

la pelle à godets

ou les ravages de l'orthographe dans le technique court



par Claire BLANCHE-BENVENISTE

Pendant l'année 1976-1977, le département de linguistique française de l'Université de Provence a travaillé avec des professeurs de l'enseignement technique court, dans la banlieue Nord de Marseille. Il s'agit d'une action de formation continue, qui se poursuit cette année, et qui s'adresse à des enseignants de français responsables de ces élèves qu'on désigne administrativement comme des « handicapés scolaires ».

Avec l'aide des professeurs, en tâtonnant, nous avons fini par dégager des domaines où pouvaient se rencontrer leur expérience d'enseignants, leurs divers désirs d'enseigner et ce que nous pouvions leur apporter, nous qui n'avons aucune pratique de cet enseignement. Là où la rencontre a été la plus intéressante, c'est indéniablement à propos de l'orthographe. Au bout d'un an, nous nous sommes retrouvés sur les mêmes positions. Je les résumerai ainsi :

0. Il faut enseigner l'orthographe.

1. La mauvaise qualité de l'orthographe rend les textes nuls.
2. La question de l'orthographe masque l'intérêt des textes.
3. La question de l'orthographe empêche de voir la qualité spécifique de ces textes écrits, où se révèle une forme de culture originale.
4. Le vrai travail à faire est en dehors de l'orthographe.
5. Il faut cependant enseigner l'orthographe.

Le travail dans ce type d'enseignement technique permet de poser les problèmes de façon plus radicale que dans l'enseignement traditionnel, et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'idée d'atteindre à la pureté de l'orthographe paraît assez utopique. Les enseignants cessent d'en faire un objectif central et une pierre de touche pour le jugement porté sur les élèves. D'autre part, d'après l'opinion des enseignants eux-mêmes, la qualité des relations entre maître et élèves joue de façon plus décisive dans ce type d'enseignement que dans les formes traditionnelles : on demande moins de productions écrites aux élèves (on les juge trop déficients sur ce point) ; lorsqu'ils acceptent d'écrire, ce n'est pas pour avoir une bonne note mais comme on nous l'a dit « pour rendre service au prof ». La qualité des textes s'en ressent.

0. Il faut enseigner l'orthographe.

Je ne commenterai pas.

1. L'orthographe rend les textes illisibles.

Nous avons commencé l'étude des textes écrits de façon paradoxale, en récupérant des exercices que les professeurs allaient jeter, les trouvant dépourvus d'intérêt — en fait « inavouables ». Il s'agissait de

textes écrits sur commande, en cinq minutes, par tous les élèves d'une classe. Pour l'illisibilité, voici à titre d'exemple des photocopies des textes n° 8, n° 13 et n° 4 (je rappelle que les élèves ont entre 14 et 16 ans).

CHERAB

69

Comment fonctionne une pelle mécanique à godet

Monsieur de ~~la~~ nous a dit de observer la
fonction de la mécanique de une pelle ~~code~~ code
~~nous~~ nous nous lavant observée pendant 5 minutes
et fait sauter rentrer dans une sale puis nous
lavant écrits promierement une pelle code
peut creuser est peut ramasser de la terre est
aussi peut faire dirent chasser. toute
les ~~et~~ Différente machine. sont entrains
le feret un terrain de sport au il aura
plus sieurs fait sportif ~~et~~ chauffeur
et rent centre beaucoup de efficacité car
la terrain etain man par que ils
a finir.

Comment fonctionne une pelle mécanique à godet

Le jeudi matin vers 10H30 j'observé une pelle mécanique à
godet. J'ai opté que la pelle mécanique creuse que la pelle mécanique
creuse la terre pour pouvoir mettre bon de graviers.
Les hommes qui sont en ~~pas~~ font faire un terrain de sport il font faire
un terrain de ~~atlet~~ et deux terrain de ~~volley~~ bal.

Elle est faite avec un bras mécanique à godet.

Le godet est fait avec un bras mécanique à godet.
Elle est faite par le bras mécanique qui fonctionne à
un compresseur.
Elle a aussi des pieds de sport au godet
pour qu'il lui serve à se mouvoir ~~et~~ ~~à~~
après il pour pas qu'il s'enfoncent et reste
bloqué en forçant.

Outre les difficultés du tracé des lettres, on remarque nombre de caractéristiques propres à l'inexpérience de l'écriture :

- mots sautés : « ils vont faire un de hand ball ».
- mots répétés : « j'ai obtenu que la pelle mécanique creuse que la pelle mécanique creuse la terre ».
- fausses coupures : « pour m'anevrer cette machine », « ils sont entrins de... », « plus sieurs jeux sportifs ».
- fausse affectation de mots graphiques : « grâce à c'est stabilisateurs ».
- mélange de finales : « et, est, ait, er, é, ée, és... ».
- confusion dans la notation des consonnes sourdes et sonores « pelle à codé, à godet ».

Nous avons essayé de normaliser l'écriture de ces textes pour pouvoir en étudier le contenu sereinement : composition, argumentation, vocabulaire, etc. Dès lors, nous avons systématiquement normalisé tous les textes écrits que nous avons étudiés.

« Normaliser », cela veut dire pour nous : rétablir l'orthographe, la ponctuation, les alinéas : donner une présentation typographique agréable. Ceci sans altérer le texte, ce qui n'est pas simple. Nous nous sommes donné des conventions explicites pour la réécriture de ces textes, en interprétant les graphies « au plus juste ». Par exemple, le texte n° 8 porte les deux graphies :

« oberseve » et « observée », nous régularisons sur la graphie standard. « Normaliser », c'est en somme intervenir comme un artisan qui connaît une technique et qui la met au service de l'auteur : c'est ce que faisaient les secrétaires et les imprimeurs pour les grands auteurs des siècles passés qui, comme Voltaire par exemple, ignoraient superbement l'orthographe. Une fois normalisés, voici ce que donnent les textes 8 et 13 :

Copie n° 8 :

Comment fonctionne une pelle mécanique à godets

Monsieur Duboure nous a dit d'observer le mécanisme d'une pelle à godets. Nous l'avons observé pendant cinq minutes ; et puis nous sommes rentrés dans une salle, puis nous l'avons écrit.

Premièrement, une pelle à godets peut creuser et peut ramasser de la terre, et aussi peut faire diverses choses. Toutes les différentes machines sont en train de faire un terrain de sport, où il y aura plusieurs jeux sportifs.

Le chauffeur a rencontré beaucoup de difficultés car le terrain était mou, parce qu'il a plu.

Copie n° 13 :

Comment fonctionne une pelle mécanique à godets

La pelle à godets sert à ramasser la terre ; elle est tenue par un bras mécanique qui fonctionne à air comprimé. Et elle a aussi des pieds de support aux quatre coins ; et ils lui servent à maintenir l'appareil pour pas qu'il s'enfonce et reste bloqué en forçant.

Leur but est de rendre la surface plane, pour y faire un terrain de volley-ball et de hand-ball.

Les conditions de travail sont défavorables à cause des pluies ; les tracteurs s'enfoncent dans la terre ; les ouvriers ont les bottes pleines de terre. Ils étalent les graviers par terre, sur toute la superficie du terrain. Avant tout, ils ont fait des canalisations sous terre pour évacuer toutes les eaux, et ils vont se jeter à la mer.

2. L'orthographe masque l'intérêt des textes.

La première séance d'analyse du contenu de ces textes a provoqué des réactions très violentes : il y avait un tel contraste entre ces « nouveaux textes » dignes d'être étudiés, révélateurs de compétences linguistiques particulières, et les « anciens textes » misérables destinés à la poubelle, que les professeurs ont dû exprimer le sentiment que leur provoquait ce contraste par une bonne séance d'agressivité (qui s'est exercée entre eux, pas à notre égard, vu leur très grande courtoisie).

Plusieurs points d'observation étaient possibles : la consigne donnée aux élèves les invitait à donner une formulation générale pour la description d'une « pelle à godets ». Nous avons regardé comment ils faisaient la transition entre leur expérience personnelle (ils avaient observé un jour précis, à telle heure, tel endroit, l'objet à décrire), et la formulation générale.

Beaucoup prennent leur départ dans un récit individuel :

« le jeudi matin vers 10 h 30, j'ai aperçu trois ou quatre machines mécaniques à godets » (n° 10).

D'autres partent du général, ne ménageant aucune transition ; certains s'attardent à des particularités individuelles, *« la machine est de couleur rouge »* ; leur centre d'intérêt a pu porter soit sur la machine elle-même, soit sur le terrain de sport qu'elle doit fabriquer, soit sur le travail des ouvriers :

« cette boue qui colle aux pieds des travailleurs » (n° 6).

Ces différentes stratégies n'ont rien à voir avec l'orthographe. Celui qui ménage le plus nettement le passage entre particulier et général est le n° 8, un des plus gênés par le manque d'orthographe.

Un autre critère d'appréciation était la façon de classer les informations : la pelle classée parmi les « machines, engins, appareils, tracteurs... » ; la désignation des éléments constitutifs de la machine : « air comprimé, manette, bras mécanique, moteur, stabilisateurs latéraux, patins de stabilisation ». Il n'y a aucune corrélation entre la facilité à organiser les éléments d'information (nette chez le n° 13) et la facilité à rédiger, orthographier ou faire de la rhétorique (frappante chez le n° 16, qui classe en dépit du bon sens mais commence superbement son texte par cette phrase : *« j'ai observé la pelle mécanique évoluer sur notre futur terrain de sport qui n'était au début qu'un malheureux terrain vague »*).

La qualité du vocabulaire technique utilisé était assez frappante dans l'ensemble.

3. La polarisation sur l'orthographe empêche de voir l'élaboration écrite des textes.

La compétence des élèves à organiser un texte écrit nous est apparue nettement quand nous avons commencé à travailler sur deux versions d'un même récit : version orale et version écrite. Certains élèves s'y sont prêtés facilement, enregistrant un récit au magnétophone devant leurs camarades, et acceptant ensuite de « raconter la même chose par écrit », sur-le-champ ou à plusieurs jours de distance.

Il n'est pas question de ramener l'opération de transition entre oral et écrit à un simple codage. Les élèves ne transcrivent pas par écrit le contenu du texte oral ; ils ne disent pas exactement la même chose ; en particulier, bien des émotions ne figurent qu'à l'écrit (« je pleurais ») ; à l'oral, elles ridiculiserait.

Les textes écrits sont tous composés, avec une introduction souvent stéréotypée, totalement absente de l'oral.

Le travail sur la langue écrite est évident, même dans les copies réputées les plus mauvaises généralement.

Les temps de récit sont calculés de façon assez rigoureuse : alternance d'imparfaits et de passés composés, avec une répartition inconnue à l'oral. Pesée des passés simples et présents, parfois étrangère à l'usage scolaire, mais significative. Par exemple, dans ce récit de « King-Kong » :

Oral :

« is tiraient mais y avait la femme sur le chose... euh... King Kong avait pris la femme et il était sur le... euh... à part alors King Kong y poussait la femme mais la femme disait : laisse, y vont te tuer ; alors chaque fois que la femme voulait rester avec elle, avec lui, alors il la poussait et la fin, Msiieur, il il a pris l'hélicoptère... »

Écrit :

« Le gorille attrapa la femme, et monte dans un grand immeuble de cent mètres. Tout à coup trois hélicoptères apparaissent. Ils avaient ordre d'attaquer le gorille. Le gorille comprenait qu'on allait le tuer, alors il écarta la femme, mais la femme dit : « Si je m'en vais, on va te tuer ». Le gorille la pousse. On lui tire dessus. Il tombe par terre, et il se retourne, et tombe dans le vide. »

La répartition entre discours direct et indirect est nettement affirmée à l'écrit (même si cela ne se voit pas dans les textes des élèves, qui ne mettent pas les guillemets).

Les redondances entre nom et pronom, du type : « mon père i rigolait », « mon frère il est venu », disparaissent totalement à l'écrit : « mon père m'a vu ; il rigolait en me disant... ». Elles ne subsistent que dans les paroles rapportées : « il m'a dit : « il va partir le train », comme une marque distincte du récit oral.

Les interrogations sont faites avec inversion du sujet, assez souvent, ce qui est à peu près inexistant à l'oral :

« avec qui es-tu venu ? »

ce qui, à l'oral, était rendu par :

« qui c'est qui t'a accompagné ? »

Cette mise en forme ne correspond pas à ce qu'attend l'école. On y trouve beaucoup de répétitions que le style scolaire réprouve, par exemple dans le texte de « la colonie à Pau » :

« Puis, venu midi, on va se laver les mains ; puis on est parti à la cantine, et, venu une heure, on est parti faire la sieste, puis on s'est réveillé à quatre heures ; on a mangé le goûter, puis on est parti à la salle de jeux ».

La répétition des « puis », et surtout des verbes aussi ordinaires que « partir », est considérée comme une tare : les enseignants avec qui nous travaillions ont pris sur ce point, vers la fin de l'année, une attitude nette : « Il n'est pas question de corriger ces choses-là ; cela détruirait tout ». Il en va de même pour les nombreuses répétitions de « dire » dans l'introduction des paroles rapportées, par exemple :

« Il m'a dit : « Oh, jeune ! C'est toi le stagiaire qui vient travailler ? » J'ai répondu : « Oui Monsieur ». Il m'a dit : « Bien ! Viens dans mon bureau. »

(« Mes débuts dans l'usine »)

On note aussi qu'un certain luxe de détails chronologiques, de rigueur dans certains récits, serait perçu comme « fade » dans l'écriture scolaire traditionnelle, alors qu'elle est constitutive de la chose à dire :

« Midi, l'heure d'aller manger... une heure et demie, on se lève de table. Le matin on partait à 8 h de l'atelier, on arrivait à 10 h, on s'arrêtait à 4 h. »

(« Le premier lundi à l'atelier »)

L'attention apportée aux repères de temps et d'espace, cumulée avec les répétitions, donne des textes comme « Le déménagement », que je cite en entier, parce qu'il a donné lieu à une longue discussion, au terme de laquelle les enseignants ont convenu qu'ils n'avaient rien à reprocher à ce texte (sinon de ne pas refléter leurs propres habitudes d'écriture) :

« La première fois que je suis arrivé chez moi, A2, Chemin de Sainte-Marthe, Campagne Picon, Bâtiment C2, j'ai vu le bâtiment qui avait cinq étages ; je me suis dit : « pas mal ! »

Et, quant à la maison, nous l'avons nettoyée : on a arrangé la lumière ; on a mis la tapisserie ; le cabinet n'y était pas, on l'a vite acheté.

Ensuite, on a tout amené dans la nouvelle maison : les armoires, les tables, les chaises, enfin tout, dans le camion de déménagement.

Pour les voisins, on a connu ceux d'en-haut et ceux du premier.

Enfin, chez nous c'est pas mal : il y a un jardin d'enfants ; les magasins sont près de chez nous. »

Accepter ces textes tels qu'ils sont (quand on a ôté le poison de l'orthographe), c'est avouer que ces élèves savent écrire, et qu'on n'a rien à leur apprendre qu'ils ne savent déjà. Où l'ont-ils appris, eux qui ont si peu appris de l'école qu'ils se retrouvent ainsi rejetés ? Nous ne le savons pas ; nous pensons, sans pouvoir le vérifier, qu'ils ont appris par les paroles des films, de la télévision. Il est presque exclu qu'ils aient appris à écrire par les livres ; ils ne lisent pas, nous dit-on.

4. Le vrai travail est en dehors de l'orthographe.

L'état de leur orthographe n'implique pas qu'ils ont un « mauvais français ». Il n'en reste pas moins des problèmes à traiter.

Le premier, c'est de leur trouver des raisons d'écrire. « Quand ils n'ont pas envie d'écrire, c'est mauvais ». Nous avons pu en juger en lisant des séries de désastreux « départs en vacances » ou « souvenirs de vacances ». Il est quasiment impossible de leur demander de « préciser une pensée » ; comme le faisait remarquer un enseignant, « une fois qu'il l'a dite, c'est fini ». D'une façon plus générale, tout ce qui demanderait un travail sur la subjectivité, une individualisation de leur texte dans le sens de l'originalité individuelle, est banni de leur comportement.

Un autre problème : comment faire « pour qu'ils lisent ? »

Enfin, un autre, lié aux deux précédents : le manque de vocabulaire, qui serait semble-t-il une gêne énorme pour eux. Nous nous en sommes rendu compte en voyant combien les termes techniques étaient utilisés et maîtrisés dans certains textes.

Ces trois points majeurs : pourquoi écrire ? pourquoi lire ? quels vocabulaires acquérir ? n'ont rien à voir avec l'habituel « art d'écrire » dans lequel on les a mis en échec. En l'absence quasi totale de lecture, à partir de quelques textes « offerts au prof », et dans une orthographe

qui fait barrage à toute forme de valorisation, nous avons cru voir une sorte de langue écrite populaire qui hérisse habituellement les censeurs en raison même de son caractère populaire. Nous avons tous appris à la rejeter. C'est à nous de savoir ce que nous en pensons, et non pas aux élèves à y renoncer. Ceci me paraît être un problème sérieux.

5. Il faut cependant enseigner l'orthographe.

Je ne commenterai pas.

Claire BLANCHE-BENVENISTE
Université de Provence

