

C'est à partir du XVIII^e siècle que se fixe l'orthographe telle qu'on la connaît de nos jours. Depuis 1835 et l'adoption des propositions de Voltaire à propos du remplacement du « oi » par « ai » dans la langue française, aucune des réformes postérieures ne sera jamais appliquée : ainsi en fut-il des réformes de 1901, de 1935, de 1977 et de 1990 !

Cette dernière réforme de l'orthographe mise en œuvre par l'Académie Française correspondait à une volonté de supprimer des « *incohérences flagrantes* », et, les textes officiels ont été publiés le 6 décembre 1990 dans le Rapport du Conseil supérieur de la langue française.

Depuis, à quelques rares exceptions près, ils n'ont jamais été appliqués, jusqu'à aujourd'hui, où des éditeurs semblent vouloir renouveler, pour les commercialiser, une partie de leurs manuels scolaires en en proposant une version « actualisée » utilisant l'orthographe rectifiée. Selon nos informations obtenues auprès de la maison Belin, ce changement toucherait surtout l'école primaire et concernerait 4% environ du matériau linguistique, les textes littéraires étant exempts de toute modification.

Quels sont les enjeux véritables de cette modification « légère » pour les militants de l'Association Française pour la Lecture : comment les pratiques de lecture, et donc ses conditions d'apprentissage peuvent - ou non - être affectées par un tel changement dans l'apparence visuelle du discours écrit ?

Que penser aussi d'une telle résistance historique à toute tentative de changement ? Ne correspondrait-elle pas à un désir, ou plutôt, une nécessité, de ménager une certaine stabilité au matériau linguistique qui a le pouvoir de fixer définitivement l'expérience, le savoir, la culture sur l'espace à deux dimensions de la feuille ?

RÉFORME DE L'ORTHOGRAPHE ET EXPERTISE EN LECTURE

Dominique Vachelard

L'agitation récente suscitée par une réforme de l'orthographe datant de 1990 a provoqué bien plus de médiatisation et de polémiques diverses que le fond de la question en aurait mérité. Rien de bien nouveau sous le soleil, à part quelques accents, quelques tirets, quelques orthographe particulières revisitées... Et encore, sans aucune obligation de les appliquer ! Tout est dès lors réglementaire, même son contraire. Sauf pour les éditeurs scolaires qui trouvent l'occasion de publier de nouveaux manuels où certains mots seront écrits autrement que dans les rééditions à venir des ouvrages littéraires...

Pour l'immense majorité de notre population, cette question revêt bien peu d'importance et tout cela ne serait guère sérieux si ce n'était une occasion supplémentaire de propager des absurdités sur l'activité de lecture. Car nul professionnel, si peu informé soit-il des processus visuels et cognitifs mis en œuvre dans un acte de lecture, peut méconnaître que c'est grâce aux signes diacritiques portés essentiellement par la partie haute des lettres minuscules que la lecture prend toute son efficacité. Là, se concentre en réalité l'essentiel de l'échange d'informations nécessaire à la compréhension de la chose écrite.

LECTURE EXPERTE

Il nous paraît utile de rappeler que l'AFL recherche, depuis son origine, sur les conditions de la maîtrise d'une *lecture experte*. Et pour des raisons manifestement politiques et historiques, notamment le fait que les savoirs savants ont été, depuis toujours, réservés à l'élite des Cités d'abord, puis des États ensuite. Dès l'ébauche d'un pouvoir centralisé dans une cité ou un pays, le besoin d'une école émerge, conduisant à un double processus systémique : l'accaparement des savoirs utiles par la prêtrise et les hautes sphères politiques et administratives ; la distribution au peuple de savoirs élémentaires nécessaires aux fonctions subalternes qu'on attend de lui, en l'occurrence, être aux ordres des dominants.

Si on se révolte contre ce caractère inégalitaire de notre modèle social où, selon P. Meirieu notamment, « *le savoir est encore plus inégalement partagé que les richesses* », alors la seule voie que doit emprunter l'éducation nouvelle est de rendre l'expertise accessible au plus grand nombre. Et pour cela, aucune transaction n'est possible... notamment sur le caractère visuel de la lecture car c'est cette propriété qui lui donne son efficacité si particulière dans la recherche, le traitement et la production d'un certain type d'informations et de savoirs : l'humanité s'est dotée d'un écrit pour concevoir, communiquer et conserver de la *raison graphique*.

LECTURE RAPIDE

Pour lire efficacement, il faut tenter de lire au plus près de la vitesse de sa pensée et non penser à la vitesse de son déchiffrement, même rapide. Ceci, en raison de la configuration de notre structure cognitive et, notamment, des faibles capacités de stockage de la mémoire à court terme, celle dont on se sert le plus

dans la lecture¹. En effet, quand on lit, on ne mémorise pas tous les éléments rencontrés, mais seulement le sens qu'on en tire avant de les oublier. Alors, pour accroître la performance lexicale, cet espace mnésique doit stocker très provisoirement des éléments de plus grande taille porteurs de sens, ce que ne sont ni les lettres ni les syllabes ni les mots isolés. En sachant que le nombre d'éléments qui peuvent entrer en mémoire à court terme est en moyenne de 5 (+/- 2 selon les individus et les textes). Lorsque le lecteur s'appuie sur des lettres, au bout de la 5^{ème}, la première est déjà sortie de l'espace mémoire et il est très difficile d'anticiper une signification à partir de si peu d'éléments. Lorsqu'on propose à des lecteurs un programme de perfectionnement de leur capacité lexicale, leur aisance et profondeur de compréhension ne chutent assurément pas, bien au contraire...

GRAPHIE, ORTHOGRAPHE ET TYPOGRAPHIE

La rapidité en lecture est très étroitement dépendante de la capacité à identifier les empan de signes visuels formant généralement des groupes de mots. Une stabilité dans les modes graphiques et typographiques est évidemment nécessaire pour que l'œil puisse s'appuyer sur des indices réguliers lui permettant l'identification de ces groupes. Tout en sachant que l'œil ne voit que lorsqu'il est arrêté, lors de fixations d'une durée moyenne d'environ 200 millisecondes. Chacun doit convenir qu'à cette vitesse, couramment pratiquée par des enfants de cycle 3, on ne peut évidemment ni déchiffrer les mots pour les prononcer ni les « regarder » tous de la même manière ; ce sont alors les subtils indices placés notamment au-dessus des lettres minuscules qui permettent l'identification

visuelle immédiate. Par expérience, on peut dire par exemple qu'on reconnaît le mot "portière" grâce à la silhouette particulière de ce mot, associée à ceux qui composent le texte dans lequel il figure. Cette reconnaissance est possible si le mot déjà connu se réalise grâce à sa silhouette et aux éléments qui le distinguent d'autres formes qu'on pourrait anticiper, c'est-à-dire s'attendre à trouver là ; par exemple, au jambage inférieur du "p", à la barre au "t", au point sur le "i" et à l'indispensable accent grave. La confusion possible avec le mot « postière » a déjà été levée, dès l'anticipation, par l'appui sur le contexte qui ouvre des possibles plutôt qu'il n'élimine des impossibles.

UN PEU D'HISTOIRE

Vouloir supprimer ou modifier ce type d'informations, c'est vouloir à terme phonétiser la langue écrite². On voudrait éloigner davantage de la maîtrise de la lecture une partie de la population qu'on ne s'y prendrait pas autrement ! Évidemment, nous parlons d'expertise. Donc, au fond, tout dépend du projet politique du chercheur, du commentateur ou de l'enseignant. L'histoire révèle le peu d'ambition dont ont fait preuve jusque-là les politiques à l'égard du peuple. Mais aussi les « techniciens » qui pensent (!) que tout serait plus facile si, grâce à l'alphabet phonétique, on avait à transcrire des sons et non à écrire des mots. Après tout, pour le peu que la populace a à lire dans une journée ! Et en plus qu'elle n'aime pas ça...

1 ► À l'exception du *magasin sensoriel*, premier étage de la mémoire qui contient de manière très fugace les informations saisies lors de nos perceptions. 2 ► François RICHAUDEAU proposait qu'au lieu de simplifier l'écrit en supprimant de la graphie, on en rajoutât afin de délivrer à l'œil un surplus d'information. 3 ► *Enseigner les savoirs experts*, Dominique VACHELARD, Éditions du cygne, Paris, (Sous-titré : *Le grand défi de l'éducation du futur*).

Pour revenir un instant à l'histoire, rappelons qu'un des caractères fondateurs de l'écriture, c'est sa *permanence* (non son immobilité). Elle donne ainsi une plus grande autonomie des individus dans l'accès à la culture. Auparavant, cet accès reposait principalement sur l'oralité avec des rituels nombreux, le recours aux cérémonies codifiées, la récitation individuelle ou collective, notamment. Alors, comment imaginer, de manière théorique, un système linguistique dont un caractère essentiel est d'assurer une *permanence* dans le temps et l'espace à l'information visuelle et qui se priverait progressivement lui-même de certains de ses signes visuels discriminants ? C'est une chose de mettre chariot et charrette d'accord et une autre de se priver d'accents ou de h ou de toute lettre qui ne « s'entend » comme si cela n'avait aucune conséquence et n'appauvriait en rien le regard sur la langue. La question ici est bien de distinguer à l'œil nu le plus facilement et le plus richement possible des ensembles de mots écrits...

POUR QUELLE SOCIÉTÉ ?

Soyons pragmatiques : enseigner les *savoirs experts*³, ça sert à quoi ? C'est bien le verbe « enseigner » que nous utilisons, là où des militants de l'éducation nouvelle auraient anticipé « apprendre », en raison des théories constructivistes qui postulent avec raison que seul l'apprenant peut construire son savoir. Si nous parlons d'enseignement, c'est pour ne pas oublier que tout apprentissage est soumis préalablement à la volonté et à la manière de celui qui organise la rencontre. Les contenus et la forme de cette « distribution » vont varier considérablement selon les préjugés plus ou moins conscients de celui qui la met en œuvre. Tout dépend évidemment de sa formation, et, donc aussi, de l'image qu'il se fait de la société dans laquelle

vont vivre les enfants qui lui sont confiés. Certains se contenteront de reproduire l'existant, alors que d'autres seront tentés par les pédagogies alternatives ; et force est de reconnaître que, selon le choix, les conditions et les résultats obtenus sont bien différents. À noter, au passage, au sujet de la définition des savoirs enseignés, qu'il n'existe dans notre pays aucun organisme indépendant de contrôle des contenus d'enseignement scolaire. Cette prérogative, dont on mesure mieux les enjeux à l'aune de tels débats pour quelques accents, est celle du pouvoir exécutif ! Dans le pays des Lumières et de la séparation des pouvoirs, ça fait un peu désordre, non ?

ET QUELS RÉSULTATS ?

Pour revenir à notre propre expérience, depuis plus de dix années, dans la même école, nous expérimentons au sein d'une équipe pédagogique, des outils et démarches de l'AFL pour l'enseignement savant de la lecture et de l'écriture. Un projet d'école concerté autour de la maîtrise experte des langages a été mis en place et concerne tous les enfants depuis la petite section de maternelle jusqu'au CM2. Les outils et les démarches ont été harmonisés, avec l'utilisation quotidienne de la littérature dans toutes les classes, l'usage régulier des logiciels d'entraînement à la lecture, la mise en place d'une bibliothèque animée par les parents, l'enseignement initial de la lecture par la voie directe, l'apprentissage de l'écriture experte par la voie directe, la publication d'un circuit-court hebdomadaire, etc.

Et les résultats sont là... Ces enfants lisent en moyenne 3 à 4 fois plus vite que leurs camarades qui n'ont jamais suivi d'entraînement spécifique, tout en hypothétisant 50 à 60% des informations implicites développées par

de l'écrit. Et, depuis plusieurs années, les enseignants de collège nous font régulièrement savoir que ces élèves qu'ils reçoivent font preuve d'une autonomie remarquable par rapport à la majorité de leurs camarades, qu'ils sont lecteurs efficaces et qu'ils réussissent globalement mieux dans la diversité des apprentissages qui sont ceux du collège. Nous prenons également comme élément d'évaluation le nombre important d'enfants qui font l'objet de décisions du conseil de classe de leur accorder des félicitations pendant la scolarité en 6^{ème} : le pourcentage de ceux-ci est plutôt régulier et satisfaisant (variable de 40 à 75%).

EN CONCLUSION

Nous reconnaissons que ce débat nous situe un peu à "la marge", et qu'il y a bien plus à faire pour transformer l'école. Nous nous y employons puisque nous faisons, de l'expertise, le but et le moyen des situations de classe que nous mettons en place au quotidien. Pour autant, nous avons été gentiment qualifiés de « réactionnaires » moins pour avoir défendu une « vieille » orthographe que pour avoir soutenu la diversité des discriminants visuels dans la lecture face à des gens qui, ayant choisi de faire rencontrer l'écrit par les oreilles, n'en perçoivent guère la nécessité ! Quand oseront-ils interroger un système pédagogique qui distingue encore dans la partie de la population la plus nombreuse le savoir lire de la compréhension de l'écrit ? Qu'ils transposent cette opposition à d'autres langages : à l'oral maîtrisé au cours des 3 premières années, aux mathématiques rencontrées un peu plus tard, à toute langue étrangère en situation d'immersion, au sumérien pour l'étudiant... ●