

## À PROPOS... d'intégration

Michel VIOLET

L'intégration, à propos des connaissances, est un terme qui appartient au vocabulaire des pédagogues, les psychologues préférant parler d'assimilation. Robert LAFON dans *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (PUF) en donne la définition suivante : *"Incorporation du donné de l'expérience dans les schèmes de la conduite, "ces schèmes n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement"* selon PIAGET (La psychologie de l'intelligence)". Ainsi donc, on ne peut parler d'apprentissage qu'à la condition que les connaissances ou les habiletés deviennent opératoires, c'est-à-dire suffisamment maîtrisées pour que l'individu puisse les "intégrer" sans effort dans ses comportements et ses manières de conduire des tâches.

Si la pédagogie nouvelle (pour employer un terme générique) a toujours été en butte à tant de critiques, c'est qu'elle est en permanence entourée d'hostilité et sommée de faire ses preuves aux yeux de personnes à l'affût du moindre indice qui conforte leur suspicion. On connaît des auteurs qui, n'ayant jamais rien proposé, ont acquis une notoriété par sa seule dénonciation et en montant en exergue des pratiques qui n'en sont au mieux que des avatars et bien souvent que des caricatures.

Il faut pourtant se rendre à l'évidence que l'innovation n'est pas toujours accompagnée des garanties de sa réussite. D'une manière générale la pédagogie nouvelle, inspirée des théories constructivistes, consiste d'abord et avant tout à inventer les conditions dans lesquelles le caractère actif et individuel des apprentissages soit respecté. Les différences (et les débats qu'elles provoquent) proviennent du degré plus ou moins grand de cohérence entre les principes et les solutions adoptées. De là, sans doute, la focalisation de la réflexion et des efforts des innovateurs pour instaurer une fonctionnalité des situations et des activités favorable à l'implication des enfants.

Reste alors l'autre versant indispensable du processus de l'apprentissage : l'intégration des acquis dans des comportements, *"l'incorporation du donné de l'expérience dans les schèmes de la conduite"* pour reprendre les termes de PIAGET. On a souvent l'impression que ce versant ne requiert pas autant l'attention des innovateurs. Cela ne tient évidemment pas au fait que ces derniers seraient plus enclins à penser qu'il suffirait que des savoirs et savoir-faire soient "découverts" et "exercés" lors de "projets" pour qu'ils deviennent opératoires. C'est dû, croyons-nous, outre cette primauté assignée aux difficiles problèmes d'organisation posés par l'abandon des pratiques de dispensation magistrale, à une réticence à consacrer du temps à la systématisation, dont les aspects formels rappellent trop un des fondements des pratiques traditionnelles. Réticence que la "fichomanie" provoquée par l'adoption de méthodes actives lors de la "rénovation pédagogique" entreprise il y a quelques décennies n'a pu que renforcer ! Ce faisant, on remplace l'excès par l'insuffisance. On a tendance à jeter le bébé avec l'eau du bain et à ne pas distinguer les moyens des fins. Or, en pédagogie comme en toute autre matière, le contraire d'une erreur n'est pas nécessairement une vérité.

L'école traditionnelle est grande consommatrice de techniques d'exercitation : elle compense ainsi la nature démonstrative et collective de l'enseignement par le recours à des exercices nombreux qu'on qualifie d'"application" et qui visent à la mémorisation - par un usage très circonstancié - de notions inculquées préalablement à toute pratique. Qu'on songe au temps que requièrent toutes les méthodes d'alphabétisation par exemple pour la mémorisation des éléments du code et de leur combinaison afin d'atteindre un véritable automatisme dans les restitutions et les réinvestissements. La qualité des manuels comme le métier des maîtres, et pas seulement pour la lecture, se mesureraient il n'y a guère à cette aune : la diversité et l'ingéniosité des exercices.

Le caractère mécaniste, répétitif et fastidieux de ces exercices fait qu'on délaisse quelquefois dans les tentatives d'innovation cette part importante de l'aide aux apprentissages : la systématisation. Les différences dans les volumes horaires qui lui sont réservés dans les emplois du temps des classes expérimentales sur l'apprentissage de la lecture des 5/8 ans, telles que les révèle l'évaluation présentée dans ce présent numéro en est une manifestation. Crainte que les activités qu'elle impose, nécessairement "déconnectées" du projet apparaissent entachées des mêmes tares ? C'est au risque que la pédagogie nouvelle soit taxée de spontanéisme et de manque de rigueur et que les résultats obtenus en subissent les conséquences.

On sait pourtant par expérience qu'une systématisation bien conçue, parce qu'elle a d'autres fonctions et qu'elle s'exerce dans un autre contexte, n'a pas aux yeux mêmes des élèves ces aspects artificiels et contraints qu'on redoute. Qu'elle exige dans sa conception et les choix qu'elle impose une grande technicité de la part des maîtres, voilà qui ne fait aucun doute. Pour être efficace, elle doit être ajustée aux besoins individuels et requérir attention et investissement de ceux à qui on la propose. Il faut donc, sous peine de ne pouvoir être renouvelée souvent, qu'elle soit l'objet d'activités relativement brèves et qu'on veille à ce que les enfants en connaissent les fonctions et puissent en constater les effets.

C'est dire d'abord qu'elle ne peut se passer de ces moments d'activité réflexive (de théorisation) au cours desquels on favorise chez l'apprenant la prise de conscience de ses capacités et de ses difficultés dans l'effectuation d'une tâche dont on l'a aidé à cerner la nature exacte et les exigences. Ce qu'on le convie à exercer ou à entraîner peut alors prendre des formes très éloignées de la conduite globale qu'on vise à faire acquérir ou à améliorer. C'est se persuader aussi qu'elle exige des "outils" relativement élaborés. Les enseignants qui ne manquent pas d'en "inventer" savent quel temps et quelle compétence sont nécessaires. Aussi ne faut-il pas hésiter à puiser dans ce qui est disponible sur le "marché de la pédagogie" en se donnant la garantie que ce qu'on adopte est bien cohérent avec ce qu'on fait par ailleurs et les intentions qu'on a. Les logiciels de l'AFL n'ont pas d'autres raisons d'être que de venir en aide aux enseignants en accord avec nos conceptions de la lecture et de son apprentissage. Pour une systématisation croyons-nous efficace et, sans discussion possible, indispensable à l'apprentissage de la lecture.

Michel VIOLET