

La communication écrite

Apprendre à lire : une quatrième voie

Jacques Delacour

Résumé : *La communication écrite nécessite un média conjuguant simultanément trois attributs interconnectés : un sens, des sons, les graphies orthographiques inhérentes au son et au sens. Essayer d'entrer en écrit par un seul des attributs rompt l'unité réalisée lors de la création par codage, où sens, sons et signes sont mémorisés simultanément. L'écriture, concrétisant ce codage mental, n'est que la partie matérielle du codage. La mémorisation procédurale du codage effectué donne accès à fois à l'orthographe, au son et au sens, indispensables à la lecture.*

Communication et média

Il n'existe aucune communication directe, par télépathie. Toute communication humaine s'effectue par l'entremise d'un **média**. Pour transmettre une information, une communication au sens large, **l'émetteur code le sens** à l'aide d'un **média que le groupe social partage**. Le récepteur peut décoder parce qu'il sait comment le message a été incorporé à ce média, donc comment lui-même aurait codé ce message. Ce schéma simplifié de la communication interpersonnelle est valable quel que soit le média utilisé. Un sens supporté par des sons langagiers est compris uniquement par un décodeur parlant la même langue que l'émetteur. Le même sens codé par écrit peut également être décodé par un décodeur sachant coder avec le même code. **Dans toutes les communications, émetteur et récepteur doivent être sur la même longueur d'onde**, savoir coder à l'aide du média utilisé et être capables d'accéder au décodage en mémoire des codes utilisés.

Le codage est la phase fondatrice de toute communication médiatisée. Au moment du codage, sens et média choisis sont **associés mentalement**, aucune liaison naturelle ou prédestinée n'existe entre eux¹. Le **codage crée** et installe dans le cerveau le **lien solide et réel** entre sens et code, il les conjugue, **l'un ne pouvant exister sans l'autre**. Pour initier une communication, il faut commencer par choisir le code médiatique puis créer le lien mental permettant d'avoir accès au signe si on dispose du sens et au sens si on dispose du signe. Ainsi le code graphique a d'abord supporté

¹ C'est l'arbitraire du signe. Ce qui au décodage pose problème : comment décoder le vu "qua" dans quatre, équateur, quantique, quand, quai si on n'a pas commencé par coder ?

directement le sens par la médiation du dessin, pour supporter, en seconde articulation, après de lentes maturations, les sons langagiers renvoyant au sens¹.

Le média utilisé appelle à la décision consciente, c'est un choix humain volontaire et arbitraire. Il suffit d'entendre différentes langues dont on ne dispose pas du codage ou de voir **différentes écritures** (διφφ[ρεντες [χριτυρες]) pour se rendre compte de l'indispensable nécessité de commencer par savoir coder pour communiquer, quel que soit le média utilisé. Sans codage initial, le son peut être entendu, le signe écrit peut être vu, mais l'objet de la communication, le sens, est inatteignable : les langues et écritures inconnues l'illustrent. Champollion, a permis, **uniquement après** la découverte des codes et des codages effectués, la lecture des hiéroglyphes. On dit d'ailleurs fort justement qu'il a **décrypté** cette écriture, il ne l'a pas décodée ou lue. Jakobson le confirme, ce travail de cryptanalyste n'est pas celui du décodeur² qui, lui, heureusement, connaît le codage avant de lire.

Par le codage mental mis en mémoire, le média utilisé accède à une double identité. Une identité physique facilement observable, et une identité de contenant résultant du codage. Média et sens sont alors en phase, combinés en mémoire de façon indissociable. Cette nouvelle entité se comporte comme le recto et le verso d'une feuille dit Saussure³ : impossible de séparer le sens et son code sans supprimer la communication. Coder pour pouvoir décoder crée les structures neuronales indispensables à toute communication¹. La cryptologie trouve son intérêt avec la disparition du codage mémorisé. Même en conservant les lettres connues on peut rendre un texte illisible, il suffit par exemple de remplacer chaque lettre par la lettre suivant de l'alphabet. Comme on n'a pas commencé par coder que le son /a/ se code avec "b" dans /avant/, on ne peut pas lire "bwbou". La lettre "a", cryptant de façon folle les sons /a, ai, au, an/ dans notre écriture, rend le décryptage quasi impossible pour un débutant.

Un codage typique : la communication orale

L'enfant non parlant et qui désire communiquer doit commencer par apprendre à coder. Toutes les structures de fonctionnement de la communication vont naître lors d'un long cheminement où sens et code finiront par se fondre et donner naissance au codage du sens par média sonore : parler de façon intelligible. Toutes les observations⁴ témoignent du cheminement réalisé : d'abord un travail technique pur d'ajustement de l'émission sur la longueur d'onde des sons entendus. Puis très vite l'enfant comprend qu'il peut communiquer en assemblant une suite sonore avec une réalité vécue ou perçue. Certes le cheminement sera chaotique, des mots déformés, mais à partir d'essais et d'erreurs corrigées, l'enfant parviendra à dominer la langue mère. S'il a la chance de naître dans une famille bilingue, il parlera deux langues (maternelle et paternelle) sans effort spécial. Les pédagogues ont tout intérêt à se documenter sur cette naissance de l'oral pour mieux connaître les leviers permettant l'accès à une deuxième forme de communication : la communication écrite. En effet, les structures de fonctionnement installées à l'oral ne seront pas réinventées à l'écrit, mais réinvesties. Ceci explique pourquoi l'enfant met 2 ans pour parler de façon compréhensible, et

¹ Après le codage, une autre obligation s'impose : décoder, et même si les neurones miroirs pourraient expliquer le passage du codage au décodage, cela n'est pas évident (voir le témoignage de Montessori).

seulement trois mois pour apprendre à écrire et à lire : il n'invente pas de nouvelles structures, il change seulement de média.

Observation importante pour la suite : l'accès à une phonologie étrangère n'est pas évident. Beaucoup d'élèves de collège parlent anglais avec un accent très français. Et pour ce qui concerne les professeurs de CP, beaucoup de leurs élèves parlent le français avec des accents étrangers et même parfois sans certaines de nos voyelles. On peut donc déjà comprendre qu'il devra y avoir une pédagogie spécifique pour eux à l'écrit **puisque on code par écrit du sens mais aussi des sons dont ils ne disposent pas**. Nous en reparlerons plus loin.

La communication écrite

La communication écrite française n'est pas simplement le codage des sons avec des signes. Si c'était le cas, comme pour le latin, nous disposerions d'une harmonie parfaite entre le signe et le son. Or, nos 37 sons ne sont pas représentés par 37 signes, mais par plus de 550 graphies composées de 1 à 6 lettres. Ce code français est un code alpha-orthographique prenant en compte **sens et son**. Pour écrire ou pour lire : "je dépose une plainte" ou "je dépose une plinthe", il faut avoir mis en place le codage orthographique pour que le décodage dépasse la phonétique et atteigne le sens.

Connaissant la double identité de la communication écrite, sens et son coagulés dans le signe, les pédagogues au cours des âges ont pourtant longtemps ignoré leur unité, omettant d'**associer indissolublement sens et son au moment du codage ou du décodage**. Cela a conduit à deux options principales d'apprentissage de la lecture, l'une favorisant le son, l'autre le sens. Il est temps d'examiner les conséquences de cette dichotomie mutilante.

Première voie : Apprendre à lire en décodant le son

Pour introduire en communication écrite, voici des siècles qu'on commence par apprendre à décoder, en donnant du son aux lettres. On apprend à écrire seulement après avoir appris à lire, on utilise l'écriture pour conforter le décodage. Les décodeurs inversent donc la genèse historique et disent : si je vous apprends que la lettre "a" se décode /a/, alors vous saurez lire "a". Puis, avec un peu d'entraînement, vous saurez écrire "a". Ce que dénonçait déjà Saussure⁵.

Si on leur fait remarquer que le décodage n'est pas aussi simpliste que cela, ils rétorquent que suivant les statistiques la lettre "a" se décode /a/ dans 80 à 85% des cas. Ce qui est faux. Les statistiques de N.Catach ne sont pas des statistiques de décodages mais de codage. Le son /a/ est bien codé avec "a" dans 95% des cas, mais la lettre "a" se décode /a/ seulement dans 50% des occurrences¹, et encore faut-il ne pas se tromper lorsqu'on lit **man**utention et **man**ger...Pourtant, sincèrement persuadés qu'il faut décoder, ils jouent parfois sur les mots et écrivent : "le graphème "a" se décode toujours /a/ sauf dans août". Une belle pirouette⁶ ! En effet, "a" est une graphie,

¹ A condition que le texte ne comporte pas trop de participes présents et ne soit pas à l'imparfait !

pas un graphème. Et si on prononce /ou/ qu'on code "août", le son /a/ ne peut pas être décodé puisqu'il n'est jamais prononcé ! Il faudrait coder /aout/ avec "août", pour que "a" se décode /a/...

En codage du français la lettre perd les avantages qu'elle a en codage latin. A tel point que si les lettres adjacentes ne permettent plus d'avoir accès au sens, il est **impossible de décoder les 6 phonèmes codés avec le lettre "a"** dans les mots suivants (aucun décodage /a/ en lecture de ces mots !) :

xaxxaxx xaxxxxxx xxxxxaxx xxxaxxxx xaxxx¹

L'élève est encore plus perplexe si on lui demande d'écrire /mi/. S'il répond "mi" c'est qu'il a pris pour du bon pain que "mi" se décode /mi/ donc qu'il s'écrit "mi". Pourtant il devra lire de nombreux autres codages de /mi/ : la **mie** de pain, je **m'y** mets, les ma**mies** se réunissent, le **mystère** de la chambre jaune, je **mis** mes bottes, il **mit** de l'eau dans son vin. Plus curieux encore le "mi" de mince n'est pas un /mi/... Pour écrire /mi/ en français, comme pour le codage de toute autre syllabe, il faut coder simultanément du sens et du son. On ne peut pas écrire une syllabe isolée du sens. On devrait donc l'éviter en classe.

Le même problème survient lorsqu'on propose l'activité inverse : lire des syllabes. Comment lire "lo" ? "Lo" est visible dans l'écriture de 9 mots où le décodage /lo/ n'est pas majoritaire ! De même, voir "**en**" permet le décodage /en/ dans un seul cas, **lorsque le son /en/ a été codé avec "en"**. Dans tous les autres cas il est impossible de décoder /en/. Il faut toujours avoir accès au sens, d'une façon ou d'une autre, pour parvenir à décoder "en" dans **mener**, **cérumen**, **solennel**, **examen**, **pentagone**, ils **viennent**, il **parvient**, ils **envient** (trois "décodages" différents de **vien**...! En réalité trois codages des sons concernés) ... On peut généraliser.

Décoder uniquement le son, en l'absence du sens, est poussé à l'absurde lorsqu'on donne à décoder des non-mots. Dans ce cas, on ignore totalement le codage sens-son, clé de toute communication, et on est certain de ne rien comprendre puisqu'on n'a pas codé du sens ! Et pourquoi le décodage attendu /mafoi/ s'écrirait-il "mafoi", plutôt que "mefa", en utilisant le code /a/ de **femme** et le code /oi/ d'équateur ? Voilà encore une activité scolaire n'invitant pas à la compréhension du codage et croyant en une dissociation possible du code et du sens.

Conclusion : l'enfant décodant de manière stéréotypée, comme s'il décodait du latin, se trouve fort dépourvu quand l'orthographe surgit. Alors on ignore la vérité du codage. On essaie de justifier le hiatus supposé entre codage et décodage, en ignorant la notion de codage, bien **différente de celle d'écriture**. Il y aurait des décodages particuliers, des orthographe irrégulières, opaques et d'autres transparentes, des lettres muettes : des sparadraps sur une jambe de bois ! **Tout codage entraîne nécessairement le bon décodage rendant compte du mot avant codage**. Malheureusement les décodeurs ne codent pas. Par ailleurs, les codages étant divers, il n'existe aucune lettre muette puisqu'on ne code pas du son mais du sens. Les trois dernières lettres de "pain" sont-elles muettes ? Même les dernières lettres de poids ne sont pas "muettes" puisque le son /oi/ codé avec "oids" par l'Académie française rappelle malheureusement l'erreur d'étymologie de ce mot⁷ !

¹ mauvais, mansarde, équateur, football, rayer

Bref, du bel attelage sens-son assurant la communication au sein du codage, en l'absence du sens on ne s'intéresse qu'au code. Le latin est pour beaucoup responsable de ce choix. Historiquement, les élèves commençant à apprendre à lire cette langue y parvenaient bien mais ils n'arrivaient pas à apprendre à lire facilement le français⁸.

La domination du son s'émancipant du tandem sens-son explique pourquoi certains élèves sont lents à déchiffrer, peinent à lire, à comprendre, ne respectent pas l'orthographe, et deviennent parfois dyslexiques.

Ceci a finalement fort justement interrogé les pédagogues.

Certains ont alors facilité l'accès aux sons, sans pour autant y ajouter le sens.

Gattegno a coloré chaque famille de graphème : l'élève décode alors de la couleur, il voit "on" en jaune et décode /e/ dans monsieur, il voit "on" en marron et il décode /on/ dans monter, il voit "on" en deux couleurs "o" en jaune et "n" en violet, il lit moniteur. L'astuce est géniale, une couleur un son, assurant le décodage mais pas obligatoirement l'accès au sens. On a poussé cette logique à l'extrême, des rectangles de couleurs, sans aucune lettre, permettent d'évoquer le son représenté...

André Martinet avec l'Alfonic a modifié l'alphabet pour le rendre biunivoque sans équivoque possible, comme en écriture latine : /chat/ s'écrit "ha", h codant /ch/ et "a" /a/. Là encore l'accès au sens n'est pas assuré par un codage préalable. Car "h" peut conduire à de nombreux codages et décodages conséquents: chat, chorale, almanach, bahut, hutte (chut ?), hotte (chotte ?), haie 'chais ?), hoirie, huns, heureux, philo, Rhône, isthme, etc. !

D'autres ont alors proposé de passer directement à la lecture du sens. La lecture globale ou idéographique naissait, sonorisant¹ le sens perçu dans le mot vu. Mais là encore, la présence concomitante initiale du sens et du son est rompue. On aurait donc pu prévoir les difficultés qui n'ont pas manqué de surgir...

Seconde voie : Apprendre à lire directement le sens

On s'est réjoui de l'intelligence du lecteur prononçant /maison/ en voyant "appartement" : il allait directement au sens⁹... Cela aurait dû interroger : une des composantes du média, le codage phonologique, était absente, totalement shuntée, comme si on n'avait jamais installé l'écrit en codant les sons de la parole, comme si l'écriture n'était pas une création culturelle, mais un objet naturel. Il suffisait alors de **nommer** les mots vus, comme on nommait les différents arbres en les appelant pin, sapin, cèdre, érable, etc. La seule vue de "sapin" engendrait le complexe (de Vygotski) des fêtes de Noël. Les conséquences n'ont pas tardé à se faire sentir. Mais les tenants de cette hypothèse d'accès direct à la lecture défendent leur thèse en appelant le décodage au secours. Ils retournent aux sons en disséquant les mots lus en graphies, sensées, selon eux, conduire aux phonèmes. Pire, la combinaison de graphies pourrait permettre de créer des mots : le monde à l'envers ! Fi du sens alors, et avec un morceau de "pain" et un peu de "son" on crée le "painson" ! Bref on met la charrue

¹ Les puristes diront "accédant directement au sens à partir du vu".

avant les bœufs et beaucoup d'élèves n'arrivent pas à comprendre le fonctionnement du codage orthographique. Les meilleurs s'en tirent parfaitement bien, comme d'habitude. Mais beaucoup de dysorthographiques ou de dyslexiques d'apprentissage jalonnent la route empruntée. En Chine l'idéogramme permet l'accès direct au sens,¹ mais avec l'idéographie de /cor/ en mandarin, il est impossible de graphier /roc/ ou /ocre/. **Il faut donc mémoriser des milliers de mots...** Doit-on se passer de l'avantage alphabétique permettant de décoder sans avoir forcément codé ? Il fallait, là encore, repenser la pédagogie selon certains et essayer de faire cohabiter sens-son en mixant les deux approches.

Troisième voie : la méthode dite mixte : mais le sens et le signe sont toujours abordés séparément.

A la suite de ce constat on a cru possible de combiner les deux accès : faire lire du sens directement puis réintroduire ensuite le décodage alphabétique. La succession des options, sens d'abord et finalement décodage, ignore le codage permettant de travailler simultanément avec ses deux composantes indissociables : le sens et le son. Un des exercices né de cette disjonction réussit l'exploit tragique de perpétuer la croyance que les lettres ont un son fixe. Comment ? On donne à lire "globalement" : manège, partir, savoir, camion, pardon et on invite l'élève à conclure que "a" est la lettre se lisant /a/. L'élève code donc implicitement que les lettres ont un son quasi unique^{II}. Ce qui est vrai dans 85% des cas explique le professeur car des "scientifiques" ont écrit cela en de nombreuses occasions^{III}. Le média unitaire, le codage, alliant sens et son au sein d'un signe spécifique, continue d'être absent/orphelin. L'association mentale du sens et du son avec la graphie les codant est occultée, un peu comme si on avait réussi à séparer le recto et le verso d'une feuille, comme si, sur une machine sécurisée, imposant simultanément deux leviers pour fonctionner, on utilisait alternativement l'un ou l'autre... En acceptant toutes ces pratiques, on a cru à la méthode intégrative, sans pour autant donner à comprendre le fonctionnement de la communication écrite.

Un renversement total de cheminement s'imposait alors : s'inspirer de la naissance de l'écrit, apprendre à coder au sens historique, plutôt que décoder,¹⁰ **inverser la pédagogie actuelle**, associer concrètement du sens-sons à des signes, en prenant naturellement en compte simultanément le couple sens-son et son image littérale, la graphie orthographique. En retour l'accès au décodage, au son et au sens, est assuré. La lecture du codage mémorisé peut alors déboucher sur la lecture-reconnaissance.

Quatrième voie : Commencer par coder

Apprendre à communiquer en **présence simultanée du sens, du son et du signe** : respecter l'exigence temporelle de l'installation mentale du **codage** nécessaire pour écrire et pour lire : le cheminement **écri-lu**.

Les trois accès les plus courants, on l'a vu, ont pour inconvénient majeur de faire porter l'attention de l'élève alternativement sur l'une ou l'autre des composantes de la

^I Par contre, deux chinois ne parlant pas le même dialecte peuvent se comprendre en lisant l'idéogramme porteur du sens codé oralement par deux mots différents !

^{II} Ce qui le conduit à mal décoder et à écrire "fame" par exemple.

^{III} La moindre statistique sur les décodages d'un texte, même court, dément ce biais "scientifique".

communication écrite : le sens ou le son, sans lien particulier et spécifique avec le codage linguistique initial. "Route" est-ce "chemin" ? Ou "a" se décode-t-il /a/ ? L'élève est dans l'incertitude.

L'objectif d'écritu est donc de faire cohabiter simultanément trois concepts indissolublement liés entre eux en vue d'une communication libérée de toute incertitude. **Cette possibilité est toujours offerte au moment du codage.** Lorsqu'on décide de transformer du sens en un objet visible le supportant par l'entremise du codage alpha-orthographique ; sens, son et graphie sont alors emmagasinés mentalement de façon unitaire. Coder /mi/ avec "m'y" nécessite obligatoirement la présence du **sens** (il m'y invita avec insistance), du **son** (on entend /mi/) et **des signes orthographiques** codant les phonèmes (m' et y)¹¹. Dans ce cas, le codage constitue bien un tout assurant inmanquablement la lecture, l'accès direct au sens. Au codage de n'importe quel mot, le sens est toujours présent comme le code est orthographique, dans 85 % des cas l'archigraphème¹. **Après codage, la lecture est assurée dans 100% des productions, de quoi rassurer l'élève.**

Tous ceux qui ont compris le bénéfice pédagogique du codage, installant mentalement la figure du mot en même temps que le codage graphique des sons, ont fait réussir avec facilité plus de 95% de leurs élèves de CP dès la première année puis 100% durant les années suivantes. Pour les applications pédagogiques pratiques, voir le site "écritu".

Et, solution à favoriser, l'élève doit fournir (prononcer !) le mot à coder, on est alors certain qu'il dispose du sens. Quand le maître est amené à faire coder un mot, il doit s'assurer de sa connaissance et donner les explications utiles, orales ou/et visuelles, pour que du sens soit effectivement codé au moment du codage orthographique des sons.

Reste le problème des sons à coder ou décoder : aucun des élèves de la classe ne prononce le son /o/ de la même façon et certains sons de même fonction phonologique, sont différents physiquement en fonction des sons l'encadrant dans le mot à coder. C'est le phénomène de la coarticulation. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle se heurtent à une difficulté supplémentaire : les sons qu'ils décodent pour parvenir au mot n'ont rien à voir mentalement avec les sons conduisant à l'accès au sens. Beaucoup ne disposent même pas, phonologiquement parlant, de toutes les voyelles simples et quasiment d'aucune des nasalisées. Comment, même après avoir décodé, peuvent-ils atteindre le sens ? La lecture n'a aucun sens pour eux et l'exercice est stressant, dévalorisant.

Rien d'alarmant lorsque l'élève commence par coder (et pas l'aidant), car le sens¹¹ qu'il code est supporté par une suite maîtrisée de sons "personnels", qu'il va associer au codage du sens. Il ne codera peut-être pas /eu/, mais s'il code "son" prononcé /Pigeot/ connu en pointant "P-eu-ge-ot", ce codage réussi lui ouvrira l'accès au sens au moment du décodage. /Pijo/ codé "Peugeot", Peugeot conduira

¹ La graphie la plus utilisée statistiquement au moment de l'écriture (voir Nina Catach), par exemple "on" pour /on/, "a" pour /a/, "eu" pour /eu/ etc.

¹¹ Même remarque pour le sens, il code "son" sens et pas le ou un sens.

obligatoirement à /Pigeot/, bien connu auditivement, assurant l'accès au sens. Cette facilité offerte par le codage est valable même pour celui qui croit prononcer parfaitement. Tous les accents, régionaux ou étrangers sont donc aisément "neutralisés, effacés". Et si certains méridionaux prononcent les "e" finaux, le codage assurera écriture et lecture en découlant¹. S'il y a eu des sons divers conceptualisés en phonèmes fonctionnellement identiques, il y a ensuite des graphies conceptualisées en graphèmes remplissant les mêmes fonctions.¹²

Conséquence pédagogique : **on ne donnera plus jamais un texte à décoder**, même spécialement "facile" à lire du type "papa a une pipe".

L'élève commencera par coder des mots dont il connaît "le" sens, les pluriels et conjugaisons seront abordés dès le début. Il ne décodera que des mots ayant été codés ou découlant phonologiquement d'un mot codé. Par exemple s'il code /cor/ avec "cor", il relira : cor puis codera et lira avec facilité roc, croc, ocre, orque.

Cette option est réalisable dès la première consonne présentée au codage (/m/) avec les 5 voyelles (a, e, i, o, u).

L'élève pourra pointer /ma, me, mi, mot, mots, ami, amie, amis, amies, mamie, mamies, momie, momies/. Il pourra même trouver des mots commençant par /m/ qu'il écrira partiellement, un trait remplaçant les codages encore impossibles :

ma___ pour /malin/ ; mo___ pour /moto/ ; mu___ pour /mulet/ ; mi_____ pour /minute/.

Tous ces mots seront précieusement mis en réserve par le maître qui les utilisera le moment venu, lorsque l'enfant disposera de toutes les correspondances nécessaires pour les coder totalement.

L'élève comprend alors le cheminement qu'il va suivre, ajoutant les divers codages d'un phonème après l'autre, écrivant de plus en plus de mots nouveaux, lisant de mieux en mieux. L'enfant retrouve le chemin qu'il a emprunté pour parler, et si on veut avoir une idée de la satisfaction qu'il éprouve, il suffit de relire Montessori¹³ : elle a vu des petits de niveau maternelle, socialement défavorisés, s'épanouir rapidement en s'emparant de la communication écrite par le codage.

Tout comme les enfants latins ou grecs apprenant à écrire sur des tablettes de cire ou d'argile¹⁴, le codeur aura son tableau d'écriture-lecture que j'ai appelé écritoire¹⁴ (masculin). Il suffit alors de pointer (désigner sur l'écritoire) les graphies utiles, les graphies orthographiques dans tous les cas, pour parvenir à coder. Le sens, le geste brachial, la phonation, les muscles activant la parole, la conscience de l'espace représentant le temps lors du déplacement du pointeur, leur mémorisation, créent le codage, facilement installé en mémoire procédurale. Toutes ces composantes activent diverses zones neuronales en réseau et invitent une partie du cerveau à organiser les interconnexions nécessaires. Et le maître peut faire lire l'élève venant d'écrire, soit en repointant le mot, soit en pointant des mots comportant des graphies supportant les mêmes sons. Et cela est très rapide, évite les décodages hypothétiques et la lenteur de la graphie manuelle, favorise la fusion syllabique et l'accès au sens tout en apprenant

¹ Par exemple, au lieu de coder pipe avec p-i-pe, on le codera en pointant p-i-p-e

¹⁴ On apprenait en codant par écrit, les livres étant trop rares il n'existait pas de méthode de lecture à ma connaissance. On lisait après avoir appris à écrire.

l'orthographe. L'élève en pratiquant "batimots" peut s'apprendre à écrire et lire (voir le site "écrilu").

Si l'élève a pointé /normal/ le maître ou l'élève, profitant de la dimension alphabétique de notre codage, peut faire écrire/lire "normal, nord, mal, lame, malle, malles, mord, mords, mort, morts, marmonne, etc.¹⁵ Des phrases assurent l'accès au sens, soit par enchâssement (Ma sœur a une et on pointe /amie/) soit après lecture des mots. Les élèves, responsabilisés, travaillent en binôme, multipliant par dix leur temps d'étude en codage-décodage. Le pointage nécessairement évanescence nécessite l'attention permanente de l'élève s'il veut être en capacité de décoder ce qui vient d'être pointé.

Et le maître y trouve aussi son compte : il n'est plus l'esclave du livre et d'une progression. Il est là essentiellement pour observer les élèves s'apprenant à coder et à lire, leur fournir si nécessaire les codes orthographiques et les secourir en cas de besoin. Chaque élève utilise "l'algèbre du langage" cher à Vygotski, la conquête de la parole ayant installé ce fonctionnement : 36 phonèmes combinés suffisent à produire tous les mots figurant au dictionnaire. Les graphies de l'écritoire permettent d'écrire tous ces mots.

A tout moment, que ce soit au codage installant mentalement le lien entre sens-son et signe ou au décodage où le signe engendre par évocation mentale le sens-son, **la présence des trois attributs de la communication écrite est assurée, en production comme en réception**. On comprend dès lors qu'en deux ou trois mois tous les élèves parviennent à écrire du sens et à lire du sens. On pourra, durant les 6 mois restant, lire, comprendre, écrire des histoires, etc.

L'avenir

Imaginez que les élèves soient invités à commencer par coder pour apprendre à décoder, à lire¹⁶, et que l'efficacité de la démarche (et pas de la méthode) soit vérifiée "scientifiquement", expérimentalement¹. Le succès sera tel qu'il y aura, comme on me l'a dit, un avant et un après "écrilu".

Jacques Delacour
Directeur d'école honoraire

¹ **Le geste et la parole** – André Leroi-Gourhan – 64/89 Albin Michel – 324 pages

269. *On vient de voir que l'art figuratif est inséparable du langage et qu'il est né dans la constitution d'un couple intellectuel phonation-graphie. Il est par conséquent évident que, dès la source, phonation et graphisme répondent au même but.*

270 *Sur les deux pôles du champ opératoire se constituent, à partir des mêmes sources, deux langages, celui de l'audition qui est lié à l'évolution des territoires*

¹ Aussi curieux que cela paraisse, malgré mes nombreuses demandes, aucune expérimentation n'a eu lieu, mais cela viendra un jour, probablement. Pour l'instant il faut que chaque lecteur réfléchisse et s'engage, essaie pour constater le succès.

coordonateurs des sons, et celui de la vision qui est lié à l'évolution des territoires coordonnateurs des gestes traduits en symboles matérialisés graphiquement.

270/271 *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 phonique*

² **JACOBSON R.**, *Essais de linguistique générale*. Paris: Les éditions de Minuit, 1963, 250p.

33. *C'est à partir du code que le receveur comprend le message. La position du linguiste déchiffrant une langue qu'il ne connaît pas est différente. Il essaie de déduire le code du message. Aussi il n'est pas un décodeur, il est ce qu'on appelle un cryptanalyste. ...et naturellement, quand on se sert trop longtemps d'une technique donnée, on finit par croire que c'est la procédure normale.*

34. *Le cryptanalyste observe des allophones et essaie de repérer les phonèmes...Le décodeur se fiche pas mal des allophones. Tout ce qui l'intéresse c'est de repérer les contrastes phonologiques de manière à comprendre le texte.*

³ **Saussure F.** - COURS DE LINGUISTIQUE GENERALE
Payot - Bibliothèque scientifique - 1990 (1915-1972-1985)

p. 144

L'entité linguistique n'existe que par l'association du signifiant et du signifié ; dès qu'on ne retient qu'un de ces éléments, elle s'évanouit ; au lieu d'un objet concret, on n'a plus devant soit qu'une pure abstraction. A tout moment on risque de ne saisir qu'une partie de l'entité en croyant l'embrasser dans sa totalité ; ... Une suite de sons n'est linguistique que si elle est le support d'une idée ; prise en elle-même elle n'est plus que la matière d'une étude physiologique

⁴ comment apprend-on à parler :

BOYSSON-BARDIES BENEDICTE, *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, 1996, 289p

BRUNER J.S., *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*
PUF, Psychologie d'aujourd'hui, 1983, 285p.

BRUNER J.S., *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz, 1987

FRITH C., *Comment le cerveau crée notre univers mental*. 2010, 306p.

LENTIN L., *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Paris : E.S.F., 1972, 225p.

MOREAU M-L., Richelle M., *L'acquisition du langage*. Liège, Mardaga, 1979, 1997, 261p.

NOIZET G., *De la perception à la compréhension du langage*. Paris : PUF, 1980, 248p.

PIAGET J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1976, 214p.

RONDAL J-A., *Comment le langage vient aux enfants*, Liège : Labor, 1999, 111p.

⁵ Saussure :

p.52 *Un autre résultat, c'est que moins l'écriture représente ce qu'elle doit représenter, plus se renforce la tendance à la prendre pour base ;*

*L'emploi qu'on fait des mots "prononcer" et "prononciation" est une consécration de cet abus et **renverse le rapport légitime et réel existant entre l'écriture et la langue**. Quand on dit qu'il faut prononcer une lettre de telle ou telle façon, on prend l'image pour le modèle. Pour que oi puisse se prononcer [wa], il faudrait qu'il existât pour lui-même. **En réalité c'est [wa] qui s'écrit oi...***

p.53. *Doit-on prononcer "gageure" avec [eu] ou avec [y]... /gageure/ est une prononciation due uniquement à l'équivoque de l'écriture.*

⁶ Car le graphème est le concept rendant compte de toutes les graphies d'un phonème. **La graphie est au graphème ce que le son est au phonème.** Si /oi/ se code avec "a" dans équateur, peut-il y avoir un autre décodage de "a" dans "équateur" ? Peut-on décemment avancer que "a" se décode toujours /oi/ ? Et faut-il insister sur le fait que l'élève n'a aucune notion des graphies utilisées et de leur empan au décodage. En codant le sens /femme/, "e" est un exemplaire du graphème "a", en codant /tabac/, "ac" est un exemplaire du graphème "a", en codant /rat/, "at" est un exemplaire du graphème "a". Et si "a" ne se décode pas /a/ dans août, c'est parce qu'on a codé /ou/ avec "août" **et pour aucune autre raison.**

⁷ Saussure :

p.50 *Ainsi on a introduit un d dans notre mot **poids**, comme s'il venait du latin pondus, alors qu'en réalité il vient de pensum... c'est le principe même de l'étymologie qui est erroné.*

⁸ **Les pédagogues du XVIIème** constatèrent déjà que le décodage du français ne pouvait s'appuyer sur un décodage simplissime, celui du latin.

Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719). Lettre à l'évêque Godet des Marais :

*"L'expérience m'a prouvé que les enfants qui savent bien lire dans leur langue maternelle apprennent aisément à lire des textes, où, comme dans le latin, toutes les lettres doivent être prononcées ; il n'en est pas de même pour ceux qui n'ont eu d'abord entre les mains que des ouvrages en langue latine. La lecture du français conserve pour eux toutes difficultés qu'elle offre à ceux qui ne savent que réunir des lettres pour en former des syllabes ou des mots. **Aussi la plupart des enfants pauvres quittent-ils l'école en ne sachant pas lire le français...**"*

Guyot (17^{ème} siècle) dans la préface du "Billet de Cicéron" rejoint de la Salle :

"Je dis donc, en premier lieu que c'est une faute très grande que de commencer, comme on fait d'ordinaire, à montrer à lire aux enfants par le latin, et non par le français. Cette conduite est si longue et si pénible ..."

⁹ **DOTTRENS ROBERT**, MARGAIRAZ EMILIE, *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1951, 111p.

Dottrens et Mariagaz écrivent page 6 :

" Il (le psychologue) nous dit ensuite que **la lecture est un exercice visuel dans lequel l'ouïe n'a que faire**, d'où cette nécessité d'enseigner à lire par les yeux."

Et un peu plus loin, page 31 :

"La lecture est une fonction visuelle. Elle doit donc s'acquérir à l'aide d'une méthode qui utilise la vue et non plus l'ouïe. **La méthode globale ou idéo-visuelle s'impose, là encore, au choix de l'éducateur.** (Decroly et Mlle Degrand)"

On faisait alors déjà appel aux "sciences"...(?) page 4 :

" Il est souhaitable que le maître s'inspire de méthodes d'enseignement de la lecture mises au point selon les données des sciences de l'éducation...."

¹⁰ **Les précurseurs** : coder pour décoder :

Schüler, Freinet, Montessori, Javal, Ferreiro

¹¹ **SAUSSURE F.**, *Écrits de linguistique générale*, Paris, NRF Gallimard, 2002, 353p.

De l'essence double du langage :

20. Une succession de sons vocaux ...est peut être une entité rentrant dans le domaine de l'acoustique, ou de la physiologie; elle n'est à aucun titre, dans cet état, une entité linguistique.

Une langue existe si à /m-e-r/ s'attache une idée.

1°-... il n'y a point d'identité linguistique qui puisse être donnée, qui soit donnée immédiatement par le sens; aucune n'existant en dehors de l'idée qui peut s'y rattacher;

2°- qu'il n'y a point d'entité linguistique parmi celles qui nous sont données qui soit simple, puisque étant réduit à sa plus simple expression elle oblige à tenir compte à la fois d'un signe et d'une signification, et que lui contester cette dualité ou l'oublier revient directement à lui ôter son existence linguistique en la rejetant par exemple dans le domaine des faits physiques

¹² **Décodage des lettres.** Comment décoder la lettre "a" ?

Décodage "attendu, enseigné" : 1. /a/ comme dans

1. a sodas, ha habitude, ah dahlia, â âge, ât appât, hâ hâte, as bras, az raz de marée, ai dérailler, at chats, ars gars, ach almanachs, ap draps, ac tabacs, ao paonne, à ah ! ha !

Mais 10 autres décodages possibles !

2. au pauvre, aux chauds, aud chauds, aut sauts, aud badauds, eau agneaux, eaud rougeauds, eaux ciseaux, heau heaumes

3. aint saints, ainc vaincs, ain certains, aim faims, aing parpaings

4. i speaker

5. an romans, ant enfants, and marchands, anc bancs, aon paons, am chambre, am campagne, amp, camp amps champs, eant changeants, ean vengeance, ang sangs

6. e faisant, faisons

7. è aider, aid laids, a rayer, ait parfaits, uai quai, aie paies, aix paix, aï paraître, aît plaît, ais portugais, aient trouvaient, haie aie aies aient

8. é ferai, trouverai, mangerai

9 oi équateur

10. ou août saoul

11. o goal, a football, ha halls, aux haut

Comment continuer d'enseigner un seul décodage, /a/ ? !

Et il faut encore savoir que "e" se décode parfois /a/... !

¹³ Montessori :

Une fois l'alphabet stabilisé, le langage écrit en dérive logiquement, comme une conséquence naturelle. Il faut, simplement, que la main sache tracer des signes. Les signes alphabétiques sont de simples symboles. Ils ne représentent aucune image ; ils sont donc très faciles à dessiner. Je n'avais pourtant jamais réfléchi à tout cela quand, dans la Maison des Enfants, se produisit l'événement le plus important...

Lire la suite en <http://meirieu.com/PATRIMOINE/montessoridelacour.pdf>

¹⁴ **Écritoire incomplet** concernant les codages de sons en fonction du sens. Pour plus d'information voir le site "écrilu".

i	u	o	a	e	é	en	an	è	on	au
is	us	os	as	ai	és	ens	ans	ès	ons	aux
ie	ue		à	on	es	em	am	ê		aus
ies	ues	ot	â		er			e	onc	eau
ient	uent	ots	ah		ers	end	and	es	oncs	eaux
it		ôt				ends	ands	est	ond	ot
its	ut	ôts	at		ée	ent	ant	et	onds	ots
id	uts	op	ats		ées	ents	ants	êt	ong	op
ids		ops			éent	eng	ang	ai	ongs	ops
iz	hu	oc	ha		ed	engs	angs	ais	ont	aud
ix	hut	ocs	e		eds	emps	amp	aies	onts	auds
y	huts	ho			ai		amps	aient	om	aut
		au			ez		anc	ait	omb	haut
î	û	ô			et		ancs	ei	omp	hauts
									hon	hôte

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

¹⁵ batimot avec le mot codé "espacement"

10. espacement

e	S c	p	a	e	m	ent
essence	sa	paix	happe		mais	anse
espace	Sam	païsse	happes		messe	hampe
espacer	sens	paissent	happent		ma	ensemence
espaces	sang	paissant	happant		masse	encense
espacent	sape sapa	pas	as		me	
espèce	sapes	passe	âme		ment	
espèces	sapent	passes	absent (b code /p/)		mente	
esse	sapant (ça pend)	passent			mentes	
aime	se	passant	amant		mens	
aima	sensas sas	pan	amante		mente	
aimes	se passe	pansement	aimante		mentes	
aiment	cesse	pense	aimanta		mentent	
aimant	cessant	paiement			mentant	
	sème				menthe	
	sèmes				maman	
	sèment				même	
	sema				masses	
	semant				massent	
	s'aimant				massant	
	s'aime					
	s'aiment					
	cèpe					

Les "e" au début des mots (à l'attaque) ne se décotent jamais /e/ (/e/ de tenir)