

Éloge de l'apprenti

Alain Bentolila

Université Paris Descartes
atbento@aol.com

Une révolution didactique prétendit, au début des années soixante-dix, faire table rase d'un passé pédagogique coupable de passivité et de monotonie mais surtout dénoncé pour avoir délibérément contribué à perpétuer les inégalités sociales. Elle accusait « l'école d'avant » de n'avoir été que psittacisme, exercices systématiques et cruelle sélection ; elle appelait à construire une école qui ne serait qu'imagination, plaisir d'apprendre et égalité des chances. Elle nous révélait enfin que les élèves possédaient une intelligence qui ne demandait qu'à être sollicitée, et libérait du même coup la créativité et le talent de nos instituteurs, bientôt professeurs des écoles ? Jusque-là, nous n'aurions eu affaire qu'à des « élèves entonnoirs » recevant passivement des connaissances soigneusement refroidies et à des « maîtres robots » suivant servilement manuels et circulaires ministérielles.

Soutenus par les nébuleuses sciences de l'éducation, les nouveaux didacticiens décidèrent de jeter par-dessus bord la grammaire de phrase, la fixation du vocabulaire et la précision du déchiffrement des mots, toutes choses qui contribuaient, selon eux, à faire de l'école une machine vouée à la reproduction sociale. Aux balbutiements d'un apprentissage cent fois recommencé dans lequel on aurait enfermé les enfants des classes laborieuses, ils prétendirent substituer d'emblée le modèle de l'expert. « Accès direct à l'expertise contre labeur de l'apprentissage » tel fut le slogan de la didactique nouvelle et libératrice.

Apprendre à déchiffrer précisément les mots ne fut plus considéré comme une étape nécessaire menant à la lecture courante, mais comme une finalité sournoisement assignée par l'école aux moins favorisés que l'on privait ainsi de la conquête du sens. De même fut niée l'utilité de l'analyse grammaticale des phrases pour mieux articuler son écriture, pour surmonter la difficulté de certains textes, ou pour parler au plus juste de ses intentions. Enfin, la fixation systématique du vocabulaire se trouva dénoncée comme un jeu de stricte mémorisation stigmatisant les enfants les moins riches de mots.

L'enseignement de la lecture exige que l'on fasse découvrir à l'élève les relations grapho-phonologiques dans un ordre précis défini par des critères de fréquence et de complexité croissantes. De même,

l'enseignement de la grammaire impose que l'on fasse analyser les règles d'organisation de la langue en les hiérarchisant selon leur degré de complexité et de fréquence. Dans un cas comme dans l'autre, on a sacrifié inconsidérément la progression rigoureuse, seule garante d'un apprentissage efficace, en abandonnant l'articulation logique de l'apprentissage au profit de la rencontre aléatoire de textes.

Disons-le clairement, il nous faut rétablir une programmation précise et rigoureuse dans l'apprentissage de la grammaire. L'étude réfléchie de la grammaire ne saurait être annexée à la fréquentation occasionnelle d'un texte de lecture. Elle répond à une logique interne qui permet de décrire le système en allant du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare. Il est hors de question de renoncer à l'analyse logiquement programmée de la grammaire sous prétexte que l'observation des mécanismes de la langue n'aurait d'autre intérêt que de tenter de formaliser les structures des textes au fil de leur découverte.

Pour la grammaire, on a voulu abusivement appliquer le modèle de l'expert à l'apprenti. On a mis la charrue avant les bœufs. Ce n'est en effet que lorsqu'un élève a dominé l'analyse des structures, des procédures et des catégories de la langue, qu'alors, à la lecture d'un texte, il découvrira la virtuosité d'un auteur à les utiliser ou... à les contredire ; alors et alors seulement, la reconnaissance des faits grammaticaux mis en œuvre éclaireront la construction du sens d'un texte sans en troubler le cours naturel. Mais avant que ces savoirs et savoir-faire grammaticaux puissent s'inscrire dans la lecture d'un texte sans en congédier le sens, il faudra les avoir acquis de façon progressive et systématique. Trop tôt imposée, la grammaire dite « textuelle » pervertit la relation naturelle au texte et rend chaotique l'étude du système grammatical. En d'autres termes, c'est la grammaire qui dicte sa loi aux phrases et aux textes et non le contraire : elle les convoque en fonction des besoins de l'analyse.

Si l'explication de texte peut parfois s'appuyer sur l'analyse grammaticale, elle ne peut en aucun cas en être le seul prétexte. En remplaçant la « leçon de grammaire » qui occupait une place précise dans une suite organisée d'analyses par la « séquence d'observation réfléchie de la langue », sorte de parenthèse dans la lecture d'un texte, on a induit deux conséquences aussi fâcheuses l'une que l'autre : d'une part la rupture du fil de la compréhension sensible du texte par une inopportune distanciation, d'autre part l'émergence inopinée d'un fait grammatical isolé qui ne s'inscrit dans aucune programmation cohérente. En bref, on a perdu sur les deux tableaux : on a affadi le goût du sens et l'on a émoussé le fil de l'analyse. Les leçons de grammaire doivent être des « espaces pédagogiques » à part entière

chacune construite pour un objectif d'analyse spécifique qui s'inscrit dans une programmation logiquement organisée.

De même que l'on avait cru pouvoir obtenir la démocratisation du système scolaire en décrétant artificiellement un taux élevé de réussite au seul examen que l'on avait conservé, de même prétendit-on fonder une plus grande égalité des chances en supprimant les apprentissages, certes laborieux, mais nécessaires à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de la parole. On apprit donc à lire directement dans de *vrais textes*, on découvrit la grammaire au fil de la lecture de *vrais textes*, on fixa les mots nouveaux uniquement en lisant et en conversant. Textes et discours devinrent ainsi l'alpha et l'oméga de l'apprentissage ; tout y commençait et tout y finissait. Maîtriser la lecture et l'écriture des textes ne fut plus alors considéré comme *l'aboutissement* d'une démarche ayant permis de découvrir progressivement les mécanismes du code écrit ; le texte devint au contraire le *révélateur* des connaissances lexicales, des savoirs grammaticaux et des relations grapho-phonologiques. L'ère du « tout contextuel » ou du « tout textuel » s'ouvrit, renvoyant aux poubelles de l'histoire pédagogique toute activité spécifique de grammaire, de vocabulaire et de codage et toute automatisation des conventions linguistiques. Rien ne pouvait être appris – rien ne devait être appris – en dehors de la mise en acte de la langue (lecture, écriture et discours) seule garantie d'un apprentissage « faisant sens ».

Dès l'instant où le texte fut présenté comme le seul espace dévolu à l'apprentissage de la langue écrite, s'imposa alors un modèle unique d'apprentissage : *la résolution de problème*. A cet enfant élu *constructeur du savoir*, tout fut présenté comme un problème à résoudre : identifier un mot, en comprendre le sens ou appliquer une règle grammaticale. Sous prétexte de faire confiance à l'intelligence de l'enfant, ce qui est fort louable, on la sollicita inutilement et inopportunément pour maîtriser des mécanismes arbitraires et conventionnels qu'il ne s'agissait point de découvrir mais simplement d'apprendre. Systématiquement confronté à un défi aussi impossible qu'inutile, l'apprenti ne pouvait alors que supputer des identités incertaines, avancer à tâtons sans aucun repère et s'épuiser dans de vaines devinettes plus hasardeuses les unes que les autres.

Parier sur l'intelligence d'un enfant, ce n'est certainement pas l'obliger à s'en remettre au hasard en espérant tomber juste de temps en temps. C'est lui donner les clés des mécanismes fondamentaux. Et ces clés ne s'inventent pas, elles sont conventionnelles et non discutables. Une fois acquises, elles permettent de faire donner à plein son intelligence, son imagination et son esprit critique face à un texte qu'il a alors les moyens de dominer. L'expertise se gagne, étape après éta-

pe, en maîtrisant parfaitement l'identification des composantes de la langue et leur organisation. Cette maîtrise exige un temps d'apprentissage spécifique, parfois laborieux, mais qui seul forge des certitudes solides. Pour l'atteindre, il faudra conduire l'élève du plus simple au plus complexe, du plus fréquent au plus rare. Le « temps de l'apprenti » n'est pas un temps volé au plaisir d'apprendre, ce n'est pas un temps où l'on contraint une intelligence à des travaux d'inutiles répétitions, c'est au contraire le temps qu'on offre à l'enfant pour qu'il acquière des repères solides, des automatismes rodés, des armes linguistiques afin qu'il puisse oser avec bonheur une lecture et une écriture à la fois singulière et respectueuse de l'auteur.