



HAL
open science

L'index, “ une technologie de l'intellect ”

Marie-Christine Vinson

► **To cite this version:**

Marie-Christine Vinson. L'index, “ une technologie de l'intellect ”. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, 2006, 131, pp.199 - 216. 10.3406/prati.2006.2128 . hal-03207063

HAL Id: hal-03207063

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03207063>

Submitted on 23 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'index, « une technologie de l'intellect »

Marie-Christine Vinson

Résumé

L'article rend compte d'un projet qui s'est déroulé dans une classe de 5 : les élèves ont lu une robinsonnade pour la jeunesse, *Ma Montagne*, de Jean George, une romancière américaine contemporaine. Les jeunes lecteurs doivent réaliser l'index de ce roman. Le travail proposé s'inscrit dans la problématique des médiations textuelles : l'index comme outil de la littératie, est particulièrement indiqué pour conduire des apprentissages de familiarisation textuelle. En effet il tient à la fois de la liste et du tableau, ces figures graphiques que Jack Goody désigne comme technologies de l'intellect. L'index, objet didactique, fait travailler de façon construite et réfléchie les stratégies de relecture. En sollicitant les caractéristiques génériques, il amène à penser les stratégies de classification et de hiérarchisation de la pensée (liste alphabétique, classement par sous-thèmes). L'index, instrument écrit de lecture, a également une dimension orale. Il est une véritable machine à produire des inférences et permet donc d'apprendre aux élèves à verbaliser les raisonnements qui relient les informations classées dans les colonnes du dispositif. Enfin l'index, à travers le balisage structurant en thèmes et sous-thèmes qu'il propose, offre une sorte de matrice pour lire d'autres robinsonnades. En expérimentant ce guide de lecture, les élèves s'interrogent sur les ressemblances et les différences et travaillent les variations génériques.

Citer ce document / Cite this document :

Vinson Marie-Christine. L'index, « une technologie de l'intellect ». In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 2006. pp. 199-216;

doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2128>

https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2006_num_131_1_2128

Fichier pdf généré le 19/01/2021

L'index, « une technologie de l'intellect »⁽¹⁾

Marie-Christine Vinson

IUFM de Lorraine, CELTED, EA 3474

Le travail dont il va être question s'inscrit dans la problématique des médiations textuelles⁽²⁾. Il s'agit de s'interroger sur la construction d'un ensemble de savoir-faire bricolés par tout lecteur confirmé. Inégalement acquis, ils se présentent comme des façons très concrètes et finalement assez ordinaires de capitaliser les bénéfices de ses lectures. Il ne faut pas se méprendre sur les conditions réelles d'accès à la maîtrise de la lecture et considérer avec une certaine condescendance le travail méthodique d'appropriation textuelle. Penser la relation au texte

(1) Jack Goody utilise cette expression à de nombreuses reprises dans *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Editions de Minuit, 1977, pp. 48, 57, 150, 244, 252. Ainsi écrit-il à propos des listes que l'on trouve sur des tablettes sumériennes : « Ce qui m'intéresse là, c'est de montrer que ces formes écrites n'ont pas été de simples sous-produits de l'interaction entre l'écriture et l'économie par exemple, qu'elles n'ont pas été une simple réponse à un "besoin" jusque-là resté latent : elles ont marqué un changement important non seulement dans la nature même des transactions mais aussi dans les "modes de pensée" qui leur correspondaient, si du moins par "modes de pensée" on désigne les opérations formelles, cognitives et linguistiques auxquelles cette nouvelle *technique intellectuelle* a ouvert la voie ». Il revient, pour dissiper les critiques de déterminisme technologique qui lui ont été faites, sur cette dénomination de l'écriture comme « technologie de l'intellect » dans *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994, p. 227. Il donne, également, de cette expression, une définition synthétique et éclairante dans *The Power of the written tradition*, Smithsonian Institution Press, Washington and London, 2000, p. 1 : « I am interested in two aspects of the power of the written words. The first is the power it gives to cultures that possess writing over purely oral ones, a power that enables the former to dominate the latter in many ways, the most important of which is the development and accumulation of knowledge about the world. That process involves changing certain aspects of our cognitive operations – the way we understand and manipulate the world – in this case through the text, by means of what I call "*technologies of the intellect*". »

(2) Pour un développement de cette problématique voir P. Borowski, V. Curinga, J.-M. Privat, S. Schiavone, B. Sidobre, M.-C. Vinson, D. Voinot, « Vers une didactisation des médiations textuelles », in *Cahiers du Français contemporain*, « Pratiques de lecture et cheminements

comme un exercice spontané qui ne présuppose aucun apprentissage explicite et systématique ne favorise pas la prise en compte des gestes de lecture. Or baliser une lecture longue en soulignant, en rédigeant des annotations ; savoir à moindre coût arrêter et reprendre sa lecture ; mener une relecture qui ne se borne pas à être une relecture ressassante ; être capable de sauter des pages et de pouvoir renouer les fils du sens, plus loin, dans le texte ; se partager une tâche de lecture, par exemple, sont autant de tactiques ou de stratégies de lecteurs à s'approprier qui permettent d'accroître la sécurité textuelle et linguistique. En ignorant ces savoir-faire et leurs apprentissages, on confond impératif culturel (« il faut lire ») et travail d'outillage de sa lecture. Et l'on se trompe sur les conditions mêmes de réalisation d'une lecture performante chez les experts ou les professionnels.

Pour développer la maîtrise pratique de médiations textuelles, une classe de 5^e élabore l'index d'une robinsonnade pour la jeunesse, *Ma Montagne* de l'écrivain américain, Jean George.

1. L'index, un outil de la littératie

Le choix de l'index dans ce travail est en parfaite adéquation avec la réflexion engagée. En effet s'il s'agit de construire des apprentissages qui assurent la familiarisation textuelle, l'index, comme outil de la littératie, est particulièrement indiqué. Le mot littératie est à prendre ici dans le sens de « culture de l'écrit » et s'oppose à culture de l'« orality ». Il fait référence « à un univers de pratiques et de représentations caractéristiques des sociétés utilisant l'écriture. »⁽³⁾ Ce sont les travaux des anthropologues, surtout ceux de J. Goody qui construisent cette notion. Dans *La Raison graphique*⁽⁴⁾, J. Goody montre que les modes de pensée sont étroitement liés aux moyens dont les individus disposent pour penser : « L'écriture favorise des formes spéciales d'activité linguistique et développe certaines manières de poser et de résoudre les problèmes. »⁽⁵⁾ Il y aurait donc une façon graphique de raisonner, de comprendre. Car l'écriture ne permet pas seulement « le stockage de l'information », elle assure

« le passage du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés. Les morphèmes peuvent être extraits du corps de la phrase, du flux du discours oral, et mis à part comme des unités autonomes qu'on peut non seulement mettre en ordre au sein d'une phrase mais aussi indépendamment d'un tel cadre, de manière à les faire apparaître dans un contexte très différent et hautement « abs-

du sens », numéro coordonné par Michel Dabène, Lyon, ENS éditions, novembre 2001, pp. 161-177. Voir également J.-M. Privat, M.-C. Vinson, « Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée », in *Pratiques* n°107-108 « Les nouveaux programmes au lycée », décembre 2000, pp. 205-219.

(3) Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, 2002, p. 350. L'entrée « Littératie » du dictionnaire dégage deux autres sens de ce terme construit à partir de l'anglais « Literacy » : 1) l'ensemble de savoirs élémentaires en partie mesurables, c'est-à-dire savoir lire, écrire, compter. On retrouve cette signification dans les textes publiés lors des grandes enquêtes internationales (OCDE) pour évaluer, dans un pays donné, la capacité des individus à maîtriser l'information écrite dans leur vie quotidienne. 2) les usages sociaux de l'écrit. Pour cerner cette approche, la notion même de littératie doit être précisée. Le dictionnaire signale qu'on parle alors de « littératie familiale », de « littératie religieuse » et même de « computer literacy ».

(4) Jack Goody, *La Raison graphique*, Les Editions de Minuit, 1979.

(5) *Idem, ibidem*, p. 267.

trait ». J'appellerais volontiers cela une « décontextualisation », quoique le terme ne soit pas sans soulever certaines difficultés conceptuelles. »⁽⁶⁾

Deux figures graphiques, la liste et le tableau, sont examinées, avec une attention particulière, par l'auteur. Ces figures ne sont pas sans relation avec l'index qui tient, à la fois de la liste, par la succession des occurrences qu'il propose, et du tableau, par la mise en colonnes qui le caractérise. De plus, les traits dégagés pour caractériser la liste comme type d'écrit, peuvent s'appliquer de façon assez convaincante à l'index et montrer ainsi son intérêt didactique en tant qu'outil de la littérature.

« La liste implique discontinuité et non continuité. Elle suppose un certain agencement matériel, une certaine disposition spatiale ; elle peut être lue en différents sens, latéralement et verticalement, de haut en bas comme de gauche à droite, ou inversement ; elle a un commencement et une fin bien marqués, une limite, un bord, tout comme une pièce d'étoffe. Elle facilite, c'est le plus important, la mise en ordre des articles par leur numérotation, par leur son initial ou par catégories. Et ces limites, tant externes qu'internes, rendent les catégories plus visibles et en même temps plus abstraites. »⁽⁷⁾

Et l'enjeu est bien là ! Les jeunes lecteurs-scripteurs, en élaborant l'index, augmentent leur maîtrise de l'écrit en s'appropriant une médiation qui leur apprend à construire une interprétation du texte. Dans la perspective d'apprentissage qui est la nôtre, l'index doit donc être considéré comme un outil heuristique pour améliorer les compétences en lecture des élèves. En effet, ils doivent choisir des mots, les sortir du continuum du texte pour les redistribuer dans des catégories qu'il leur revient de définir. Ils font ainsi apparaître des points forts qui recourent le genre du roman, ici la robinsonnade. De plus la mise en index les pousse à établir des liens entre des mots ou des regroupements de mots que la seule lecture linéaire ne leur aurait pas permis de voir. Enfin les mots classés par ordre alphabétique, rangés en colonnes et regroupés en entrées forment un ensemble fini et délimité qui matérialise, visualise leur lecture. C'est une des traits propres à ces dispositifs écrits de classification.

« De même que les mots peuvent être mis en relief par une couleur spéciale ou par une graphie spéciale des lettres, de même, pour ce qui est des ensembles, on peut indiquer leur commencement et leur fin par un écart plus grand, par un renforcement, par des marques diacritiques ou de bien d'autres manières. »⁽⁸⁾

La « réorganisation » des mots du texte qu'autorise l'index permet aux élèves d'acquérir une technique purement graphique qui les fait entrer plus finement dans la logique de l'écrit, dans la spécificité de la pensée écrite.

L'élaboration d'un index, par les manipulations qu'il suscite, permet également aux élèves de mieux « domestiquer » l'objet-livre. Un rapide retour sur l'histoire culturelle⁽⁹⁾ montre que l'apparition de l'index dépend très étroitement

(6) *Idem, ibidem*, pp. 145-146.

(7) *Idem, ibidem*, p. 150.

(8) *Idem, ibidem*, p. 185.

(9) Il existe de nombreuses sources qui rendent compte de l'histoire du livre. On peut citer à titre d'exemples : *Histoire de l'édition française*, dir. R. Chartier et H.-J. Martin, Fayard-Cercle de la Librairie, 4 vol., 1989-1991 et plus particulièrement le tome 1 *Le livre conquérant, Du Moyen-Age au milieu du XVII^e siècle*, pp. 77 et suivantes ; Henri-Jean Martin, « Lectures et mise en texte », *Histoires de la lecture*, dir. Roger Chartier, Editions de la Mai-

du mode d'utilisation des textes. Dans l'Antiquité, on ne trouve pas d'index car le rouleau ou *volumen* ne permet pas la lecture sélective. C'est le passage au codex, assemblage de feuilles ou de pages cousues, qui rend possible l'apparition de techniques littéraires comme l'index⁽¹⁰⁾. Ces techniques supposent l'utilisation de l'ordre alphabétique, un système de références précises renvoyant aux pages concernées, des rubriques choisies en fonction du sujet traité. L'activité proposée à la classe renoue, dans une certaine mesure, avec une pratique lettrée qui se développe à la fin du XIII^e siècle : l'index rédigé par le propriétaire d'un manuscrit pour son usage personnel. Il ne s'agit pas, évidemment, de transformer la classe en *scriptorium* ni les élèves en érudits du Moyen-Âge mais bien plutôt de cerner tout l'intérêt de l'index comme objet spécifique de l'écrit et du livre.

2. L'index, un objet didactique à découvrir

2.1. Le support

Le choix générique du livre à partir duquel va être réalisé l'index n'est évidemment pas dû au hasard : la classe travaille déjà sur la robinsonnade et le roman proposé entre dans cette catégorie. *Ma Montagne*, publiée pour la première fois en 1959, a été écrit par l'auteur américain Jean Georges. Ce roman raconte les aventures d'un jeune adolescent new-yorkais, Sam qui décide de fuir de chez lui pour faire l'expérience de la vie sauvage. Il retrouve les terres abandonnées de son grand-père dans les Catskill et apprend à survivre dans les montagnes. Un hiver et deux étés lui permettent de devenir autonome : il s'abrite dans un tronc d'arbre qu'il a aménagé, il utilise avec intelligence la faune et la flore qui l'entoure. Tout au long de ce dur apprentissage, Sam n'est pas totalement seul et dans ce coin perdu quelques individus parviennent à croiser son chemin. Petit à petit, Sam va laisser la société des hommes le rejoindre et à la fin du roman sa famille viendra s'installer près de lui.

son des Sciences de L'Homme, 1995, pp. 249-259 ; *Dictionnaire encyclopédique du Livre*, dir. Pascal Fouché, Daniel Péchoin, Philippe Schuwer, Editions du Cercle de la Librairie, 2005, pp. 562-563.

- (10) Au Moyen-Âge, l'index est désigné par les mots latins de *tabula*, *registrum*, *directorium*. Les premiers outils qui sont élaborés au XII^e siècle, servent à pallier les insuffisances de la mémoire et à faciliter la recherche d'une information. Ils sont liés au développement des écoles et à l'importance croissante de l'enseignement de la théologie en particulier à Paris. Sont alors rédigées des compilations, véritables « moyens de recherche » qui évitent « au chercheur de parcourir de nombreux livres » et « lui offre sans effort ce qu'il cherche. » (*Histoire de l'édition française*, op. cit., p. 78). Mais le problème que posent de telles compilations est la localisation de l'information. De nombreuses techniques sont imaginées pour permettre au lecteur d'isoler un chapitre, de se repérer dans la page manuscrite : titres courants, têtes de chapitres en rouge, initiales rouges ou bleues en alternance, indication des paragraphes, noms des auteurs cités... Les premiers index alphabétiques apparaissent au milieu du XIII^e siècle et ne sont pas sans conséquence sur la façon de penser l'ordre du monde : ils permettent de substituer à l'ordre de la création, de la hiérarchie divine, du texte biblique, un ordre artificiel qui reconnaît à chaque utilisateur la possibilité de recourir à un ordre personnel, différent de celui d'autres utilisateurs et de celui de l'auteur lui-même. Paris et son université sont le centre de création d'index le plus important de l'époque, c'est là que ces nouvelles techniques vont s'appliquer aux travaux d'Aristote et pour la première fois, on peut parler d'outils exclusivement conçus pour l'érudition, sans application directe à la théologie et aux sermons. Le passage du sacré au profane est définitivement engagé. Au XIV^e siècle les index se multiplient dans tous les domaines : patristique, encyclopédies historiques, traités juridiques, médicaux.

Ma Montagne ne respecte pas de façon scrupuleuse les caractéristiques du genre. Le texte opère à la fois un travail de conformisation et de transformation par rapport à la codification. Et plutôt que de genre, il faudrait parler ici, à la suite de Jean-Michel Adam et de Ute Heidmann, d'effet de généricité⁽¹¹⁾.

« Dès qu'il y a texte – c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'une suite d'énoncés forme un tout de communication –, il y a *effet de généricité* – c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. La généricité est une nécessité socio-cognitive qui relie tout texte à l'interdiscours. »⁽¹²⁾

La reconnaissance de ces effets de généricité est rendue possible grâce au travail accompli parallèlement par la classe. C'est à cette condition qu'une première lecture du texte peut être engagée. En effet, les élèves doivent avoir déjà lu le roman pour se lancer dans la réalisation de l'index.

2.2. La lecture et les outils du lecteur

Pour amener les élèves à entrer dans la problématique du travail et les engager dans la lecture du roman, le premier chapitre est lu en classe. Deux élèves lisent à voix haute les premières pages au reste de la classe. Puis une réflexion est engagée sur les gestes de lecteurs convoqués : ceux qui ont été faits et ceux qu'on aurait pu faire. Ainsi on aurait pu lire en silence, chacun pour soi, avec un stylo, en commençant par la quatrième de couverture.

Si les façons de lire peuvent être diversifiées, le paratexte et les informations complémentaires qu'il propose peuvent également être davantage sollicités. Les élèves inventorient alors les différents éléments du péritexte (dans la terminologie de Genette) présents dans le livre. Outre la quatrième de couverture déjà citée, ils repèrent l'illustration de la première de couverture, la dédicace aux jeunes du Potomac, une carte des lieux où se déroule l'histoire. Autant d'informations qui rendent le lecteur plus efficace et la lecture plus pertinente. En effet, il est nécessaire de dégager « l'importance des aides à la lecture, qui montrent comment l'auteur entend que son texte soit compris et reçu » et aussi « l'importance de l'organisation du texte » « [...] qui conditionne, sans doute plus qu'on ne l'imagine, nos manières de raisonner. »⁽¹³⁾

Cette exploration de l'objet-livre met en évidence des manques et par rapport aux représentations du livre que se font les élèves, l'absence de la table des matières est immédiatement pointée. En réaliser une ne pose pas de problèmes à la classe : il suffit de reprendre les titres des chapitres à la formulation narrativisée et du coup très explicite. Ce premier travail conduit à s'interroger sur les différents moyens que le livre donne à ses lecteurs pour les guider.

Un corpus de textes-outils est alors proposé : il faut essayer de les décrire, de dégager leur fonction et de les identifier. Aux index se mêlent lexiques, tables des matières, bibliographies. Autant d'écrits fondés sur les principes de la liste et de la mise en colonnes, qui ont des ressemblances formelles mais qui diffèrent quant au rôle qu'ils remplissent auprès du lectorat. Certains sont connus des élèves, d'autres beaucoup moins. Une première caractérisation de ces textes est effec-

(11) Jean-Michel Adam et Ute Heidmann, « Des genres à la généricité », *Langages, Les genres de la parole*, n° 153, mars 2004, pp. 62 à 72.

(12) *Idem, ibidem*, p. 62

(13) Henri-Jean Martin, *op. cit.*, p. 258.

tuée par la classe et formalisée dans une fiche récapitulative. Les remarques portent sur :

- leur localisation dans le livre (toujours à la fin),
- les éléments mis en listes (des titres de livres, des mots, des titres de chapitres),
- leur fonction (informer sur un livre paru dans un même genre, un même thème, donner le sens des mots « difficiles », retrouver des informations précises, repérer les parties ou les chapitres d'un livre).

Un deuxième corpus constitué exclusivement d'index est ensuite observé. Ce sont essentiellement des index thématiques qui mettent en avant un thème principal, par exemple « Le genre » et des sous-thèmes spécifiques comme « Autobiographie », « Aventure » ou « Conte ». Il s'agit pour l'instant de repérer quelques critères distinctifs qui touchent à la structuration (le thème) et à l'organisation (les colonnes, l'ordre alphabétique, les caractères gras).

Les premières séances (3 ou 4) du travail permettent également de réaliser une première lecture du roman. Une soixantaine de pages sont données à lire par séances. Chaque fois que les élèves se retrouvent, ils mettent en commun à travers un échange oral les pages qu'ils ont lues. Les coopérations liseuses qui se mettent en place à cette occasion cherchent à soutenir les efforts du lecteur et à ne pas le laisser seul face au texte.

3. L'index, un dispositif didactique de relecture

La fabrication d'un index par la classe place nécessairement les lecteurs en situation de relecture. Ce n'est qu'après avoir pris connaissance du roman dans sa totalité, qu'il est possible d'en tenter l'indexation car les opérations demandées (dégager un thème principal, sélectionner une occurrence par exemple) oblige à un retour sur le support choisi.

3.1. Mise en situation

Une fois la lecture du texte terminée, il est demandé à la classe de faire un premier inventaire des thèmes possibles de *Ma Montagne*. Les élèves s'appuient sur les critères préalablement définis. Plusieurs propositions sont faites et la mise en commun permet de dégager six thèmes dominants à retenir. Les thématiques retenues sont les plus fréquemment citées. Elles sont validées parce que caractéristiques de la robinsonnade, donc génériquement satisfaisantes. À titre d'exemple, voilà les six entrées proposées :

- le temps,
- les lieux,
- la faune / la flore,
- les inventions de Sam (le héros),
- les personnages,
- les obstacles à surmonter.

Un dispositif de relecture est mis en place pour alléger la tâche et susciter la mutualisation des travaux. Six groupes de quatre élèves sont constitués. Chaque groupe prend en charge l'élaboration d'un thème de l'index. Dans le groupe, cha-

que élève est responsable d'une cinquantaine de pages qu'il relira pour relever les termes à indexer. La feuille de route suivante permet de garder en mémoire le rôle de chacun.

Lecteur 1 (j'écris mon nom) lit de la page 7 à la page 59, chapitre 1 à 7.

Lecteur 2 (j'écris mon nom) lit de la page 60 à la page 108, chapitre 8 à 12 .

Lecteur 3 (j'écris mon nom) lit de la page 109 à la page 162, chapitre 13 à 18.

Lecteur 4 (j'écris mon nom) lit de la page 163 à la page 216, chapitre 19 à 22.

Ce dispositif permet de varier les modalités de lecture : la relecture telle qu'elle est organisée ici relève de la lecture intensive. Il s'agit de relire une petite quantité de texte sur lequel on sera éventuellement conduit à revenir en fonction des questions que l'on se pose. Bien évidemment ce n'est plus la lecture extensive du début, celle qui a permis aux élèves de découvrir les aventures vécues par Sam dans *Ma Montagne*.

3.2. Premiers travaux

Les tâches distribuées, le travail peut commencer. La mise au point qui suit le lancement du travail permet de mettre en avant plusieurs problèmes et, à ce titre, elle est riche en apport d'informations. Certains élèves affirment avoir fini leur relevé et proposent une liste de termes superficielle. Ils sont allés beaucoup trop vite. A l'inverse, d'autres n'arrivent pas à dominer le nombre de pages dont ils ont la charge et se sentent totalement dépassés. D'autres encore n'ont pas précisément compris ce qu'est un index et ne savent pas ce qu'il faut relever. Un groupe s'aperçoit que le thème sur lequel il travaille, n'est pas assez précis et ne permet pas de rendre compte du contenu du texte : « *les inventions de Sam* » deviennent « *les inventions et apprentissages de Sam* ».

Il faut donc revenir sur la tâche à accomplir et proposer des activités plus circonscrites d'indexation, en quelque sorte des exercices d'entraînement. La première et la dernière page du roman sont choisies comme espace textuel à indexer. Chaque groupe relève alors les occurrences qu'il trouve pertinentes par rapport au thème qui est le sien et note les problèmes qu'il rencontre et les questions qu'il se pose. Les remarques formulées à l'occasion de la mise en commun permettent de dégager quelques règles pour mieux indexer. Il peut s'agir de réflexions formelles qui portent par exemple sur les éléments de la liste : les substantifs sont donnés sans le déterminant. Ou bien quand un mot revient très souvent comme le mot « maison » dans le thème « Les lieux », on ne note pas le numéro de toutes les pages où il apparaît, on utilise « passim ».

D'autres remarques s'intéressent à l'efficacité de l'index et à sa lisibilité : ainsi les élèves se rendent compte qu'il est préférable de noter un mot dont le sens est précis plutôt qu'un mot dont le sens est trop général. Le groupe qui a en charge le thème de la flore explique que « sapin du Canada » convient mieux que « arbre » pour informer sur la végétation et la localisation géographique du lieu où se déroule l'action. L'échange entre les groupes permet de découvrir qu'une même occurrence peut non seulement se trouver dans deux thèmes différents : « tempête de neige » se trouve à la fois dans le thème « *Obstacles à surmonter* » et dans le thème « *Temps* » mais aussi, que cette présence est pertinemment justifiée. En ef-

fet dans le premier cas, l'accent est mis sur les difficultés engendrées par la tempête alors que dans le deuxième cas, c'est l'hiver comme saison des tempêtes de neige qui est évoqué.

Les lecteurs reprennent les premières pages du texte dont ils sont responsables et le relevé qu'ils doivent effectuer. Puis dans chaque groupe, on essaie d'établir une liste commune d'occurrences que l'on range par ordre alphabétique. Pour la faune, chacun indique les animaux qu'il a noté de façon à réaliser une liste classée : biche 67, grenouille 47, mésange 12... Voilà ce qu'obtient le groupe qui s'occupe du thème « *Personnages* ».

Aaron 198, 199, 200, 201, 210
Alice 213
Bucket (Mr) 200
Bando 99, 100, 102, 105, 148, 150, 151, 154, 156, 159, 160, 204, 205, 206, 207
Baromètre 174
Baronne 8, 9, 10, 12, 110, 111, 113, 119, 120, 175, 194, 197, 209
Belette 10, 12, 165, 175
Bill 26, 27, 31
Callaway 146
Daniel Boon 136, 137, 206, 207
Hank 213
Harold 83
Jim Handy 153
John 26, 29, 30, 31, 53, 188, 213
Maman 134, 212, 214
Matt Spell 185, 186, 187, 195, 196, 201, 202, 203, 204, 206, 207
Nina 13, 214
O'Brien (Mme) 146
Papa 134, 212, 214
Reed 209
Sam 26, 29, 30, 53, 188
Tom Silder 208, 209

Les élèves élaborent donc une liste alphabétique d'occurrences qui illustrent le thème qu'ils ont choisi. Certes, ils se sont posé des questions sur la pertinence du terme à relever, mais ils n'ont peut-être pas encore suffisamment compris les enjeux du travail d'indexation.

3.3. De la liste alphabétique au classement par sous-thèmes

À ce moment du travail, les élèves sont essentiellement préoccupés par la fiabilité du relevé (ne pas oublier trop de mots représentatifs du thème de l'index à réaliser, ne pas oublier de noter les pages) et par sa mise en ordre.

Mais rapidement, au fur et à mesure de l'avancée du relevé, ce n'est pas seulement sur la sélection des termes que les élèves réfléchissent mais aussi sur la formulation de l'occurrence. Faire un index ne consiste pas toujours à recopier les mots sélectionnés. Pour que l'information fournie soit facilement compréhensible, c'est plus exactement un travail de reformulation qui est parfois nécessaire. Ainsi, si sur la même page se trouvent les termes « silex », « fusil », « amadou », il est peut-être plus intéressant d'avoir recours à un seul terme qui englobe tous les autres. Dans le cas précis, « faire du feu » est proposé même si l'expression n'est pas utilisée dans le document.

Ce genre de problèmes rend les élèves plus réceptifs à la typologie des index. Quelques-uns font remarquer que dans le corpus des index étudiés (cf. *supra*, 2.2. La lecture et les outils du lecteur), il y en a qui sont construits sous la forme de listes alphabétiques et d'autres qui proposent des regroupements qui permettent de dégager des sous-thèmes. Et ces derniers leur paraissent beaucoup plus guidant à la lecture. Ces remarques permettent d'entrer plus finement dans la littérature. Ce qui est soulevé ici, c'est l'aspect arbitraire de l'ordre alphabétique qui ne donne du mot que son rang dans la succession des lettres qui composent l'alphabet. Michel Melot⁽¹⁴⁾ parle à ce propos de « scandale de l'ordre alphabétique » : « L'ordre alphabétique comme mode de classification numérique sans lien avec la sémantique auquel l'alphabet participe dans l'écriture du mot : rien n'est plus contraire à la raison ». Effectivement ce à quoi sont sensibles les élèves dans les index qui proposent des sous-parties, c'est à l'apport d'information que ce mode de structuration autorise. Les termes sont redistribués, des inter-titres synthétiques sont intercalés. Il s'agit donc de réintroduire du sens dans un dispositif où l'ordre et la normalisation des formes ont, dans un premier temps, mobilisé l'attention des jeunes apprenants.

Les éléments graphiques qui composent le texte relèvent de deux types de structures, les structures physiques et les structures logiques : « Les structures logiques sont celles qui portent sur les sens : phrases, paragraphes, chapitres. Les structures physiques sont celles qui sont données par contrainte du système : lettres, lignes, pages. »⁽¹⁵⁾ Le passage de la liste alphabétique au classement par sous-thèmes permet de passer d'une catégorie de structures à une autre, de les réguler différemment. Les structures physiques dominent dans l'index alphabétique, les structures logiques dans l'index thématique. Les élèves vont donc avoir à maintenir les formes physiques tout en introduisant des éléments sémantiques.

Pour les aider dans ce travail, une activité décrochée conduite par la documentaliste, leur est proposée. Dans un premier temps, il s'agit d'explorer un corpus d'index variés de façon à dégager le sujet des livres auxquels ils appartiennent. Les élèves relèvent les indices qui les mettent sur la voie et les notent sur un tableau. Ensuite ils observent les premières de couvertures des livres concernés, sans les ouvrir, pour trouver le titre qui correspond à chaque index. Ce titre est à son tour reporté sur le tableau. Enfin la vérification se fait en feuilletant le livre et en retrouvant l'index en contexte, sur son support. L'activité est globalement bien réussie : les titres dont la formulation ne circonscrit pas précisément un domaine, dont le caractère informatif n'est pas clairement affiché, demandent un peu plus de réflexion. Il est plus facile d'apparier avec son index *A la découverte des oiseaux de Lorraine* ou *Le livre de Noël* que *Mondes rebelles junior*.

Une deuxième activité permet de se centrer sur le mode de classement mis en œuvre dans les index et de faire une première différenciation entre index alphabétiques et index thématiques. Puis les index thématiques sont à leur tour plus finement étudiés. Une série de sous-thèmes ou une liste de rubriques sont fournies aux élèves. Ils doivent les replacer sous le titre du livre correspondant : par exemple « Décoration et cadeaux », « Recettes » structurent l'index du *Livre de Noël*. Le travail se déroule sans trop de difficulté et il permet de s'interroger sur la formulation des rubriques. Si les groupes arrivent assez rapidement à associer *A la*

(14) Michel Melot, *Livre*, L'œil neuf éditions, Collections L'âme des choses, 2006, p. 71.

(15) Michel Melot, *op. cit.*, p. 75.

découverte des oiseaux de Lorraine et « Espèces citées », « Sites », un retour au document suscite de nombreuses remarques. Les élèves s'aperçoivent que l'on peut encore sous-catégoriser et ajouter ainsi de la précision. Dans « Espèces citées », une entrée « Rapaces » pourrait être proposée puisqu'on trouve les occurrences « Aigle botté », « Aigle criard », « Aigle royal ». Dans « Sites », on découvre « étang de Gélucourt », « lac de Gérardmer » et on cherche sous quel terme les regrouper. « Eau » ne convainc pas vraiment et après quelques hésitations, on se met d'accord sur « Sites aquatiques ».

L'attention des élèves, en quelque sorte, s'élargit et le procédé visuel sur lequel repose la mise en index se complexifie. Les stratégies de classification deviennent des stratégies de hiérarchisation de la pensée.

Les groupes finissent le relevé des occurrences du thème dont ils ont la charge. Ils les classent par ordre alphabétique puis ils essaient de voir quels sont les regroupements qu'ils peuvent faire de façon à dégager des sous-thèmes. Les tâtonnements sont nombreux, les propositions pas toujours pertinentes. Pour un temps, le travail de groupes est suspendu au profit d'une réflexion collective. Deux thèmes sont pris à titre d'exemple pour avancer sur l'élaboration des sous-thèmes : leur contenu, la formulation du titre qui doit les désigner. Le « *Temps* » permet une première discussion qui aboutit à deux ensembles possibles. Certaines occurrences peuvent être réunies sous l'entrée « calendrier » qui elle-même peut se subdiviser en « jours », « mois », « saisons ». L'entrée « climat » est également proposée et compte tenu des mots qui la compose, elle peut se redéfinir en « beau temps », « mauvais temps ». Les élèves comprennent mieux ce qu'il faut faire. Un deuxième thème est travaillé collectivement pour conforter ce qui a été vu. Rapidement pour le thème « *Personnages* », la classe propose l'entrée « Famille » de façon à mettre ensemble tous les noms des membres de la famille de Sam. Puis l'entrée « Rencontres » est suggérée : il s'agit de rassembler ici toutes les personnes rencontrées par Sam dans sa Montagne. On peut même les classer en « aides » et « opposants » selon leur rôle dans l'histoire.

Chaque groupe reprend le thème dont il est responsable et poursuit son travail de classement par sous-thèmes.

3.4. Évaluation, état final

Le premier état terminé, les travaux sont échangés. Sur une feuille divisée en deux colonnes, on note d'un côté les remarques positives et de l'autre les remarques négatives. Au début ce n'est pas facile et les efforts portent essentiellement sur la vérification du respect de l'ordre alphabétique. Puis les groupes deviennent attentifs aux termes relevés. Les uns notent : « Il n'y a rien sur la maladie de Sam dans le thème « *Obstacles* ». D'autres trouvent que la formulation du sous-thème n'est pas très lisible. « Efforts » toujours dans le thème « *Obstacles* » n'est pas facile à comprendre, par contre « Problèmes techniques » paraît beaucoup mieux convenir. Les index sont ensuite rendus à leur propriétaire accompagnés des fiches. Mais ce premier regard évaluatif n'est pas jugé suffisant pour véritablement améliorer les productions.

L'enseignant relève alors les travaux. En fonction de sa lecture et des remarques faites par les élèves, il élabore une grille de relecture qu'il distribue. C'est une sorte de pense-bête synthétique qui rappelle les critères de fabrication de l'index. Les caractéristiques formelles sont reprises (types de caractères, ordre

alphabétique, absence de déterminant, façon de noter le numéro des pages). Les modalités pour dégager des sous-thèmes sont à nouveau explicitées, les possibilités à nouveau énumérées : ouvrir une nouvelle entrée, préciser l'organisation interne d'une entrée, reformuler l'intitulé d'un sous-thème pour plus de clarté... Les items sont formulés de façon concrète : toutes les opérations demandées sont exemplifiées à partir de points tirés de travaux d'élèves et qui ont fait l'objet de discussion. Voici ce que l'on peut lire :

Item n°10. Pour améliorer une entrée, je reformule : OUI/NON

Ex. 1. Thème « Lieux »

CATSKILL= MONTAGNE DES CATSKILL

Ex. 2. Thème « Obstacles »

EFFORTS = PROBLEMES TECHNIQUES

Dans chaque groupe, les élèves retravaillent leur production : ils complètent certaines références, ils affinent la structuration de leur relevé. Les travaux gagnent en lisibilité. Un exemple de premier jet et de deuxième jet servira à illustrer les modifications apportées.

« Obstacles »

1^{er} jet

ANIMAUX

Belette, 66,120

Putois, 124

Souris, 167

CONDITIONS METEOROLOGIQUES

Blizzard, 165

Gel

Hiver, 166

Neige, 165

Obscurité, 115

Tempête, 165

Vent

EFFORTS

Cheminée (fumée), 113, 114

Déblayer, 9

Faire un feu, 15, 16

MANQUES

Faim, 45, 62

Vitamines, 176, 177

PERSONNAGES

Braconnier, 73

Habitant de la forêt (vieille dame), 49

Journaliste, 212, 213

Parents, 213, 216

Police, 93

Touriste, 83

Garde forestier, 60, 65

2^e jet

ANIMAUX

Belette, 66,120

Mère faucon, 97
 Putois, 124
 Souris, 167
 CONDITIONS METEOROLOGIQUES
 Blizzard, 165
 Gel, 18
 Hiver, 166
 Neige, 165
 Obscurité, 115
 Tempête, 165
 Vent, 9
 EFFORTS PHYSIQUES
 Déblayer, 9
 MANQUES
 Faim, 45, 62
 Vitamine, 176, 177
 PERSONNAGES
 Braconnier, 73
 Garde forestier, 60, 65
 Habitant de la forêt (vieille dame), 49
 Journaliste, 212, 213
 Mère de Sam, 213, 216
 Police, 93
 Touriste, 83
 PROBLEMES TECHNIQUES
 Cheminée (fumée), 113, 114
 Faire un feu, 15, 16

D'un état à l'autre, les rubriques se sont précisées. « Efforts » a donné lieu à deux sous ensembles et la formulation des intitulés est devenue beaucoup plus explicite. Certaines occurrences ont été rajoutées (ex. : mère faucon), d'autres ont été modifiées parce que erronées (ex. : parents devient mère de Sam). Les pages manquantes ont été rétablies, l'ordre alphabétique défectueux rectifié. Les caractères gras des inter-titres ont été respectés, les virgules sont correctement utilisées. L'écrit produit répond aux attentes car il correspond bien aux écrits qui ont la même fonction dans les corpus étudiés.

Ce deuxième jet terminé, la classe se rend par petits groupes au CDI pour le taper à l'ordinateur. Les feuilles sont imprimées. La mise en page fait apparaître clairement les six thèmes dominants en gros caractères gras, accompagnés de leurs sous-thèmes et des occurrences qui s'y rapportent, classées par ordre alphabétique. Avec l'index, les élèves se sont approprié l'espace normalisé de la page et en ont fait « un rectangle pensant »⁽¹⁶⁾.

4. L'index, une machine à inférences

La fabrication de l'index a permis de dresser une sorte de carte des mots du livre, de l'histoire racontée dans le livre qui est aussi une carte de lecture. En pas-

(16) Michel Melot, *op. cit.*, p. 80. M. Melot cite cette formule particulièrement heureuse du typographe Raymond Gid lorsqu'il analyse la page.

sant de la liste alphabétique au classement par sous-thèmes, l'échelle de la carte s'est affinée, les chemins de lecture se sont multipliés. Ce qui est donc intéressant de montrer aux élèves, c'est que l'index dit plus que ce qui est inscrit dans ses rubriques. On peut faire parler l'index.

4.1. « ...cet inévitable effet de la construction graphique »⁽¹⁷⁾

La rigueur du dispositif d'indexation en juxtaposant dans un espace unique et fini des séries thématiques délimitées peut produire un effet de totalisation : il ne serait pas possible de dégager d'autres rubriques, d'établir d'autres relations que celles qui ont été trouvées. En effet, en réception, certains pensent que les listes ou les tableaux qu'ils ont sous les yeux ne peuvent être transformés, restructurés différemment⁽¹⁸⁾. Or, l'intérêt de l'index réside aussi dans la multiplicité des liens que sa lecture permet de tisser et qui sont laissés à l'activité du lecteur. L'index ne doit pas être considéré comme un cadre, une force normalisatrice de lecture qui exclurait la sensibilité du lecteur. Le thème « Faune », par exemple, montre que les animaux peuvent être classés en « animaux de compagnie », « animaux non apprivoisés », « animaux comestibles », « animaux observés ». Mais le lecteur qui observe la rubrique « animaux comestibles » peut découvrir que l'occurrence « grillon » ne renvoie qu'à deux pages seulement, alors que l'occurrence « poisson » est signalée sur une dizaine de pages. Il en déduit que le grillon n'est pas un mets de choix pour Sam qui lui préfère, de toute évidence, le poisson. L'index est un instrument écrit de lecture dont la dimension interactive suscite la parole liseuse et c'est à ce titre qu'il est particulièrement formateur.

Dans une certaine mesure, à ne pas travailler avec les élèves les interactions à mettre en œuvre pour « faire parler l'index », on court le risque de faire ressembler ce dernier à l'écriture telle que Platon la définit dans le *Phèdre*.

« Car à mon avis, ce qu'il y a de terrible, Phèdre, c'est la ressemblance qu'entretient l'écriture avec la peinture. De fait, les êtres qu'engendre la peinture se tiennent debout comme s'ils étaient vivants ; mais qu'on les interroge, ils restent figés dans une pose solennelle et gardent le silence. Il en va de même pour le discours. On pourrait croire qu'ils parlent pour exprimer quelque réflexion ; mais, si on les interroge, parce qu'on souhaite comprendre ce qu'ils disent, c'est une seule chose qu'ils se contentent de signifier, toujours la même. »⁽¹⁹⁾

(17) Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Les éditions de minuit, 1980, p. 337.

(18) D. Lahanier-Reuter, « Listes et tableaux : mise en perspective », dans ce numéro ; et 2003, « Tableaux et parcours de lecture », *Annales de didactique et sciences cognitives*, Vol. 8.

(19) Platon, *Phèdre*, GF Flammarion, 2004, p. 180. C'est après avoir raconté le mythe de Theuth que Socrate compare l'écriture à la peinture. Il montre que le discours écrit ne peut répondre aux questions qu'on aimerait lui poser, qu'il ne peut pas choisir ses destinataires, qu'il ne peut se défendre sans l'aide de celui qui l'a rédigé. Le seul avantage de l'écriture réside dans sa capacité à faciliter la conservation de l'information. Comme le dit Luc Brisson dans la préface de la présente édition « En fait, la critique de l'écriture par Platon dans le *Phèdre* n'instaure pas une opposition radicale entre discours parlé et discours écrit ; elle rappelle une distinction qui depuis est devenue une vérité d'évidence : la distinction entre information et connaissance. L'écriture est un moyen permettant la transmission et surtout la conservation de l'information ; elle n'assure d'aucune façon la connaissance effective de cette information » (p. 60).

4.2. Paroles d'index

Il faut donc permettre à la classe d'interroger l'index pour comprendre ce qu'il dit c'est-à-dire apprendre à verbaliser des raisonnements qui relient les informations classées dans les colonnes du dispositif. L'activité proposée prend la forme d'un questionnaire raisonné construit autour de quelques opérations clarifiant le fonctionnement de l'index. Le travail de groupes et les mises en commun facilitent les recherches et favorisent les discussions, les échanges.

Le questionnement peut porter sur la fréquence des occurrences (combien de fois, le mot relevé se rencontre dans le texte). Le lecteur doit trouver combien de fois le mot « Halloween » apparaît dans le roman. Il lui faut alors se référer au thème « Temps » et au sous-thème « Fêtes » pour découvrir que quatre numéros de pages ont été relevés. Ce simple exercice de repérage permet une première appropriation, en réception, de l'index de *Ma Montagne*.

La distribution des occurrences (à quel endroit du texte se trouve le mot relevé) est aussi observée. En se reportant au thème « Lieux », on peut se demander à quel endroit du texte (début, milieu, fin) se trouvent le plus souvent employés les mots « bibliothèque », « arbre-maison ». L'occurrence « bibliothèque » est présente au début du roman car les recherches que le héros y effectue sont nécessaires pour assurer sa survie dans les premiers temps de son aventure. Par contre « Arbre-maison » est le lieu principal de l'histoire, la cachette protectrice de Sam dans la montagne : cette occurrence, elle, se retrouvera tout au long de l'histoire.

Fréquence et distribution peuvent également se combiner. À propos du thème « Personnages », il est demandé de répondre à l'interrogation suivante : « Sam dans sa montagne n'est pas totalement seul comme Robinson sur son île déserte. Quelles sont les personnes qu'il rencontre le plus fréquemment ? » Après avoir consulté la rubrique « Rencontres », deux personnages se détachent clairement des autres par le nombre de pages qui signalent leur présence. L'apport de ce décompte dans la compréhension de l'histoire apparaît en observant plus finement les numéros des pages : l'index indique que ces rencontres n'ont pas lieu au tout début du roman et que le personnage de Bando est le premier rencontré par le héros.

Les questions peuvent se complexifier et nécessiter un raisonnement plus élaboré. Une attention particulière est portée aux procédures suivies. « Combien d'hiver Sam passe-t-il dans la montagne ? Combien passe-t-il d'été ? Comment avez-vous fait pour répondre à cette question ? Expliquez. » Il n'est pas très difficile de voir que la réponse est à chercher dans le thème « Temps ». La rubrique « Calendrier » et plus particulièrement la sous-rubrique « Saison » est concernée. Mais ensuite il faut remarquer que les pages qui renvoient à l'hiver se trouvent toutes regroupées au milieu du livre alors que les pages qui signalent l'été se situent au début et à la fin du roman. Et ce n'est qu'à cette condition que l'on découvrira que le héros passe un hiver et deux étés dans sa montagne !

Les élèves peuvent aussi croiser les différents thèmes par rapport à une occurrence de façon à relier un faisceau d'informations dispersées. « Quelles sont toutes les informations que l'index donne sur Terrible (le faucon qu'a apprivoisé le héros) ? Listez-les et dites où vous les avez trouvées (thèmes, sous-thèmes...) ». Le thème « Personnages » classe Terrible dans le sous-thème « animaux humanisés » et dans la sous-catégorie « femelle ». Le thème « Faune » nous apprend que Terrible appartient au sous-thème des « animaux de compagnie » et qu'il s'agit

d'un faucon. Le croisement des thèmes montre que chacun d'eux met en avant une partie de l'information et que la reconstitution du tout nécessite un déplacement exploratoire dans les différentes colonnes de l'index. Il faut apprendre à naviguer dans l'index en fonction d'un parcours de lecture, le choix du parcours étant lié au projet du lecteur.

Naviguer dans l'index et les différents thèmes qui le composent peut également susciter d'autres regroupements auxquels on n'avait pas pensé. Le travail sur Terrible amène les élèves à prendre en compte un élément qu'ils n'avaient pas sollicité jusque-là : le couple fusionnel que forme Sam, le héros et son faucon. Il est décidé de rajouter cette information. Une série de questions se posent alors : Dans quel thème l'insérer ? Quel intitulé donner au sous-thème ? Quelles occurrences choisir ? Quelles pages indiquer ? Les élèves prennent conscience que l'index qu'ils ont produit n'est pas exhaustif, qu'il ne sera jamais totalement terminé ! D'autres regards de lecteurs (que ce soit les mêmes lecteurs revenant à des moments différents sur leur lecture ou de nouveaux lecteurs découvrant le texte) pourront amener à percevoir d'autres thèmes, d'autres sous-thèmes. Et bien que l'index présente un aspect fini, il laisse du jeu, une marge de manœuvre à celui qui sait maîtriser cet instrument graphique.

L'index est, en effet, une véritable machine à inférences qui sollicite l'interaction du lecteur : il faut mettre en place des situations où les élèves apprennent à verbaliser les relations que le dispositif suscite. Outil de l'écrit, l'index porte sur de l'écrit et s'inscrit dans une forme écrite mais il a besoin de procédures orales pour être efficacement utilisé. C'est peut-être en ménageant des passages entre écrit et oral ou plus exactement entre écrit et oral sur l'écrit que l'on peut aider les lecteurs-scripteurs à mieux entrer dans la littératie. En effet travailler la relation écrit-oral, c'est relativiser l'idée du « grand partage » entre cultures écrites et cultures orales et tenir compte du rôle de cette relation dans les processus de scolarisation. Jean-Louis Chiss explique à ce propos :

« ...à travers l'histoire de la lecture occidentale en tout cas, le rapport avec l'oral est une donnée permanente dans la conception du code graphique (à commencer par l'alphabet), dans les pratiques lectorales (lecture à haute voix et lecture silencieuse), dans les socialités conversationnelles comme partie intégrante de la culture lettrée (lire et parler des livres sont en implication réciproque dans le domaine français) »⁽²⁰⁾

Il précise également en se référant aux travaux d'Olson⁽²¹⁾ sur l'interprétation et la valeur illocutoire des textes que « la singularité des "lectures", l'attention à la lettre des formulations, la décontextualisation, ouvrent l'espace interprétatif qui construit la "communauté des lecteurs" où la verbalisation réaffirme sa présence. »⁽²²⁾ En rédigeant l'index et en parlant les relations entre les différents éléments, les élèves constituent un groupe de lecteurs-scripteurs qui partagent une manière de lire et d'interpréter les textes. Et c'est bien ainsi, en réception, que l'on s'affilie à la culture écrite.

(20) Jean-Louis Chiss, « La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français », in *La littératie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, 2004, p. 51.

(21) David R. Olson, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, 1998. Voir le chapitre 5 (pp. 111 à 136) et le chapitre 12, *Qu'est-ce que la culture écrite ?* (pp. 302-303).

(22) Jean-Louis Chiss, *op. cit.*, p. 51.

L'histoire culturelle enfantine donne un exemple tout à fait intéressant d'oral au service de la littératie. Les folkloristes ont recueilli (fin du XIX^e siècle—début du XX^e siècle) un corpus de comptines qui accompagne le jeu dit des *lignes verticales*. Il s'agit de tracer avec un crayon sur du papier, avec de la craie sur une ardoise, avec la pointe d'un couteau sur de la terre, quatorze petites lignes verticales en chantant cette formulette :

*Ma dinde, ma dinde,
Je parierais ma dinde,
Qu'il y en a quatorze
Sans les avoirs comptés*⁽²³⁾.

Il faut que les quatorze barres soient finies en même temps que la chanson.

Les objets de l'écrit et plus particulièrement de l'écrit scolaire sont présents : le crayon, le papier, la craie, l'ardoise. Les quatorze petites barres font également penser aux exercices préparatoires à l'écriture que l'école propose aux enfants. La formulette de la culture orale vient scander le geste graphique et donner un enjeu et un supplément de sens à la formalisation abstraite des quatorze petites barres. Dans le grand mouvement de scolarisation qui caractérise l'époque où l'on repère ces pratiques d'enfance, le jeu des lignes verticales a probablement un rôle de préparation⁽²⁴⁾ à l'entrée dans la codification graphique et donc dans la littératie.

5. L'index, un guide pour d'autres lectures

Le travail tel qu'il a été conduit permet d'utiliser l'index et plus particulièrement le cadre que les thèmes principaux et leurs sous-thèmes constituent, pour découvrir d'autres textes. Le balisage structurant que forment les différentes entrées peut être une aide efficace pour s'appropriier des textes qui appartiennent au même ensemble générique, pour lire d'autres robinsonnades.

À partir des rubriques de l'index de *Ma Montagne*, il est demandé aux élèves d'indexer une nouvelle histoire de façon à établir :

- des ressemblances (on utilise les mêmes rubriques avec d'autres occurrences)
- des différences (on ajoute un thème qui n'est pas présent dans *Ma Montagne*).

Cette fois le support proposé à la classe n'est pas un roman : la quantité à lire serait trop importante. Le choix se porte sur une nouvelle de George Sand, *Le chêne parlant*⁽²⁵⁾. Cette histoire entre dans le corpus des lectures pour les collé-

(23) E. Ernault, Le jeu des lignes verticales, *Mélusine. Recueil de Mythologie, Littérature Populaire, Traditions et Usages*, publié par H. Gaidoz, tome VII, Paris, 1894-1895, p. 189.

(24) Certains anthropologues ont étudié ces phénomènes. Daniel Fabre dans un article intitulé *Alphabétisation et cultures populaires dans les Pyrénées*, montre bien que l'activité graphique, l'usage de signes tracés sur un support stable, a précédé et ce de façon très significative, le contact avec l'apprentissage de la notation alphabétique des langues. « Il existe sur l'ensemble pyrénéen, tout un fonds ancien de marques, de glyphes, de dessins identificateurs liés à des gestes d'appropriation des objets, du bétail, des arbres, des territoires... Le « graphique » est présent bien avant l'apprentissage scolaire, par rapport auquel il a pu jouer un rôle de préparation ou de résistance » (p. 130, *Cahiers scientifiques de l'université Jagellonne*, Cracovie, 1981).

(25) George Sand, « Le chêne parlant », *Contes d'une Grand-Mère*, Tome 2, Collection « Les œuvres de George Sand », Les Editions de l'Aurore, 1983, pp. 35-64.

giens et elle appartient, tout au moins pour la moitié du texte, au genre de la robinsonnade. Emmi, le jeune héros sandien, vit dans un chêne majestueux au milieu de la forêt de Cernas. Il mène cette vie de « baron perché » solitaire durant un hiver et un été avant de regagner la société des hommes.

Pour expérimenter la validité de l'instrument de lecture produit précédemment, un extrait de deux ou trois pages est donné à l'indexation. Le travail est individuel, mais les échanges sont possibles à l'intérieur de chaque groupe. Chaque élève est muni d'un texte et de la grille de lecture qui prend la forme suivante par exemple pour le thème « *Obstacles* » :

animaux :
conditions météorologiques :
efforts physiques :
manques :
personnages :
problèmes techniques :
autres :

« Autre » ouvre la possibilité de faire des ajouts donc de donner une certaine souplesse au cadre, une certaine « liberté » au lecteur.

Les élèves réalisent plutôt de façon satisfaisante le travail. Ils repèrent les occurrences qui correspondent aux différentes rubriques. Ils s'aperçoivent que dans l'index du *Chêne parlant*, il y a pour ainsi dire des « cases vides ». En effet, certains sous-thèmes, présents dans l'index de *Ma montagne*, ne peuvent pas être pris en compte. Le thème « *Personnages* » est assez succinct : seule l'entrée « rencontres » recueille une occurrence, toutes les autres entrées ne sont pas référencées. Les variations génériques peuvent être ainsi appréhendées de manière assez précises et les écarts par rapport à la forme canonique appréciés : la solitude du Robinson est différemment mise en texte dans les deux histoires (plusieurs rencontres pour le héros de *Ma montagne*, une seule pour le héros du *Chêne parlant*).

À l'inverse de la première activité qui fait travailler les ressemblances entre les deux robinsonnades, la deuxième activité porte sur les différences. Il s'agit de voir s'il n'est pas possible de dégager un thème spécifique au *Chêne parlant*. Les discussions préparatoires dans les groupes font rapidement apparaître une caractéristique nouvelle : l'aspect « merveilleux » du chêne qui parle dans l'histoire d'Emmi. Le thème « *conte merveilleux* » est alors proposé et les élèves essaient de voir quels sont les sous-thèmes et les occurrences qui pourraient le constituer.

Certaines opérations réalisées par les lecteurs-scripteurs au cours des activités dont il vient d'être question ci-dessus mais aussi lors de la fabrication de l'index (cf. 3. L'index, un dispositif didactique de relecture) et de sa mise en paroles (cf. 4. L'index, une machine à inférences), doivent être analysées pour rendre compte du développement des pratiques de littératie que permet le travail exposé dans cet article. Il s'agit plus particulièrement de cerner les différents modes d'appropriation de l'écrit – ici l'index – utilisés par les élèves. Ce sont les notions d'éthico-pratique et d'esthético-formel empruntées à Bernard Lahire⁽²⁶⁾ qui vont servir d'outils pour mener la réflexion.

Plusieurs tâches proposées à la classe demandent, par exemple, de repérer une

(26) Bernard Lahire, *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1993.

occurrence dans le texte lu, de compter le nombre d'occurrences associées à une entrée, de recopier les numéros des pages concernées, de classer les occurrences par ordre alphabétique. Autant de tâches que l'on peut qualifier de descriptives, d'informatives et qui relèvent d'une posture éthico-pratique dans laquelle le sujet instaure un rapport avec l'écrit qui l'inscrit dans des actions référentielles, des manipulations graphiques et comptables. Les mots sont, en quelque sorte, traités un peu comme des objets : sélectionnés, ils sont coupés du texte qui les englobait dans un continuum ; devenus unités, ils sont rangés en ordre dans des colonnes...

D'autres tâches demandent, au contraire, d'établir des relations entre les éléments pour dégager :

- des spécificités génériques (ex. l'inventivité du Robinson dans son alimentation, dans son habitat),
- des variantes génériques (ex. le traitement différencié de la solitude dans les différentes robinsonnades),
- des indications temporelles (ex. le temps passé par le Robinson loin de la société des hommes), etc.

C'est donc plutôt un rapport esthétique-formel au texte qui est mis en œuvre. Il ne s'agit plus, comme précédemment, d'un travail de décontextualisation où l'écrit est mis en actes, mais bien plutôt d'un travail de recontextualisation qui permet de s'appropriier plus finement les enjeux de la fiction et de la narration. Il ne s'agit plus de réaliser un faire caractérisé par une certaine objectivité mais de construire un méta-discours pour cerner les caractéristiques textuelles de l'œuvre lue. La diversité des tâches demandées facilite ces va-et-vient entre l'éthico-pratique et l'esthétique-formel où l'on apprend à passer de la référence à l'inférence, du constatif au réflexif, de savoir-faire techniques à des savoirs littéraires.

* * *

Ce travail sur l'index illustre bien l'intérêt du concept de littératie pour la didactique. Plusieurs points peuvent être dégagés :

Les interrelations entre les pratiques d'écrit et celles de l'oral : l'index permet de travailler ces relations et d'aller de l'écrit à l'oral. Il montre combien le passage par la verbalisation est nécessaire pour s'en approprier le fonctionnement.

La prise en compte des écrits et des textes, la place accordée à la scripturalité sans pour autant minorer la textualité : l'index repose sur l'appropriation d'un texte littéraire romanesque saisi dans sa dimension générique, mais l'index est aussi un écrit qui tient de la liste et du tableau et, à ce titre, est « un espace graphique qui joue un rôle constituant sur le plan cognitif. »

L'acquisition d'un usage social de l'écrit, d'une pratique graphique : l'élaboration d'un index offre une situation qui permet à l'élève d'apprendre à utiliser une manière de lire et d'écrire dans un contexte culturel spécifique.