

Le classement des mots du fichier

Jacques Bernardin (GFEN)

Imaginons une classe de CP ayant constitué, au fil du travail sur les textes dès le début de l'année, un fichier-lexique des mots les plus courants afin d'en faciliter la mémorisation orthographique. Ce fichier est un outil qui permet de valider l'identification des mots lors de l'exploration de nouveaux textes et qui aide à la production d'écrits. Au moment où le nombre de mots, croissant, finit par rendre fastidieuse la recherche des fiches servant de référence, les élèves décident de classer les mots (fin novembre ou début décembre).

Nous n'évoquons ici que les éléments significatifs récurrents, quelles que soient les années où cette séance se déroule, en s'appuyant parfois sur des propos d'élèves enregistrés¹.

Les premières propositions des élèves se font toujours sur la base du **critère sémantique** : regroupements par *catégories* (mettre tous les animaux ou tous les moyens de transport ensemble) ou le plus souvent par *thèmes* (ce qui touche à Noël ; ce qui est dans la maison, dans le ciel, la ville ou la mer ; tout ce qui relève de l'alimentation, etc.), en référence à l'expérience familière ou à des livres lus. Ces modes de classement se font d'abord par *complexe-collection* ("*généralisation des choses sur la base de leur participation à une opération pratique unique, sur la base de leur collaboration fonctionnelle*"²), puis par *complexe en chaîne* (réunion de maillons isolés en une chaîne unique avec transfert de signification d'un maillon à l'autre).

Ce n'est que très progressivement, dans un trajet semé de troubles, de remises en cause, de régressions parfois, que s'impose un autre critère. Face aux difficultés rencontrées (mêmes mots proposés dans des « familles » différentes), les élèves cherchent et proposent un critère plus fiable sur lequel peut s'établir le consensus : le **critère graphique**. Dans un premier temps, l'attention porte sur la *forme globale des mots* (ex. tête/fête ; jour/jouer/jouet), avant que le matériau écrit lui-même n'impose une nouvelle exigence quand à l'endroit de cette ressemblance (début ou fin ?). Les indices visuels aidant jusqu'alors à assurer l'identification des mots (tel le "f" d'"enfant" pour certains élèves) sont mis à l'épreuve, amenant à prendre en compte l'*ordre des lettres*. Progressivement, la *première lettre* s'impose comme règle de classement, à l'exclusion de toutes les autres, établissant définitivement le **classement alphabétique** comme le plus approprié (et surtout le seul fiable) pour un ordonnancement sûr et pratique des mots.

Suivons le parcours d'élèves ayant habituellement des difficultés à se mobiliser au fil de leurs interventions successives (lors d'une séance enregistrée).

¹ Le lecteur intéressé par le détail des échanges pourra se référer à l'ouvrage dont certains de ces propos sont extraits : Bernardin J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, p. 100-125.

² Vygotski L.S. (1985), *Pensée et langage*, Editions sociales, p. 167.

S. est très présente, intervient la première et ne relâchera pas son attention malgré la longueur de la séance (une heure d'activité intense). Ses premières propositions sont très **liées au contexte proche** (Noël... thème de la lecture de l'époque : "Petit Ours Brun attend Noël") et, jusqu'à la sixième intervention, elle utilise le critère sémantique (en référence à son expérience personnelle ou aux lectures de la classe). C'est elle qui, la première, fait une remarque à caractère graphique, suite au rapprochement proposé par un autre élève sur la base du sens (chasse/cheval/chien : "*C'est pareil...*"). Par la suite, elle formule avec redondance cette **attention portée à la forme** des mots. Elle propose la première famille sur ce nouveau critère (jour/jouer : "*parce que ça se ressemble*"), a d'abord du mal à justifier plus clairement l'endroit de cette comparaison ("*parce que c'est pareil*"), avant d'exprimer un nouveau pas dans la **prise de conscience** du critère discriminant lors de sa proposition d'une nouvelle famille (chien/chambre : "*le début, c'est le même !*"), dans une excitation jubilatoire. Sa dernière intervention porte sur un nouveau regroupement (bateau/boule/bois/bébé) qui confirme l'**opérationnalité** de cette prise de conscience.

A. commence, lui, par faire des ajouts aux regroupements proposés par d'autres élèves, sur des critères sémantiques (ajoute "feuille" à "jardin"/"bois", puis "sapin" à "ours" sur le thème prégnant de Noël). Ensuite, ses propositions s'inscrivent dans une justification "spatiale" (l'ami est à l'école ; le chapeau va sur la tête), suggérant un mode de pensée caractéristique de la première étape de la pensée par complexes, dite du *complexe associatif*, qui a pour base une liaison concrète (ici, liaison par contiguïté)³. Confronté à une **impasse conceptuelle**, il finit par prendre en compte **le point de vue des autres** élèves et propose la troisième famille (ville/voiture) en étant capable de montrer ce qui est semblable. Puis il complète des propositions faites par d'autres. Enfin, il constitue la dixième famille (lait/lettre/lit) et fait la première nomination écrite des familles du tableau, signe d'une réelle appropriation du critère, comme d'une accélération du passage à la deuxième période des opérations concrètes, permettant de nouvelles capacités de mises en relation⁴.

Ce qui est notable dans ces séquences, c'est le *caractère souvent ambivalent* des repères utilisés. Ainsi F., qui conteste le choix d'O. (de mettre "main" avec "mer"/"manger", "*parce qu'il n'y a pas de 'r'...*") et qui indique par là son double repère graphique de début et fin de mot. Ces aberrations apparentes sont autant d'opportunités à saisir pour affiner ce qu'une évaluation hâtive pourrait faire croire assimilé, révélant les logiques sous-jacentes au double bénéfique de leur auteur et du groupe, qui y trouve ainsi l'occasion - justifiée - de reformuler ses critères, de trancher face à l'ambigu, de sélectionner l'important contre l'accessoire, de reprendre les formulations afin de les rendre plus sûres.

³ Vygotski L. S., *Pensée et langage*, op. cit., p. 165-166.

⁴ En parallèle, c'est à cette période qu'il a pu dépasser certaines impasses en mathématiques.

Cette séance permet de focaliser l'attention sur la forme du mot, indépendamment de sa signification, ce qui exige une **rupture avec l'expérience passée** : *“Les actions intérieures qu'il faut construire chez les élèves exigent de faire abstraction du contenu concret des images. (...) L'établissement d'un rapport entre le mot et l'objet signifié par lui, suscité chez les élèves par le dessin, et les processus psychologiques qui conduisent à distinguer dans les mots leurs racines communes, sont des processus d'orientation, pour ainsi dire, opposée”*⁵.

L'intérêt des élèves ne faiblit pas voire se renouvelle en cours de séquence. Pourquoi ? L'impasse des différentes propositions fait naître l'insatisfaction et le besoin d'aller plus loin pour résoudre le problème. Ici, la tâche consiste à classer le fichier (motif créé), mais le **but cognitif** correspondant, **progressivement identifié** par les élèves, est l'élaboration de critères de classement précis, fiables et pertinents. C'est à travers ce déplacement que la véritable mobilisation s'opère. À partir de l'état initial (classer des mots vecteurs de signifié), le besoin s'est progressivement imposé d'**objectiver le rapport aux formes écrites**, de devenir attentif au signifiant. Cette rupture dans le rapport à l'écrit n'est pas sans rappeler le rôle que la liste a pu jouer historiquement il y a 5 000 ans, à Sumer comme en Égypte !

DU ROLE DE LA LISTE DANS L'HISTOIRE

L'écriture de type “pictographique” commença à se développer en Mésopotamie vers la fin du IV^e millénaire. Comme à l'époque assyrienne, la plupart des inscriptions retrouvées sont des **documents économiques et administratifs**. Dans ces phases initiales des civilisations de l'écriture, au cours des 1500 premières années de l'histoire écrite de l'humanité, les textes sont sous une forme différente de la parole ordinaire : *“Ce ne sont pas les œuvres littéraires, mais les listes d'ordre administratif qui dominent dans l'usage qu'on fait de l'écriture en Mésopotamie ancienne”*⁶. Or, les listes ont ceci de particulier qu'elles disjoignent les éléments en les traitant arbitrairement. Cela ne sera pas sans effet sur l'évolution de la nature de l'écrit comme de la manière de l'utiliser.

Dès 3 000 avant J.-C., on note un effort de regroupement des données. Les listes lexicales, qui étaient jusqu'alors moins fréquentes que les listes administratives, vont permettre *“non seulement de fixer en l'état le savoir, mais aussi de poser des problèmes de classification au point d'atteindre les limites extrêmes d'un certain type de compréhension du monde”* (p. 169). Les listes de l'époque (listes d'objets par catégories : arbres, animaux, parties du corps, à Sumer comme en Égypte) sont le signe d'un travail d'abstraction, de décontextualisation, elles permettent de concrétiser les problèmes de classification, comme d'enrichir le savoir et d'ordonner l'expérience. Mais elles amènent parallèlement à une “sémantique structurale”, à une autre logique de relation entre les mots, qui s'émancipe de leur signification.

L'inventaire du vocabulaire sumérien par les scribes mésopotamiens fut un lent processus s'étalant sur des siècles, face au problème à résoudre : fallait-il classer les entrées thématiquement, par sujets, ou les ranger en séries sur la base des caractéristiques graphiques ou phonologiques des mots ? Plus on avance dans le temps, plus cette caractéristique devient évidente : *“On en vint bientôt à regrouper les entrées ayant le même signe initial sans s'occuper de leur sens, et dans certains cas, les regroupements menèrent à des considérations morphologiques”*. Sur la tablette en cunéiforme la plus ancienne, trouvée à Byblos, datant de 2 000 avant J.-C., le vocabulaire est rangé phonétiquement. Dans un système d'écriture qui représente les mots par des signes, les logogrammes obtenus peuvent être rangés en fonction soit d'une ressemblance de forme, soit d'une ressemblance de son. Or, comme le remarque Jack Goody, *“le fait de mettre en liste (...) en disposant les signes en fonction du son de la consonne initiale, peut suggérer le passage à l'étape suivante dans l'analyse des sons, celle qui conduit à l'alphabet”*. Si pendant longtemps, ont coexisté les deux principes de rangement lexical, selon le *son initial* et selon le *signe initial*, ce dernier est progressivement devenu plus important.

⁵ Léontiev A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, trad. Fr. 1984, Moscou, Ed. du Progrès, p. 293-294.

⁶ Goody J. (1979), *La raison graphique*, Paris, Éd. de Minuit, p. 148-152.

L'écriture a ainsi fait ressortir un nouveau principe de classement, qui échappe aux significations : la ressemblance morphologique. Cette mise en liste n'est donc pas seulement une "nouvelle habileté technique", elle génère une **nouvelle aptitude intellectuelle** : le langage est alors considéré comme objet pour lui-même, *indépendamment de son usage oral-pratique*⁷. Avec l'ordre alphabétique, chaque mot reçoit une position définie, mais logiquement arbitraire dans le système, ce qui permet de retrouver quelque chose à l'intérieur d'une masse désordonnée d'informations.

Grâce à la perception visuelle, la liste amène à observer la langue pour elle-même, ouvrant sur l'invention d'un principe indépendant du contenu. Initialement inventaire, elle provoque, par le biais des critères de classification, une réflexion sur le langage lui-même, dont la forme écrite va progressivement s'émanciper de sa référence sémantique.

Rien d'étonnant à ce que cette rupture entre signifiant et signifié (qui s'est étalée sur des siècles) s'avère un problème conceptuellement redoutable pour l'apprenti-lecteur. Le cheminement des enfants, que nous avons suivi à travers le classement du fichier, a de troublantes similitudes avec ce dégagement laborieux.

Suite à cette activité, l'attention à l'attaque des mots devient plus systématique lors des lectures et les remarques sur le fonctionnement de la langue se multiplient. Passionnés par l'histoire constitutive des systèmes d'écriture, les élèves ne le sont pas moins par l'histoire de l'orthographe, qui les amène à appréhender autrement la morphologie et les indices graphiques faisant retour au sens (comme la graphie de « loup » ou les pluriels si atypiques de mots pourtant communs : « messieurs / mesdames »). Initiation à la logique de l'écrit qui les inscrit, ce faisant, dans la chaîne de l'histoire humaine.

⁷ Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.