

Pour apprendre à lire facilement, il faut commencer par apprendre à écrire.

Jacques Delacour

Chacun en convient, sans aucune preuve scientifique, on ne peut pas apprendre à lire seul¹. On s'est donc ingénié à trouver des marches d'accès à la lecture à travers différentes méthodes de lecture². Sans jamais remettre en question la validité de cette approche. Commencer par vouloir faire lire est-il le meilleur angle d'attaque du problème de l'accès à la communication écrite ? La querelle des méthodes, qui dure depuis plus de cent ans³ et alimente le marronnier des journaux à chaque rentrée ou lors des publications des résultats de PISA, témoigne de l'inefficacité partielle de ces méthodes, il y a toujours un fort pourcentage d'échecs en CP et des élèves qui peinent à apprendre : on clame que c'est difficile d'apprendre à lire, on stresse les élèves et les parents.

Or, historiquement, une chose est certaine, les **inventeurs des diverses formes d'écritures ont appris à lire seuls, après avoir écrit**. Ils ont simplement commencé par coder graphiquement, puis trouver ensuite les moyens de relire ce qu'ils avaient écrit, **sans bénéficier d'aucune aide extérieure**. Vu sous cet angle, on devrait comprendre qu'un « écrivain » puisse parvenir à coder et à **lire à la suite**, en parfaite contradiction avec la croyance en l'impossibilité d'apprendre à lire seul. En respectant et suivant cette genèse de la communication écrite, avant l'invention de l'imprimerie, durant des siècles, on a appris à écrire pour parvenir finalement à lire. On écrivait sur des tablettes de cire ou d'argile, facilitant les corrections et les rééditions et on relisait ce qu'on avait écrit. Malheureusement, ce travail intense d'apprentissage de l'écriture-codage-lecture n'a laissé aucune trace historique exploitable qui aurait permis de découvrir les

¹ Apprendre à lire. ONL 1998 (Odile Jacob) page 15. "Pour apprendre à lire, il faut des écoles, il faut une instruction, acquise pendant l'enfance ou l'âge adulte."

² I.O. de 1923 : On justifie la priorité à la lecture ainsi : "L'enfant ne peut rien apprendre s'il ne sait pas lire ;"

³ Les I.O. de 1923 en témoignent : "Entre la méthode d'épellation et la méthode syllabique ou la méthode globale, nous ne faisons aucun choix ; des expériences se poursuivent qui en décideront."

vertus de ce cheminement. Les tablettes vides de leur contenu sont les seuls vestiges de ce processus : parler, coder la parole par écrit, s'évertuer à lire en souvenir de l'écriture réalisée.

Historiquement, il est certain que l'accès à la lecture a été conditionné par l'invention de l'écriture et continue évidemment de l'être. C'est uniquement parce qu'on code le son /oi/ de noyer avec "o" que ce "o" va se décoder /oi/ en lisant noyer. Le premier travail à exécuter pour communiquer par écrit, c'est donc d'écrire, de coder l'oral, pour obtenir un mot puis un texte dont on connaîtra le sens et qu'on pourra donc apprendre à lire en se souvenant du sens et de la valeur des codes phono-orthographiques utilisés. Un phonème est codé avec une lettre ou un groupe de lettres, et l'écrit obtenu devient alors lisible **sans aucune erreur possible**. Voici deux exemples, généralisables pour toutes les formes de codages écrits de chacun de nos 35 phonèmes :

1. On code le son /en/ avec « en » pour écrire mentir, donc le « en » de mentir se lit toujours /en/, en vertu du codage effectué. A l'inverse, « en » ne conduit pas forcément à /en/ lorsqu'on voit examen, cérumen, viennent, solennel, menu. "en" étant utilisé pour coder d'autres phonèmes, il faut avoir commencé par coder ces mots pour pouvoir les lire. Leur codage mental assure toujours leur lecture, sans aucune hésitation.
2. Si on écrit le phonème /o/ de /moto/ avec « moto », « o » se lit bien /o/ dans ce cas. Si on n'a pas commencé par coder /o/, « o » ne se lit plus /o/, mais en fonction du codage des mots : pouvoir, monter, monsieur, poisson, loin, œufs, loyer. Seul le codage assure toujours la lecture.

Le codage de l'oral par écrit renvoie en miroir un décodage parfaitement stable et connu dans 100% des cas. Le décodage sans écriture préalable est une loterie¹, il est imprévisible.

Ecrilu est la seule pédagogie actuelle de l'apprentissage de l'écriture du français qui permet de conduire à la lecture et de comprendre le fonctionnement de la communication écrite. Ce n'est pas une méthode, encore moins une méthode de lecture, c'est un processus.

La focalisation sur les méthodes de lecture est telle que cela est totalement incompris, même par les chercheurs, c'est rejeté au nom du sacro-saint décodage. Les lunettes déformantes des méthodes de lectures ne sont pas adaptées à la lecture des vertus de l'écriture ! Et comme le dit si bien S. Baruk² : « n'étant doté que d'un présent, le savoir ne fait pas de cadeau : l'avoir en mémoire, c'est ne plus disposer des mémoires du procès de sa constitution. » Savoir lire fait

¹ Le décodage est tellement évident quand on sait lire, qu'on ne peut immédiatement souscrire à cette affirmation. Aveuglé qu'on est comme le prouve l'effet stroop.

<https://www.bing.com/videos/search?q=effet+stroop&docid=608034212256219700&mid=27D5DB7890AE3A4A57C127D5DB7890AE3A4A57C1&view=detail&FORM=VIRE>

² Baruk Stella, C'est à dire en math ou ailleurs, Seuil 1993

barrage à une bonne connaissance de la genèse de la communication écrite. C'est tellement vrai que les nombreuses études sur les diverses écritures historiques mondiales n'ont jamais conduit à une remise en cause des méthodes de lecture. On continue de commencer par l'inconnu. On transforme les élèves en petits Champollion, en cryptanalyses devant découvrir le sens des mots. Dans le pire des cas on se réfugie dans l'accès au sens, niant la genèse du code orthographique.

Soyons donc clair quant aux objectifs d'écrilu : on ne commence plus par essayer de faire lire, **on commence par faire écrire du sens en français, donc orthographiquement**. Plus clairement exprimé, si c'était possible, le programme du CP n'est plus apprendre à lire à marche forcée, mais **apprendre à écrire à son rythme¹ pout apprendre à lire**.

Illettré, si on voit $\phi\omicron\omicron\tau\beta\alpha\lambda\lambda$, on ne pourra pas lire ce mot. Par contre, on peut toujours inventer une écriture et coder l'oral /football/ (6 phonèmes) avec 6 graphies « $\phi\omicron\omicron\tau\beta\alpha\lambda\lambda$ »², alors on pourra lire $\phi\omicron\omicron\tau\beta\alpha\lambda\lambda$ ³. Il s'agit donc de mettre en place une pédagogie d'accès à la maîtrise du codage par écrit qui ouvrira la porte à la lecture (la compréhension, pas seulement les sons). Faire fonctionner le codage mental des sons en signes, **participer à l'invention de notre écriture**, voilà l'ouvrage. Il faudra abandonner tous les marchepieds installés par les méthodes de lecture, absolument contre-productifs, freinant l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, rendant l'accès au fonctionnement de l'écrit mystérieux, illogique, incompréhensible. Comment « o » peut-il être aussi /ou/, /on/, /oi/, en décodage, alors qu'on vient d'apprendre que c'est /o/⁴ ?

Disons-le clairement, l'apprentissage de l'écriture ne peut s'accommoder d'un apprentissage du décodage des graphèmes au sein d'une méthode de lecture⁵ car le décodage phonologique ou syllabique est souvent pluriel, hésitant, imprévisible. Ce n'est pas parce qu'on écrit le son /a/ avec « a » dans 99% des occurrences que « a » se lit forcément /a/. Les linguistes savent que voir « a » conduit au décodage de 12 phonèmes différents⁶. Pourtant, ayant foi en l'efficacité du décodage, certains utilisent l'écrivoire⁷ pour appuyer des méthodes de lecture syllabiques ou autres. Il faut stopper courageusement cette pratique, opter pour l'apprentissage de l'écriture et bannir le décodage direct des lettres⁸ ou groupe de lettres. Tous ceux qui commencent par faire écrire constatent et savent en conséquence que la lecture doit s'installer

¹ A chaque leçon, les phonèmes déjà codés sont présents en attaque, rime et à l'intérieur des mots. Ce qui constitue une révision systématique du connu, tout en apprenant un nouveau codage.

² Volontairement avec d'autres lettres, mais codant bien /football/ et se lisant /football/.

³ On peut déjà constater ici que l'accès à la lecture méritera d'organiser les ponts essentiels avec l'écriture.

⁴ ONL 81. " Au départ, il faut s'appuyer sur le caractère plus ou moins biunivoque des correspondances... » Absolument pas quand on code si on veut que la notion de graphème s'installe.

⁵ Je vois des méthodistes utiliser l'écrivoire en appoint d'une méthode de décodage. Ils n'ont pas encore saisi le renversement de logique pédagogique profitable aux élèves.

⁶ Dans un texte seulement un « a » sur deux se décode /a/. Quant aux 11 autres sons à lire, si on n'a pas écrit... impossible de choisir le bon décodage

⁷ voir le site écrilu

⁸ Je ne dis pas qu'il ne faut pas décoder, je dis que le seul décodage possible est fourni par l'écriture.

ensuite spécifiquement. Certes les graphèmes sont lisibles après codage, mais il faudra parvenir à lire le mot et installer cette fameuse zone cérébrale de la lecture qui n'existe pas chez l'analphabète.

La seule action possible dans sa zone Proximale de développement qui s'offre au débutant c'est de partir du **connu, l'oral**, de coder chaque phonème du mot supportant un sens. C'est d'autant plus facile que s'il code un phonème, il utilise dans 85 à 99% des cas la même graphie. Dès 1923 les Instructions Officielles, précédant Vygotski, avaient la sagesse d'écrire : "**Le Maître part toujours de ce que les enfants savent**, et, procédant du connu à l'inconnu, du facile au difficile¹, il les conduit... à découvrir ... les principes et les règles qu'ils ont déjà inconsciemment appliqués." Le fonctionnement oral connu sera transformé en un langage écrit encore inconnu.

Apprendre à écrire sur le schéma d'apprendre à parler

En apprenant à parler l'enfant démontre qu'il est capable d'imiter les sons² entendus et même de les faire se succéder dans un ordre précis pour obtenir une suite sonore qu'il sait représenter un concept plus ou moins présent dans sa tête³. Il découvre et comprend que l'objet sonore transitoire, le média, est le point de rencontre commun entre la pensée de l'adulte et la sienne, permettant la compréhension, la communication : il apprend seul sa langue maternelle dans la mesure où l'adulte lui parle comme à un adulte⁴, le confortant dans ses progrès par des acquiescements ou des sourires de satisfaction⁵.

En résumé, dans chaque langue, des sons communs codant un mot permettent d'émettre et de recevoir du sens, de comprendre, de se faire comprendre.

L'écrit va utiliser la même structure communicative que l'oral. Le média, les sons communs, seront simplement remplacés par des signes écrits communs⁶. Voir un mot aura même fonction que l'entendre. La main et la vue remplaceront le système oro-phonatoire et l'ouïe⁷. Le média oral sonore deviendra visible, donc interprétable, lisible. L'impératif du processus, comme à l'oral, c'est **la présence obligatoire du sens dès le départ** de la communication en y ajoutant la certitude de connaître l'empan graphémiques et sa valeur sonore grâce au codage de chaque

¹ En ne confondant pas complexe et difficile... Le langage parlé est-il difficile à apprendre ?

² Boysson-Bardies, Rondal, Bruner

³ Un de mes petits-fils adorait le "cocholat"...

⁴ Dans les centres de PMI des affiches proclamaient : "ne parlez pas bébé à votre enfant..."

⁵ Bruner

⁶ D'où l'importance d'orthographier immédiatement et de ne pas passer par un décodage simplifié, type Alfonic ou Lectures en couleurs rendant le décodage purement alphabétique.

⁷ André Leroi-Gourhan, Le geste et la parole — 64/89 Albin Michel — 324 pages

phonème. On choisit le mot à coder et on l'écrit¹, chaque phonème étant remplacé par une graphie souvent particulière au sens.

Il suffit donc de fournir à l'apprenti une structure qui remplacera le contact permanent qu'il avait avec les sons langagiers. L'écritoire va remplir ce rôle : il pourra y puiser le bon code pour écrire les mots. A noter que l'adulte se doit d'intervenir ici. Comme l'enfant prononçant de façon incorrect un mot, peut l'entendre à nouveau repris correctement par un adulte (cf. Laurence Lentin), il se verra indiqué, si nécessaire, la bonne graphie pour coder chaque phonème d'un mot de la langue. Pour le reste il sait déjà faire. Il désigne sur l'écritoire dans l'ordre temporel de l'oral les bonnes graphies donnant naissance au mot codé. Comme il ne calligraphie pas mais ne fait que désigner les graphies en les pointant sur l'écritoire, il peut écrire (coder) des dizaines de mots, alors qu'il n'en calligraphierait manuellement que deux ou trois dans le même temps². On reste stupéfait de la rapidité avec laquelle tout parleur se saisit de la procédure. Probablement qu'en grande section, chaque enfant pourrait écrire correctement. Au moins s'inquiéter de l'orthographe. Ecrire est infiniment plus facile que lire **lorsqu'on ne sait pas encore lire**. Maria Montessori en rend compte dans quelques pages à lire et relire :

<http://meirieu.com/PATRIMOINE/montessoridelacour.pdf>

Apprendre à lire suivra immédiatement l'écriture de chaque mot. C'est un nouveau défi. On trouvera sur le site écritlu des procédures spécifiques et efficaces, en particulier Batimots.

Lorsque j'ai commencé par faire écrire dans mon CP, malgré deux réunions d'information, des parents d'élèves inquiets sont venus me trouver avec leur enfant. Début octobre, il ne savait toujours presque rien lire ! J'étais le seul à savoir que la lecture ne s'installe pas par miracle après codage. Alors, pour calmer l'impatience des parents, je faisais pointer l'élève. Surprise, il écrivait tout ce que je lui demandais en pointant les bonnes graphies. J'invitais même les parents à proposer des mots à leur enfant, me souvenant que les journalistes avaient exigé qu'on inocule le charbon tour à tour à un mouton vacciné et à un non vacciné lors de la démonstration publique organisée en 1881 à Pouilly-Le-Fort, par Pasteur (vaccin du charbon).

Le cas le plus amusant a été celui de deux jumelles. L'une, chez une collègue, savait déjà lire (elle récitait par cœur les textes introductifs d'une méthode mixte). L'autre était incapable de lire. Je demandai un mois de répit... à l'issue de ce mois le papa est venu confirmer que tout allait beaucoup mieux maintenant...la "meilleure" lectrice était dans ma classe. Par la suite les parents ne se faisaient plus aucun souci pour leurs enfants : tout le monde apprenait à lire dans nos CP, tous les professeurs étant convertis au démarrage par le codage, par l'écriture. Tout le monde

¹ Un gage de l'accès au sens au codage comme au décodage

² L'écriture manuelle fait partie des mémoires rappelant les codages effectués via une TMP (théorie motrice de la parole) devenue TME (la même à l'écrit)

savait qu'à Noël on pourrait offrir des albums de lecture aux enfants. On peut lire de nombreux témoignages sur mon site « écrilu ». Je dispose des lettres manuscrites pour les saint Thomas car je le comprends, c'est difficile à admettre, tellement difficile que personne en haut lieu n'a cru bon de m'accorder un minimum de crédit jusqu'à ce jour. Ce n'est pas faute d'avoir frappé et refrappé aux portes.

Le répertoire d'écriture des 35 phonèmes : l'écritoire

Voici donc ci-dessous une partie de l'écritoire permettant de coder les mots en pointant les bonnes graphies dans les colonnes sonores. Comme la multitude des sons ayant même fonction sont réunis conceptuellement sous le nom de phonème, les diverses graphies d'un même phonème devenant conceptuellement graphème sont réunies dans la même colonne. Il y a donc fonctionnellement 35 phonèmes et 35 graphèmes correspondant¹. On code donc avec une des graphies de chaque graphème.

Heureusement, statistiquement parlant, dans plus de 85% des cas, on code avec le graphème le plus courant, l'archigraphème de N. Catach, qui figure en tête de colonne. En observant le tableau vous constaterez que tout est fait pour qu'on retrouve rapidement la même forme de graphie au même endroit (lettres doubles, féminins, pluriels en s, pluriels en ent, etc). Les graphies les moins usitées sont en bas de colonne. On peut même ajouter à l'occasion, une graphie encore non répertoriée mais nécessaire pour le codage de mots comme rayer (un "a" dans la colonne /è/).

¹ J'ai pu lire qu'il y aurait 130 graphèmes, une erreur due au décodage

i	u	o	a	e	é	en	an
is	us	ot	as		es	ens	ans
ie	ue	ots	à		és	em	am
ies	ues	ôt	â		ée	end	and
ient	uent	ôts	e		ées	ends	ands
					éent	ent	ant
					et		
					er		
					ers		
					ez		

m	r	n	l	p	t	s	f
ms	rs	ns	ls	ps	ts		fs
me	re	ne	le	pe	te	se	fe
mes	res	nes	les	pes	tes	ses	fes
ment	rent	nent	lent	pent	tent	sent	fent
mm	rr	nn	ll	pp	tt	ss	ff
mme	rre	nne	lle	ppe	tte	sse	ffe
mmes	rres	nnes	lles	ppes	ttes	sses	ffes
mment	rrent	nrent	llent	ppent	ttent	ssent	ffent
m'		n'	l'		t'	c ç c'	ph
						ce	phe
						ces	phes
						cent	phent

Pour pointer /mamie/, le pointeur se déplace sur **m-a-m-ie**

On peut pointer à la suite mamies, momie, momies, mimi

Pour pointer /tulipe/, le pointeur se déplace sur **t-u-l-i-pe**

On peut pointer à la suite tulipes et les dérivés : lit, (on lit et le lit) pli, plis, plie, plies, plient, pile, piles, pull, pulls, tuile, tuiles, etc.

On fait lire l'écrit puis le reconnaître, en demandant de montrer tulipe, momie, etc. sur un tableau qui aura recueilli tous les mots du jour écrits par le maître ou la maîtresse après pointage.

Par le canal du contact du site écritlu on peut obtenir tous les écritoires en divers formats. Chaque élève dispose de son écritoire plastifié au format A3 et pointe après avoir vu le pointage collectif au tableau.

Cet (masculin) écritoire **permet donc d'écrire**, de pointer le son (on choisit la colonne), le sens, (on choisit la bonne graphie dans la colonne sonore). Le seul fait de pointer « ies » indique donc que le son représenté est /i/ en finale de /mamies/ (j'ai deux mamies).

Il **permet aussi de lire**, quelle que soit la fantaisie du codage ayant donné naissance au mot orthographié. En pointant devant un observateur a q u a r i u m **dans les bonnes colonnes sonores**, l'observateur recueille les phonies et dit /aquarium/. Il sera capable d'écrire ce mot manuellement et de le relire. On organise ainsi les dictées sans fautes sur pointage magistral.

Le premier jugement qui vient généralement à l'esprit en voyant le tableau : c'est compliqué, complexe, difficile.

Il n'en est rien. L'usage le prouve. On se focalise au début sur une colonne et on ajoute chaque jour la colonne suivante. Parvenu à m, on n'utilise donc que les voyelles simples et m. Le reste du tableau devient invisible¹, l'œil étant focalisé sur seulement 5 colonnes.

Par ailleurs, ce travail de discernement sensoriel a déjà été effectué à l'oral. Entendant un flot de paroles incompréhensibles, le bébé a focalisé son attention sur un ou deux phonèmes qu'il s'est évertué à prononcer de mieux en mieux et à combiner pour obtenir des mots. La progression écrite va se calquer sur cette progression orale.

Appliquer le codage à l'écrit

Pour une explication plus complète de notre faculté commune de codage, on peut lire :

http://www.meirieu.com/FORUM/delacour_codage_inhumain.pdf

Rapidement exprimé, il faudra que l'élève soit amené à constater qu'il est capable de codage depuis longtemps et même de se souvenir du codage écrit pour lire.

C'est ce qui sera fait en quelques jours (5 au plus) en codant des rythmes sonores. Seule la structure sera représentée, ainsi un frappé de deux coups rapprochés et d'un coup éloigné sera écrit (on peut faire inventer le code par les élèves, en indiquant bien qu'il devient commun à tous si on veut pouvoir communiquer, écrire et lire). On pourra choisir entre un codage avec des boutons, des jetons, des bouchons de bouteille, et finir par préférer l'écrit pour la pérennité de cette sonographie :

XX X ou OO O ou ££ £ (!) etc.

On montrera des écritures sur pierre, sur parchemin, sur lotus, sur papier, etc. Porter un menhir hiéroglyphé, pour écrire à une autre tribu, n'est pas confortable pour le facteur... Sauf si c'est Obélix ! Bref, on fera participer à l'histoire de l'écriture... et du support.

On arrivera très vite au codage par voyelles, la phonographie :

¹ Comme l'ours ou le singe au milieu des joueurs de basket si on a pour objectif de compter les passes.
<https://www.bing.com/videos/search?q=basket+singe+invisible&&view=detail&mid=21CDF3B9359A9CEC324C21CDF3B9359A9CEC324C&rvsmid=647089DAF1C2565C4679647089DAF1C2565C4679&FORM=VDQVAP>

li i oo o io oi (une preuve de l'importance du codage, si on a code /o-i/ on ne peut lire que /o-i/ et surtout pas /oi/ (comme dans poire)

Dès l'étude de la première consonne, **on écrira plus que du sens**, on ne codera donc que du sens, pas d'écriture de syllabe, de non mot, encore moins de pseudo-mots, poussés à la faute mémorielle. Le codage d'un phonème ou d'une syllabe se réalise au sein du codage d'un mot porteur de sens.

Mimi, mamie, mamies, ami, amie, amis, amies, etc.

Plus les élèves pointent de mots et en écrivent manuellement à la suite, plus ils maîtrisent l'écritoire et l'écriture.

Plus ils lisent sur pointage magistral, plus ils se convertissent à la lecture. Ils ne doivent pas décoder (sinon mentalement) mais dire le mot comme lorsqu'ils parlent.

Plus ils retrouvent des mots au sein d'une constellation de mots, plus ils s'habituent à la reconnaissance et améliorent leur rapidité de lecture.

Tout ceci doit s'effectuer à partir d'un sens, nécessitant un entourage lexical rappelant ou justifiant ce sens. En général une phrase introductive.

Rappel : si l'élève fournit le mot on est certain qu'il code du sens.

Pour plus d'informations et de propositions concernant ces actes fondateurs, voir le site [écrilu](#) et demander les documents et logiciels par le canal du contact.

Conclusion

Vous pouvez continuer de faire décoder avec une méthode de lecture, d'une manière ou d'une autre, et mettre 6 à 9 mois pour faire apprendre à lire difficilement avec toujours quelques échecs.

Vous avez le choix maintenant.

Commencer par apprendre à écrire assure l'accès à la lecture **en moins de trois mois**. Et, sauf cas personnel grave, tous les élèves apprennent à lire, même ceux qui ont un défaut de prononciation (ils codent du sens, même mal prononcé, donc retrouvent le sens qu'ils ont codé en voyant le mot, en le reconnaissant).

Pour le passage à la lecture, voir le site [écrilu](#).

II. Comprendre le rôle de l'écritoire pour apprendre à lire

Découvrir l'écritoire :

On se munira d'un écritoire photocopié ¹ dont on trouve un exemplaire en fin d'article, ainsi que d'un pointeur (porte-mine sans mine ou stylo bille HS).

Chacune des 35 colonnes bien délimitée supporte quasiment toutes les graphies d'un des 35 phonèmes.

L'ensemble des graphies d'une colonne phonologique, en conséquence de leur utilisation identique pour coder un seul phonème, est conceptualisé en graphème. Phonèmes et graphèmes sont des médias auditifs et visuels fonctionnellement équivalents, pour communiquer, à l'oral et à l'écrit, quelle que soit leur forme sonore ou visuelle : **c'est le codage mental qui leur donne existence.**

Le propre de l'écrit c'est d'être totalement subordonné à l'oral :

C'est toujours à partir d'un sens oralisé que s'est constitué l'écrit. Même les idéographies traduisent des mots oraux. C'est donc toujours le son (globalement ou phonologiquement) qui provoque, installe, induit la graphie, alors que la graphie n'induit pas systématiquement un son unique. Si on code /é/ avec « er » (en codant le sens chanter), alors « er » se lit **certainement** /é/. Mais si on voit « er », cette graphie ne conduit pas toujours à /é/ (fer, terminer, chercher). Conclusion, seule l'écriture des mots peut assurer leur lecture : on sait lire les deux « er » de chercher parce qu'on a commencé par coder les sons /chèrché/ avec les graphies ch-e-r-ch-er. Ceci reste vrai, même pour une écriture parfaitement alphabétique si elle existait : **c'est au moment du codage que chaque son entendu est représenté par une seule et unique graphie.** Par ailleurs, nulle écriture tombée du ciel n'a imposé le choix des graphies, **c'est l'inventeur de l'écrit** qui décide des codes. Ce que confirme la genèse de l'écriture : on a codé la parole pour parvenir à lire ensuite. C'est le propre de tout codage mental : les fleurs ne « parlent » que si vous avez d'abord appris ce qu'elles codent. Le fruit ne peut vous indiquer la fleur qui lui a donné naissance.

Conséquence pédagogique :

Il faut placer l'apprenti en position de créateur de l'écrit pour qu'il décide et choisisse un code, nécessairement en accord avec celui de la société au sein de laquelle il communique. S'il code, avec de l'aide, il saura coder seul ensuite et retenir la valeur sonore des graphies utilisées pour coder chaque sens. Son esprit d'observation le conduira à des constats (/a/ se code toujours « a »²) qui lui permettront de coder rapidement et de lire encore de plus en plus vite en mémoire de ces codages effectués.

Leroi-Gourhan³ le confirme :

Page 270 « La conquête de l'écriture a été précisément de faire entrer, par l'usage du dispositif linéaire, **l'expression graphique dans la subordination complète à l'expression phonétique.** »

Revenons à l'écritoire :

¹ Masculin dans cette acception. On peut obtenir des compléments d'informations sur le site « écrilu »

² Dans 99% des cas, alors que « a » se décode de 12 manières différentes...

³ André Leroi-Gourhan, Le geste et la parole — 64/89 Albin Michel – 324 pages

Les voyelles, pouvant être prononcées isolément, figurent dans la moitié supérieure de l'écritoire. En conséquence de cette prononciation possible, elles apparaissent parfois isolées dans un texte : a, ah !, oh !, y, on, ont, au, aux, en, etc.

Les consonnes, ne pouvant être prononcées sans le secours d'une voyelle, n'apparaissent jamais isolées au sein d'un texte. Les apostrophes remplacent une voyelle, et les liaisons s'invitent pour adoucir les hiatus : on dit et écrit l'ouverture pour la ouverture ou les-amis pour les amis. Les graphies des consonnes sont placées dans la moitié inférieure de l'écritoire.

La charpente du code est consonantique, on lira plus aisément lcmtv que oooi (locomotive).

Modification de la présentation :

Si on utilise une autre progression que celle d'écrlu¹, il suffit de déplacer les colonnes de chaque moitié du tableau. Pour que l'élève puisse généraliser l'idée de graphème, on codera aussi avec des graphies peu ordinaires comme le « e » de femme ou le « hu » de rhum. Mais pour les voyelles simples (i, u, o, a, e), on les gardera toujours dans l'ordre originel qui correspond à leur difficulté de graphie, allant de la ligne droite aux courbes plus compliquées.

Le classement des graphies :

Chaque graphie en tête de colonne (l'archigraphème) est accompagnée de ses graphies féminines et plurielles. Par exemple « i » d'ami, est accompagné de « is » pour pointer « amis », de « ie » (amie), de « is » (des amis), de « ies » (des amies), et de « ient » pour rien.

La disposition verticale sépare les phonèmes, la disposition horizontale fait prendre conscience des régularités orthographiques. Par exemple, toutes les doubles consonnes sont sur la même ligne mm, rr, ll, tt, etc. Ce qui va rendre la recherche de la graphie à pointer plus facile tout en répondant à des critères orthographiques ou grammaticaux.

On peut toujours ajouter manuellement un code absent, confirmant ainsi que c'est bien la parole qui dicte l'écriture et pas l'inverse. Si vous commencez par prononcer correctement /gajur/ ou /monpelié/, /donteur/, /jongle/ alors, après codage, vous saurez lire gageure, Montpellier, dompteur, jungle².

Un élément réel, adjoint indispensable à l'écritoire : le pointeur.

Le pointeur³ : un doigt, une baguette télescopique, une règle, un laser pour désigner précisément chaque graphie à utiliser, en le se déplaçant sur les graphies orthographiques utiles. Par exemple pour coder /venir/ par écrit, le pointeur passe de v à e, puis à n, puis à i, puis à r. la graphie manuelle traduira : venir qui deviendra lisible, venir. Trois apprentissages se réalisent alors. Le premier fait agir l'enfant, ses yeux codent chaque phonème entendu au sein d'un sens, les propriocepteurs marquent musculairement la jonction des graphies et des sons ; le second apprend à respecter la chronologie, le pointage n'est pas linéaire sur l'écritoire, il répond à la succession temporelle des phonèmes, l'écriture devra respecter cette succession des pointages tout en utilisant les graphies pointées ; le troisième rend à la lettre son statut élémentaire : un

¹ Voir le site « ecrlu »

² Ce sont les méthodes de lecture qui ont trahi l'oral et ont fini par imposer leur loi et dom(p)teur est devenu dompteur.

³ Le "pointing" enfantin, le montré du doigt de l'enfant, la désignation impliquant une communication de sens (voir Leroi-Gourhan, Boyson-Bardies, Bruner)

élément du codage sans plus, dont la valeur sonore au sein d'un mot dépend de la prononciation du mot codé par pointage.

Finalement, le codage mental effectué réunit en mémoire procédurale, le sens, l'audition, la vue et la proprioception. Il suffira d'assurer **les allers retours entre toutes ces composantes** pour entrer dans l'écrit : écrire et lire.

Conséquences pédagogiques :

On commencera toujours par pointer. De cette façon on apprendra que /in/ de examen se code « en » et qu'en conséquence les deux lettres « en » se lisent /in/. Après écriture bicolore rendant compte des graphies phonologiques on pourra relire facilement « **ex**amen » et « examen » à la suite.

On fera travailler sous le régime de la **TVA** : entrées tactiles, visuelles, auditives et sorties tactiles, visuelles et auditives. Par exemple si on voit un mot, on imaginera son écriture et on finira par le dire. Cela sera possible si on a commencé par entendre le mot, le pointer et le l'écrire pour le coder.

Tout analphabète, s'il ne peut pas encore lire, peut ainsi commencer par écrire, produire le texte qu'il pourra lire ensuite en mémoire des pointages exécutés et des mémoires visuelles et auditives associées.

Apprendre l'orthographe

Par obligation, tant pour écrire que pour lire, **il sera indispensable que l'apprenti pointe les graphies orthographiques**, celles qu'il utilisera pour écrire correctement, mais surtout celles qui lui permettront de lire sans aucune difficulté les mots aux graphies les plus curieuses ou excentriques. Ainsi après avoir pointé le mot oral /fam/ avec f, e (e dans la colonne des graphies codant « a »), « mme » (dans la colonne des graphies de /m/), il saura écrire et lire femme. Tous les mots sont pointables car chaque phonème est représenté dans notre langue écrite.

L'enseignant enseignera (montrera) les bonnes graphies lorsque l'écriture s'éloignera de la rigueur alphabétique, alors que dans tous les cas, **c'est l'élève qui sera actif, s'apprenant à écrire et à lire ce qu'il aura écrit**. On ne peut pas apprendre à parler, à nager ni à lire à la place de personne. C'est donc en multipliant les pointages de mots dont il connaît le sens que l'apprenti pourra parvenir à généraliser et lire même s'il a déjà pointé rame.

Le pointeur est vital au niveau du geste. Tout comme la théorie motrice de la perception de la parole (TMPP), le geste de pointage, désignant les graphies utiles, va installer la perception motrice du mot pointé que l'écriture manuelle viendra appuyer d'une autre façon. Ici, la désignation des graphies (et pas des lettres !) est un élément vital de l'accès à l'orthographe. Aussi lors de l'étude des écritures d'un phonème on n'oubliera jamais de confirmer l'importance du geste : on codera /om/ en pointant ho-mme lors de l'étude de /m/ ; on codera /rom/ en pointant rh-u-m, etc. et on écrira ces mots.

Une graphie orthographique code un phonème. Il n'y a donc aucune lettre muette. Sinon, dans **homme** on aurait 3 lettres muettes ou on transformerait banquet en banque si le « t » est quiescent comme dans petit... Ce serait à y perdre son latin, pardon, son français. Les deux

phonèmes ont été codés avec ho et mme, **toutes les lettres participent à l'écriture** et assurent la lecture facile de l'homme.

Un outil invisible, gratuit, à la disposition des élèves, totalement indispensable, clé de l'édifice : le codage.

A un mot oral correspond un mot écrit. L'écriture est donc l'ombre de la parole en ses débuts. Mot oral et mot écrit sont les deux faces de la même monnaie ou de la même feuille de papier disait Saussure, absolument indissociables. Et c'est le codage qui va installer le pont médiatique reliant oral et écrit sans erreur : on ne pourra donc lire maison en voyant abri, tant le codage aura associé indissolublement /abri/ et « abri », /maison/ et « maison ». Le codage par pointage ajoute la dimension musculaire consolidant la liaison associative entre son et signe.

C'est l'action mentale de codage du sens qui permet de savoir utiliser /tonbé/ oral aussi bien que « tomber, tombé, tombés, tombée, tombées » à l'écrit. Permettant par la suite de lire (comprendre) : laisse le tomber ou laisse le tombé.

Le codage n'est pas la forme sonore du mot, pourtant indispensable à l'origine du processus complet. Savoir parler ne permet pas de lire.

Le codage n'est pas la forme visuelle du mot, voir l'écrit « parler » ne permet pas encore de lire ce mot.

Le codage est l'entre-deux, mental, totalement invisible, qui va permettre de souder solidement oral et écrit. Il commencera par une projection des phonèmes en graphies orthographiques et se poursuivra en rappelant le souvenir de ce premier codage pour lire le mot. Je dis lire le mot, car c'est uniquement en souvenir du codage de /e/ pointé « on » pour coder le /e/ de monsieur que ce mot peut se lire. Et pas parce qu'il faudrait le lire globalement faute d'utiliser le codage!

Tout codage ouvre obligatoirement et sans erreur possible la porte à la lecture. C'est pour avoir codé /acoiriom/ avec aquarium que je peux relire ce mot aussi facilement que je relis routes, après avoir codé /rout/ avec « routes ». En CM on pourra faire lire des mots aux codages particuliers sans aucune difficulté.

L'opération mentale indispensable est donc le codage du mot, entendu au sein d'une phrase lui assurant un sens précis, et une allure littérale stable facilitant sa lecture.

On ne codera (on ne pointera) donc un mot qu'en ayant pris soin d'en vérifier le sens à l'aide d'une phrase, car comment par exemple pointer, écrire la syllabe /can/ isolée du contexte donnant sens ? Avec quand, quant (à), Caen, qu'en, cam, cant, cants, quant, quants kan ... ? **Un codage alphabétique pur est impossible en français. Il faut respecter le codage orthographique du sens et l'apprendre dès le début pour assurer l'accès au sens, en particulier lors des lectures des homographes est et est, couvent et couvent.** Le pointage des mots (e-s-t ou est ; c-ou-vent ou c-ouv-ent) suivi d'une écriture bicolore assure le retour aux sons et au sens : est et est, couvent et couvent.

L'écriture plus facile que la lecture¹

Heureusement, la plupart des syllabes se codent avec les deux ou trois graphies en haut des colonnes sonores. Statistiquement le codage est plus facile qu'un décodage direct. Pour coder /ba/ je code les têtes de colonnes b et a, et dans ce cas, seulement dans ce cas, « ba » se lit /ba/ : baleine, bateau, barrique, bassin, bal, etc. Par contre, affronté à la vue de « ba », sans codage préalable, je ne suis pas certain de sa lecture : baiser, baudrier, bain, baigner, tombai, abbaye. Mots qui au pointage-codage n'utilisent jamais le « a » pour être codés puisqu'ils ne comportent pas de le son /a/, absent à l'oral. Le codage est à sens unique, allant toujours de l'oral à l'écrit, il est univoque. Une lecture alphabétique exigerait que le codage soit biunivoque (« ba » se lirait toujours /ba/). Ce n'est pas le cas de notre système d'écriture.

En voyant l'écritoire les adultes ont peur, c'est trop compliqué. Ils ne l'ont pas utilisé, ils ne peuvent donc se rendre compte que seules les premières graphies des colonnes sont utilisées majoritairement. Et ils oublient encore que l'enfant, affronté à la complexité de la langue parlée, des tons, sons, phonèmes, coupures de mots, sens, et ordre des mots, etc. s'en est très bien sorti, il a appris à parler.

L'écritoire permet, soit d'écrire, soit de lire :

C'est un de ses atouts qui le rend indispensable au moins dans toutes les classes du primaire. Ne serait-ce que pour indiquer l'orthographe d'un mot sans l'épeler, ou faire lire des mots comme fascisme (« sc » est pointé dans la colonne de /ch/).

Pour écrire, coder, on part d'un sens connu oralisé (/chapeau/) à partir d'une phrase : /maman a acheté un nouveau chapeau/... chapeau./, et on pointe orthographiquement ch-a-p-eau dans les bonnes colonnes.

Pour lire on regarde quelqu'un pointer c-ou-p-l-ets dans les bonnes colonnes sonores et on lit /couplè/, je dis bien on lit et pas on syllabe. Si un travail de fusion doit se faire, c'est mentalement, lire c'est oraliser correctement pour montrer qu'on a compris le mot. On peut même compléter l'apprentissage en demandant d'inclure le mot dans une phrase (toutes les chansons ont des couplets).

Apprendre la régularité de la plupart des codes et comprendre le lien de parenté entre son et signe.

Au début du pointage, après la phase d'apprentissage du codage², l'élève va coder avec un seul son consonne, /m/.

Cela limite forcément les mots « écrivables » (mi, mie, ma, mot, mots, ami, amies, mamies, momies, homme, hommes). On n'hésitera donc pas à mélanger écrit et oral, montrant ainsi comment l'écriture va progressivement se substituer à l'oral.

Pour écrire magasin : on pointera m-a et on terminera en disant /gasin/.

¹ La lecture plus facile que l'écriture affirment certains, supposant ainsi qu'on peut lire sans avoir codé auparavant. C'est ignorer la genèse de tout apprentissage, comme si on ignorait qu'il faut des fleurs si on veut des fruits.

² Voir le site écritlu et les codages rythmés des bruits, des sons voyelles.

Pour lire, on regardera pointer m-i suivi du prononcé /litaire/, on doit lire /militaire/.

On joue avec des syllabes en début et milieu et fin de mot (on entend /four/ et on voit pointer m-i pour fourni)

On utilise le premier tableau de mots¹ où figurent : mi, ma, mot, et on pointe directement la syllabe écrite ma suivie de l'oral /rin/...etc.

Si le père engendre un ou une enfant, le garçon ou la fille ne peut engendrer son père. Le codage fonctionne également de façon univoque. Des sons peuvent toujours être codés avec des lettres (très souvent variables), mais les lettres ne peuvent pas engendrer des sons précis, seul le codage initial permet de rappeler les liens de parenté. Ainsi « a » se prononce /è/ parce que j'ai codé /rèillé/ avec rayer. Au passage, notons que le nom des lettres n'a aucune importance pour coder puisqu'une lettre participe toujours au codage de plusieurs sons et que le nom n'a qu'un lointain rapport avec les emplois phonologiques divers. /té/ de la lettre T, n'a pas grand-chose à voir avec les « t » de partie, potion, asthme, punit.

Vous aurez compris qu'il ne s'agit pas d'un coup de Ripolin sur les méthodes de lecture, mais d'une aventure s'appuyant sur l'histoire de l'écriture, sur la conquête de la parole fournissant tous les éléments pour substituer un média écrit à un média sonore connu. C'est une révolution dans l'apprentissage de la lecture. **On commence par apprendre à écrire.** Ensuite, la lecture vient naturellement. Ce qui est conforme aux observations scientifiques, la zone de lecture se mettant en place grâce à l'écriture relue, probablement en utilisant les neurones miroirs².

Mais vous pouvez l'ignorer, comme on le raconte au sujet de Louis XVI écrivant sur son agenda le 14 juillet : rien.

Jacques Delacour³

Directeur d'école honoraire

P.S. On peut lire dans les dernières instructions officielles de juillet 2020 :

Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. La multiplicité des entraînements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive.

C'est l'autorisation officielle de la possibilité d'utiliser la progression écrilu que j'avais demandée au Ministre : on peut commencer par coder, par écrire, la procédure étant officialisée. (Au même titre que le décodage pour l'instant)

P.J. Un des écriloires :

¹ Site écrilu

² RIZZOLATTI G., *Les neurones miroir*, Paris, O Jacob, 2011, 236p.

³ On peut consulter en complément de nombreux articles sur le site de Meirieu.

Tableau rapportant différentes graphies des 35 phonèmes du français

L'enfant est appelé à pointer les graphies correspondant aux phonèmes du mot qu'il veut écrire.

Le sens est au départ, le maître intervient pour signaler les graphies particulières.

La chronologie est respectée, l'orthographe du graphème, plus courte que celle du mot entier est mieux mémorisée, sa place dans le tableau est un élément important de cette mémorisation.

Le mot est graphié par le maître sous les yeux de l'apprenti, en bicolore au départ, marquant bien les graphèmes : printemps.

La cinétique du geste scriptural précise et améliore la perception statique du mot à relire. Parole et codage sont deux gestes homothétiques.

Au début Le codage ne nécessite que la prise de conscience de quelques phonèmes.

On peut avoir compris le codage avec 5 ou 6 phonèmes seulement. Ce qui explique la rapidité d'apprentissage.

Le travail intellectuel est donc léger et convient à tous les apprenants.

Le moindre codage engendre la mobilisation de la structure de fonctionnement de l'oral :

combinatoire (mare, rame, arme),

addition : a, art, arme, larme

substitution : mare, part, tard, rare

inversion : lune, nul – crabe, barque

insertion : lame, larme

Il n'y a jamais de problème de sens !

Ce tableau peut être imprimé en différentes dimensions, convenant à l'étude collective ou comme ci-dessous à l'utilisation personnelle.

i	u	o	a	e	é	en	an	è	ai	on	au	ou	in	ain	eu	oi	oin	eu	un
is	us	ot	as		es	ens	ans	ès	aie	ons	aus	ous	ins	ains	eux	ois	oins	eux	uns
ie	ue	ots	à		és	em	am	ê	aies	onc	aux	oux	im	aim		oie	oing		um
ies	ues	ôt	â		ée	end	and		aient	oncs	eau	ou	en	aims		oies	oings		ums
ient	uent	ôts			ées	ends	ands	ei	ais		eaux	où		ein		oient			
					éent			es	ait			oue		eins		oigt			
					et			est	aits			oues		eint					
					er			et				ouen		eints					
					ers			ets				t							
					ez														

m	r	n	l	p	t	s	f	d	j	g	z	c	b	x	ch	v	x	ill	gn
ms	rs	ns	ls	ps	ts		fs	ds	je	gs	ze	cs	be		chs	ve	xe	ille	gne
me	re	ne	le	pe	te	se	fe	de	g		zes		bes		che	ves	xes	illes	gnes
mes	res	nes	les	pes	tes	ses	fes	des	ge	gg	zent		bent		ches	vent	xent	illent	gnen
ment	rent	nent	lent	pent	tent	sent	fent	dent	ges	gu	zz	q			chen			illi	t
									gent	gue	s	qs			chent			il	
mm	rr	nn	ll	pp	tt	ss	ff	dd		gu	s	qu							
mme	rre	nne	lle	ppe	tte	sse	ffe			gue	se	que			sc			y	
mme	rres	nnes	lles	ppes	ttes	sses	ffes			gues	ses	ques						ye	
s	rrent	nrent	llent	ppen	ttent	ssen	ffent			guent	sent	quent						yes	
ment		t		t	t'	t	ph	d'	j'	t	x	t						yent	
		n'	l'			c ç	ph			gh		k							
m'						c'	phe			c		ke							
						ce	phen												
						ces	t												
						cent													