

MAIS, MONSIEUR... L'ORTHOGRAPHE ?

Christian POSLANIEC

C'est la question inéluctable qui revient constamment dans les groupes de « recyclage des instituteurs » ou en formation initiale chaque fois qu'on parle d'expression libre, de liberté d'expression, de méthode globale ou de méthode naturelle de lecture.

Comme par hasard, les Instructions officielles de 1938 posaient le même problème : « *Dans l'apprentissage pratique de la langue écrite, on ne peut négliger la préoccupation orthographique.* » et le résolvait : « *L'orthographe devrait être acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. Si elle reste défectueuse très tard, c'est qu'elle n'a pas été enseignée méthodiquement en temps opportun.* »

Fort bien ! Mais quelle méthode ? Très simple : la dictée. « *Si les exercices de dictée, dont on a dit trop de mal, n'atteignent pas toujours leur but, c'est qu'on ne les fait pas servir assez exclusivement à l'enseignement de l'orthographe. Tous les exercices, nous l'avons dit, se prêtent un mutuel appui : mais on ne doit point les confondre. Aux conférences pédagogiques, certains maîtres ont demandé qu'il ne fût dicté aux enfants que de « beaux textes ». Et sans doute, il importe de ne choisir pour ces exercices que des textes irréprochables dans la forme.* » Le texte continue, bien sûr, mais d'ores et déjà il en a dit assez pour qu'on puisse relier l'orthographe à la culture. Reste à relier la culture à l'artificiel, ce qui est aisé. Les Instructions officielles de 1923 précisaient : « *Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct.* »

Les Instructions officielles de 1938 surenchérisent : « *La langue française que les maîtres enseignent n'est pas celle que les enfants emploient spontanément. Les enfants ont appris de leurs mères, de leurs familles et de leurs camarades la langue maternelle ; ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes.* » Tiens ! Revoilà l'orthographe ! Et ces Instructions, cyniquement naïves, ajoutent : « *A l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. (...)* Ce-

pendant, le milieu familial et social résiste à cette action de l'école. » On se demande bien pourquoi ! Que les gens sont méchants ! Ils ne savent pas reconnaître ce qu'on fait pour leur bien !

Ces Instructions restèrent en vigueur jusqu'en décembre 72, jusqu'à ce que Fontanet juge bon d'en parachuter de nouvelles. Il faut dire que depuis 1938 bien des choses s'étaient passées. Les groupes d'éducation nouvelle (notamment l'I.C.E.M. et la pédagogie institutionnelle, les C.R.A.P. et l'A.F.P.F.) avaient dénoncé, certains depuis fort longtemps, le rôle de régulateur social et idéologique qu'on faisait jouer à la langue française. Des pédagogues et des linguistes s'étaient penchés sur le rôle de la langue et avaient dégagé le facteur de communication, à l'exclusion du rôle culturel/conservateur.

Des sociologues (Bourdieu et Passeron, Baudelot et Estabiet, etc.) avaient même fait de cet enseignement du « bon » français le moteur de la division capitaliste en classes sociales antagonistes. Le Plan de Rénovation du français à l'école élémentaire (commission Rouchette) lui-même, bien que comprenant des académiciens, des inspecteurs, des responsables de l'I.N.R.D.P., dénonçait la dictée : « *La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe. Par l'accumulation des difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre. En effet les hasards du texte ne correspondent pas à une progression d'apprentissage ; d'autre part l'élève doit transcrire une pensée et un style qui ne sont pas les siens et qu'il n'a pas eu le temps d'assimiler (...)* » En outre ce projet d'Instruction avoue : « *Par exemple, il semble bien que la langue écrite soit quasiment une langue étrangère pour les enfants appartenant à des milieux socio-culturels défavorisés ou encore à des milieux patoisants.* »

Que faire pour répondre à cette pression sociale tout en conservant à l'enseignement son rôle sélectif ? Rôle sélectif dont le fonctionnement biologique est mis en évidence par Laborit : « *(l'éducation) n'est souvent que la création de réflexes conditionnés réalisés dès l'enfance et qui n'utilisent alors que le paléocéphale. C'est le cas fréquent de la « bonne éducation ». Il en est de même de la culture si elle consiste en une culture additive, qui ne fait appel qu'à la mémoire, c'est-à-dire probablement au système limbique et à l'hippocampe surtout.* »

« *De toute façon, éducation et culture passent par l'intermédiaire du langage. Or, si par cet intermédiaire elles n'aboutissent pas à la notion de relativité, elles*

risquent d'enfermer le comportement dans une véritable prison dont les parois sont des mots et dans laquelle se heurteront les imperfections biologiques, les interdits sociaux, l'expérience individuelle avec ses succès et ses échecs, l'imagination qui crée de nouvelles relations entre les éléments fixés par l'expérience, les jugements de valeur aussi nombreux que les hommes. Sans la notion de relativité des mots et de relativité des faits que nous appréhendons dans ce qui nous environne par l'intermédiaire de nos sens, il nous semble que l'homme moderne trouvera difficilement son équilibre biologique avec le milieu. » *Biologie et structure*, pp. 32, 33.

L'éducation mécanique, telle qu'elle est conçue par les Sages qui nous gouvernent aboutit à une rigidité intellectuelle fort utile au système capitaliste. En effet, si l'on se réfère à un article de *La Recherche* n° 30 (janvier 73) : *Systèmes de croyances et comportements orthodoxes*, par J.P. Deconchy, on apprend que pour Rokeach, « l'ethnocentrisme n'est en fait qu'un aspect d'une rigidité mentale générale (...) : incapacité de changer de dispositif (psychologique) quand les conditions objectives le demandent ; incapacité, également, de restructurer un champ où il existe plusieurs solutions à un problème, dans le but de résoudre ce problème avec plus d'efficacité. » Pour prendre un de ses exemples : « Racisme et jeux d'eau. Si l'on a à sa disposition trois jarres A, B, C pouvant contenir respectivement 31, 61 et 4 litres, quelle est la façon la plus simple d'obtenir 22 litres d'eau, par la seule manipulation des jarres ? Tel est le type de problème posé par AS. Luchins. Il suffit naturellement d'emplir B et d'en prélever une fois le contenu de A et deux fois le contenu de C : $B (= 61) - A (= 31) - 2C (= 4+4) = 22$.

On propose aux sujets un certain nombre de problèmes de ce genre qu'on ne peut résoudre qu'en recourant à ce même modèle : $B-A-2C$. (Par exemple : avec trois jarres pouvant contenir respectivement 14, 59 et 10 litres, comment obtenir 25 litres d'eau ?) On introduit alors un problème qu'on peut encore résoudre selon le même modèle, mais pour lequel il existe également une solution plus simple. Par exemple : comment peut-on obtenir 20 litres au moyen de trois jarres pouvant contenir respectivement 23, 49 et 3 litres ?

Il existe la solution « traditionnelle » et « complexe » : $B-A-2C$, et une solution « nouvelle » et « simple » : $A-C$. Pour Rokeach, les sujets qui continuent d'adopter une solution complexe, sans s'apercevoir qu'il existe désormais une solution nouvelle plus simple, font preuve de « rigidité mentale », en ce sens qu'ils ont été incapables de changer de dispositif mental pour résoudre le problème de façon plus efficace. Or il constate que les sujets (nord-américains) qui ont le plus haut score à l'échelle d'ethnocentrisme (racisme à l'égard des Noirs, mépris des minorités ethniques, nationalisme agressif et belliqueux) se montrent, bien plus souvent que les sujets qui ont un score bas, incapables de déceler qu'il existe une solution plus simple et un comportement plus efficace, par le fait même qu'elle est nouvelle. Il en conclut que l'idéologie ethnocentrique n'est qu'un aspect particulier d'une rigidité mentale générale, affectant même les opérations logiques

et intellectuelles. » Et l'auteur ajoute ces précisions non négligeables : « Ceux qui, en milieu américain d'après-guerre, obtiennent un score élevé aux échelles d'ethnocentrisme telles qu'elles ont été établies sont ceux qui excipent d'une idéologie dite « de droite » ; ceux qui obtiennent un score bas excipent d'une idéologie dite « de gauche » : et pourtant, aux deux extrêmes de ce continuum idéologique (« droite-gauche »), on constate les mêmes comportements de rigidité sociale et, probablement, de rigidité dans les processus de connaissance.

« Le concept de dogmatisme (1954), au moyen duquel Rokeach essaye de rendre compte de cette situation qui n'est paradoxale qu'en apparence, sera ainsi établi indépendamment du contenu de l'idéologie : il existe des dogmatismes philosophiques, religieux, politiques et même scientifiques ; et à l'intérieur de chacun de ces secteurs de l'activité humaine, on rencontre des dogmatismes aux contenus contradictoires. Les hommes et les groupes portent en eux un système global de lecture du réel quel que soit le genre de lecture à laquelle ils se livrent (philosophique, religieuse, politique, scientifique...), système lui-même composé d'un système de croyances auxquelles ils donnent leur assentiment et d'un système de non-croyances auxquelles ils le refusent. Pour conforter son attitude et son système de lecture, le sujet dogmatique va se livrer spontanément, naturellement, « fonctionnellement », à une série de stratégies intellectuelles bien définies : imperméabilisation du système de croyances (accentuation tactique des différences entre croyances et non-croyances) ; « démystification » des arguments logiques qui tendraient à assimiler le système de croyances et les systèmes de non-croyances ; sous-estimation des faits qui viennent contredire les croyances ; stratégies non formulées pour faire coexister les contradictions à l'intérieur du système de croyances ; affaiblissement des systèmes de non-croyances (amalgame des systèmes de non-croyances entre eux : « ils se valent tous... ») ; agencement interne du système de croyances (mise en dépendance logique de plus en plus forte des croyances périphériques à l'égard des croyances centrales ; rétrécissement des dispositifs de contact avec le réel et avec l'expérience). »

A la lumière de pareille conception, on voit le rôle essentiel que jouent les mathématiques (enseignées comme un dogme), la culture et aussi l'orthographe. Comment faire pour conserver ce rôle tout en obéissant au mythe du progrès (mythe lui-même impliqué dans la rigidité mentale conservatrice) ? C'est alors que les « grands penseurs » viennent au secours des Sages qui nous gouvernent, et des textes de ce genre fleurissent dans les journaux :

OUEST-FRANCE

Justice et Liberté Vendredi 5 Janvier 1973

En première page :

PROPOS :

ELOGE DE LA DICTÉE

par Jean GUITTON, de l'Académie Française

« Lorsque j'étais professeur, j'aimais cet exercice devenu absurde : la dictée.

Certes, la dictée constitue dans bien des cas la plus odieuse des méthodes. Pourtant, les classes ne peuvent être toujours en état d'effervescence. Socratiser fatigue, même Socrate et Ménon.

J'admire certaines méthodes nouvelles, mais je me demande si les maîtres et les élèves pourront longtemps courir à ce train. Il faut prévoir, après le galop, le trot et même le pas, voire le sac d'avoine.

Cinq minutes de dictée offrent cet avantage. Dans la dictée, on trouve un rythme qui vous soutient, un endormissement doux et fécond, analogue à celui que procurent les choses monotones.

J'observais de ne dicter que les plus beaux textes, ou bien des pensées qui s'échappaient de mes lèvres avec leur forme et tout armées, comme Minerve de Jupiter. Ainsi, les élèves savaient que ce qu'ils copiaient serait bon à serrer dans leur mémoire.

J'observais aussi de ne jamais dicter longuement et d'interrompre l'exercice par des réflexions adjacentes, les unes que j'aurais voulu profondes, les autres gaies et plaisantes, plus occasionnelles (à la Montaigne, en somme, mais lui inversement se reposait l'imagination en recopiant de belles citations tirées des auteurs latins).

J'avais pour règle de ne jamais être trop long et de m'arrêter à la première marque d'ennui. Ces précautions prises, j'ai toujours trouvé de la joie à dicter. Quand le texte était de quelque grand esprit, j'éprouvais qu'il n'y avait pas de meilleur moyen d'y appliquer son goût que de le caresser avec la voix, de le replier et de le tendre dans sa mémoire sonore.

La dictée oblige à un ton quasi liturgique, à des élévations et des reprises de voix. On y redit plusieurs fois la même chose, ce qui est une manière de la bien enfoncer en soi.

Tout cela se faisait dans l'accompagnement d'un bruit de porte-plumes affairés, dans la vue de toutes ces jeunes têtes penchées et soumises. Et parfois, il y a des élèves vifs qui ont terminé un peu plus tôt et qui tiennent la plume en l'air.

J'avais pour principe de donner la ponctuation : « virgule, point et virgule, virgule un tiret... » afin que mes élèves aient un répit et surtout pour qu'ils apprennent l'art de ponctuer, plus précieux à mon sens que l'orthographe. Car l'orthographe relève, au fond, de la mémoire, mais le sens de la différence entre le « point et virgule » et les « deux points » manifeste la pensée. Et penser vaut mieux que se souvenir.

Les textes dictés étaient autant que possible mis à part sur un cahier spécial, de papier plus robuste, de couverture plus propre et plus seyante. Ce cahier devenait le symbole de ce qui devait être conservé malgré les vicissitudes et passer comme un testament à d'autres fils d'hommes.

Je sens que je m'écarte ici des voies actuelles, où l'on se préoccupe plus d'inventer que de conserver et qu'il faut en ce point savoir se taire et attendre que la grande roue de l'expérience ayant tourné d'un demi-tour, le pédagogue en revienne à la vieille pratique. »

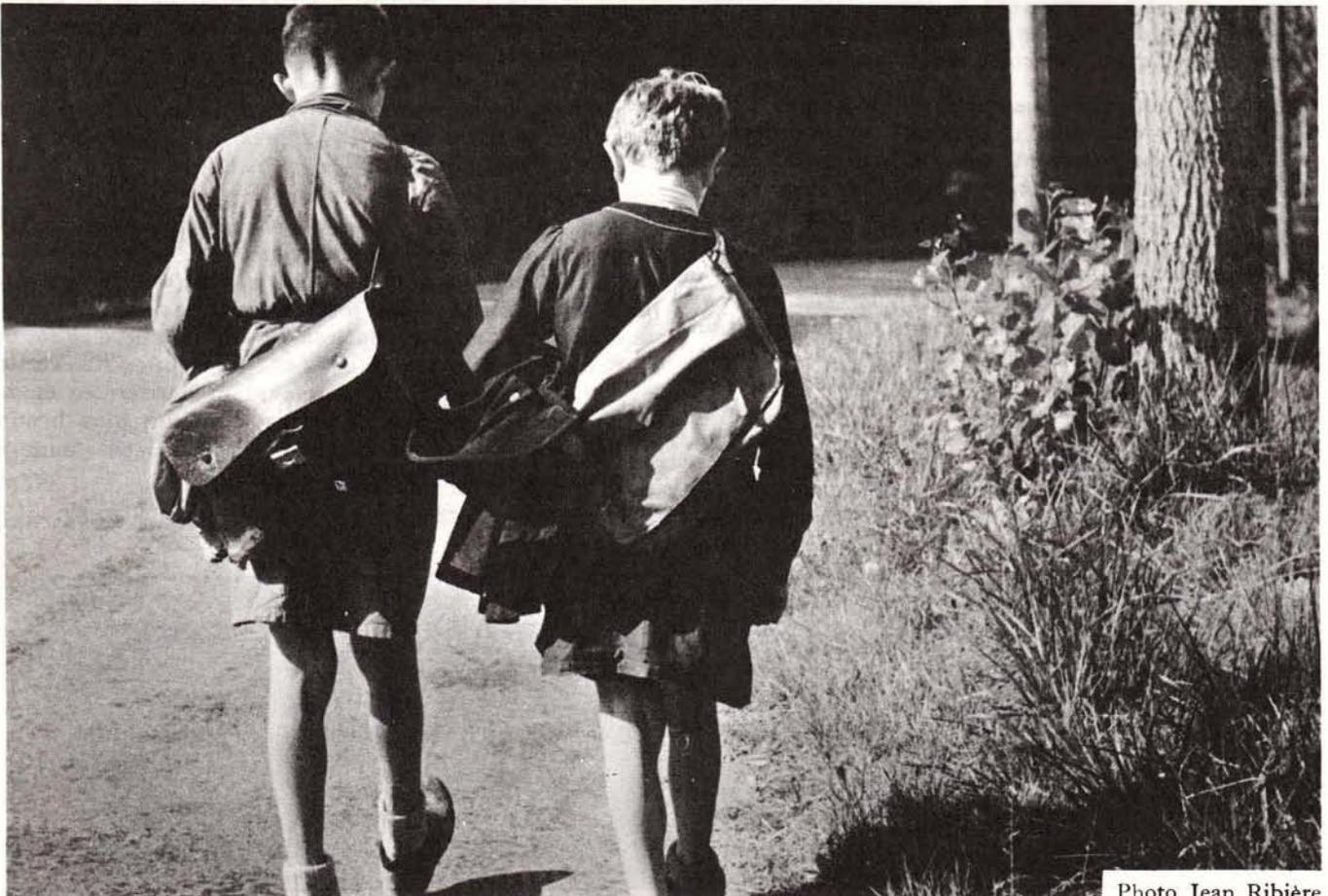


Photo Jean Ribière

On n'ose certes plus dire que la dictée, cet exercice absurde, est un moyen d'acquisition de l'orthographe. Non, c'est le calme après l'effervescence. C'est par ses vertus para-orthographiques que Guitton la justifie. C'est la culture du paradoxe : on trouve aux défauts maintes fois dénoncés des qualités qu'une accommodation différente permet d'apercevoir !

La dictée comme religion de l'école capitaliste : « j'observais » (on observe un rituel), « un ton quasi liturgique ». Le Dieu célébré reste la culture, bien entendu : « les plus beaux textes » des « grands esprits » sensés conformer les chères petites têtes blondes à la Vérité : « Ainsi les élèves savaient que ce qu'ils copiaient serait bon à serrer dans leur mémoire. » ; « On y reedit plusieurs fois la même chose, ce qui est une manière de la bien enfoncer en soi. », et dans autrui donc ! ; « ces jeunes têtes penchées et soumises. » bien sûr on ne parle que du passé, c'était si bon ! rappelez-vous les anciens ! Heureusement, tout ceci va revenir dès que la roue aura tourné d'un demi-tour ! ; « ce cahier devenait le symbole de ce qui devait être conservé malgré les vicissitudes et passer comme un testament à d'autres fils d'hommes. »

Comme on le voit, la constellation : orthodoxie / croyances / religion / dogmatisme, garde toute sa vigueur à propos de la dictée vue par Jean Guitton, de l'Académie Française. Il lui est facile de dire que le plaisir de dicter est un plaisir d'esthète : « j'ai toujours trouvé de la joie à dicter », mais quand on évoque aussitôt après ces « jeunes têtes penchées et soumises », le véritable processus mental se révèle : je dicte = j'ai le pouvoir, alors je suis content.

Quant aux nouvelles instructions (décembre 1972), si elles font quelques concessions au « progrès », notamment en édictant que « l'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à communiquer et à penser », elles rappellent aussi bien souvent le mode de pensée guittonien : « il faut rappeler que les enfants sont, aujourd'hui comme hier, ravis par la lecture de beaux textes écrits par eux ou pour eux, et souvent, pourvu que le choix soit opportun, de textes qui appartiennent à la littérature pour adultes. L'enfance est l'âge de la poésie, celui dont la fraîcheur laisse toujours un regret. Quelle erreur ce serait donc, lorsqu'on observe que la pensée se forme avec le langage, d'avoir en vue seulement la pensée discursive et logique ! L'enseignement du français est aussi une éducation de la sensibilité esthétique ; et il libère,

en lui donnant occasion de prendre forme et substance, l'aptitude à l'expression personnelle. »

« La dictée est traditionnellement regardée comme l'exercice orthographique par excellence. Son efficacité est pourtant contestée. Elle a ses détracteurs et ses défenseurs, également passionnés.

« Le mauvais usage qu'on peut faire de la dictée a suscité bien des critiques. Il n'est évidemment pas bon que cet usage soit immodéré. (...) Le barème fameux qui faisait correspondre à cinq fautes la note zéro a des inconvénients certains, puisque alors aucun progrès n'est mesurable tant que l'élève n'a pas passé le seuil des résultats seuls reconnus comme positifs. De même, qui songerait à défendre la dictée mal dictée parce que l'articulation n'est pas assez nette et que trop peu de précautions ont été prises pour que toute la classe puisse entendre également le texte ; ou la dictée inopportune ou trop longue, qui ne tient pas compte des signes de fatigue manifestés par les élèves ? Et que peut-on attendre d'une dictée punitive, qui remplace une récréation supprimée, en dépit du règlement ?

« Mais le principe même de la dictée a été mis en question. Elle serait, sinon nuisible, du moins inutile, puisque d'une part la répétition des dictées n'empêche pas un certain nombre d'élèves d'accumuler les fautes, et que, d'autre part, certains de ceux qui réussissent en dictée semblent oublier l'orthographe partout ailleurs.

« Les faits invoqués sont patents. Ils seraient décisifs s'il s'agissait de prouver que la qualité de l'orthographe ne dépend pas seulement de la pratique de la dictée. Nous avons vu qu'elle dépend de tout l'enseignement du français, lui-même lié à toutes les activités scolaires, et c'est ce que l'expérience confirme. Des exercices orthographiques spécialisés sont nécessaires. La gamme de ces exercices ne se réduit pas à la dictée, mais la dictée y a sa place. »

J'ai pris la dictée comme thème, parce que c'est un thème connu ! L'intention était de montrer la grande cohérence des Sages qui nous gouvernent. Il est facile de dire que l'éducation est une suite d'incohérences, d'inepties, ce qui suppose que ce peut être réformé si on s'en préoccupe. En vérité il y a un projet formateur évident derrière ce mode d'éducation dont la dictée est l'un des plus beaux fleurons : réduire les cerveaux au plus petit commun dénominateur : la règle arbitraire.

Christian POSLANIEC

COMMUNIQUE

La Fédération du Cinéma Educatif organise 1 stage : du 16 au 21 avril 1973 :

Initiation aux montages diapositives sonorisées 2^{ème} degré à l'Institut National d'Education Populaire de Marly-le-Roi.

Pour tous renseignements, prière de s'adresser à la Fédération du Cinéma Educatif
27, rue de Poissy - PARIS 5^e