Reuter, ed., *Personnages et histoires, Cahiers de Recherche en Didactique du Français*, n° 3, Clermont-Ferrand, CRDP.
- Charolles M. (1988) : « La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle », *Pratiques*, n° 60, *Le personnage*, décembre.
- Etudes de linguistique appliquée* (1982) : *L'exercice*, n° 48, octobre-décembre.
- Fabre C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, L'Atelier du Texte -CEDITEL.
- Glaudes P. et Reuter Y. (1996) : *Personnage et didactique du récit*, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, diffusion *Pratiques*.

- Histoire de l'Éducation* (1992) : *Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, n° 54, mai.
- Lamailloux P., Arnaud M.H., Jeannard R. (1993) : *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette, coll. Pédagogies pour demain – Didactiques.
- Oriol-Boyer C (1980) : « Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maîtres », *Pratiques*, n° 26, mars.
- Oriol-Boyer C (1984) : « Ecrire en atelier », *T.E.M.*, n<sup>os</sup> 1 et 2.
- Oriol-Boyer C (1986) : « L'Art de l'Autre », *Langue française*, n° 70, mai.
- Petitjean A. (1982) : *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*, Paris, CEDIC.
- Privat J.M. (1986) : « Sociologie du mariage en classe de 3<sup>ème</sup> : lectures et écritures », *Pratiques*, n° 50, *Les paralittératures*, juin.
- Reuter Y. (1984) : « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques*, n° 44, *L'évaluation*, décembre.
- Reuter Y. (1985a) : « Améliorer l'orthographe au collège », *Pratiques*, n° 46, *Orthographe(s)*, juin.
- Reuter Y. (1985b) : « Travailler autrement l'orthographe au collège », *Bulletin du C.E.R.T.E.I.C.* n° 6, Université de Lille 3, septembre.
- Reuter Y. (1988) : « L'importance du personnage », *Pratiques*, n° 60, *Le personnage*, décembre.
- Reuter Y; (1996a) : « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture », *Pratiques*, n° 89, *Ecriture et créativité*, mars.
- Reuter Y. (1996b) : *Enseigner/apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, E.S.F.
- Ricardou J. (1978) : « Ecrire en classe », *Pratiques*, n° 20, juin.
- Ricardou J. (1984) : « L'utilité d'une erreur », *T.E.M.*, n° 2, Été.
- Rodari G. (1979) : *Grammaire de l'imagination. Introduction à l'art d'inventer des histoires* (1974), Paris, E.F.R., réédition Messidor 1991.
- Watzlawicz P., Helmick Beavin J., Jackson Don D. (1967) : *Une logique de la communication*, Paris, Le Seuil, coll. Point (1972).