

Apprendre à lire en codant : une approche nouvelle de la communication écrite

Jacques Delacour

Résumé : *en proposant un processus d'apprentissage où le contrôle auditif de la communication est accompagné du contrôle visuel correspondant, on offre la possibilité au contrôle visuel de se substituer progressivement au contrôle auditif, pour coder comme pour décoder, pour écrire comme pour lire.*

On ne peut pas avoir accès directement à la lecture, comme par miracle. Il faut qu'un apprentissage, partant de la maîtrise orale de la langue, conduise progressivement à la maîtrise de l'écrit. Les paléographes le savent bien. Quelques écritures résistent encore à la lecture. Si toute parole peut être écrite, avec l'A.P.I.,¹ ou en créant une nouvelle écriture comme on l'a fait pour les langues slaves, un écrit ne peut être lu que **si on a mémorisé le codage qui l'a installé**. Il ne peut exister aucun décodage sans connaissance du codage, ceci est spécialement vrai en français, compte tenu des multiples emplois de chaque lettre pour coder des sons différents, rendant le décodage pluriel et totalement dépendant du codage : /a/ se code quasiment toujours avec « a », mais « a » ne se décode pas toujours /a/, cette lettre servant à coder de nombreux sons (équateur, rayon, maison, manteau, mauvais, football, ...etc.).

Le cheminement exposé ici, conséquence de ce constat, inverse la progression des méthodes actuelles, directes, indirectes ou intégratives, d'apprentissage de la lecture. Au lieu de décoder, de passer directement de l'écrit inconnu à l'oral connu, il inverse la démarche, passant logiquement de l'oral connu à son codage écrit. Ainsi, au lieu de n'avoir aucune idée du sens au départ (devant le texte à lire), l'apprenti débute par une expression orale porteuse de sens, à transformer en un écrit porteur du même sens. La lecture est alors une évocation mémorielle de ce codage de l'oral. Il faut donc un regard neuf pour assimiler et comprendre ce processus, révolutionnaire au sens étymologique du terme.

Je propose un cheminement naturel², respectant la phylogenèse de l'écriture. Il a bien fallu écrire pour qu'on puisse en conséquence lire. Cette progression nouvelle, permet le passage progressif et assuré de l'état de parleur à l'état d'écrivain-lecteur. Les excellents résultats obtenus sur le terrain m'invitent à offrir cette nouvelle approche comme un choix alternatif à la grande majorité des méthodes actuelles d'apprentissage de la lecture.

Au départ, l'apprenti maîtrise l'état 1.

¹ Alphabet phonétique international

² Qui respecte le cheminement historique et logique de l'installation du codage, engendrant la lecture...

Etat 1 : comprendre l'oral, c'est communiquer du sens sous le contrôle de l'audition.

L'objectif est de parvenir à l'état 2.

Etat 2 : comprendre l'écrit, c'est communiquer le même sens sous le contrôle de la vue.

La pédagogie s'applique donc à mettre concrètement en œuvre ce processus de passage de l'état 1 à l'état 2.

Au départ, l'apprenti sait parler.

Il émet des paroles codant toujours du sens. Le sens, le son prononcé, le geste phonatoire musculaire lui-même et le réseau neuronal qui supporte et anime l'ensemble, sont les composantes de l'émission, émission réalisée sous le contrôle exclusif de l'ouïe. En émettant, l'enfant ajuste progressivement ses productions langagières grâce à son audition. Il sélectionne les bons phonèmes et inhibe les prononciations inutiles. (Boysson - Bardies)

La combinatoire est l'outil qui permet, à partir de 36 familles de sons (les phonèmes¹) de produire tous les mots du vocabulaire local et d'en inventer de nouveaux si nécessaire².

Schématiquement l'apprenti à l'état 1 sait :

- produire volontairement un phonème qui est un geste phonatoire musculaire complexe associé à une famille de sons spécifiques (au moins au sein d'une syllabe).
- associer phonème(s) et signification(s) des mots. Il peut dire /pomme/ en voyant une pomme, comprendre et visualiser intérieurement /pomme/ en entendant ce mot.
- contrôler la conformité de la démarche d'émission et de réception grâce à l'audition, donc améliorer ses perceptions et corriger ses prononciations déviantes.

Pour passer à l'état 2 en continuant à communiquer du sens, il faut trouver un moyen pédagogique de remplacer le contrôle auditif parfaitement maîtrisé par un contrôle visuel à installer.

Il faut simplement utiliser le moment où on traduit du sens en remplaçant les phonèmes et leur ordonnancement temporel par des graphèmes ordonnés spatialement correspondant. A cet instant, les deux contrôles, auditif et visuel coexistent et s'épaulent. Le contrôle visuel naît au moment même où une graphie accompagne puis remplace une phonie porteuse de sens.

Décider de la forme graphique qui sera l'image d'un phonème porteur de sens est l'action qui initie la naissance du contrôle visuel. A ce moment là, en faisant exister simultanément (coexister) le contrôle auditif (en disant un mot dont on peut distinguer consciemment les phonèmes par exemple) et le contrôle visuel (en codant³ les phonèmes de ce mot), on donne la possibilité à la vue d'avoir accès, en retour, au mot codé et à son

¹ Le phonème est né de l'abstraction des sons ayant même fonction linguistique, même s'ils ont des composantes physiques différentes (dues à la coarticulation, à l'accent, à la hauteur, à la couleur, etc.)

² Des concepts sont nés et nous avons paresseusement adopté les termes anglais correspondant...

³ Ce qui s'est passé historiquement, on a inventé et utilisé un code visuel, image du code oral.

sens. Les inventeurs du système alphabétique¹, dans un souci louable de simplification, ont finalement totalement subordonné le codage écrit au système phonétique (Leroy-Gouhran, 1969). Un phonème est toujours symbolisé et remplacé par un graphème. Donner à "voir le son" entendu, amorce donc par fonction le passage du contrôle auditif au contrôle visuel. Durant ce codage de l'oral en écrit, le contrôle auditif pilote et engendre le contrôle visuel. Ce qui provoque le transfert progressif de l'accès au sens par l'audition à l'accès au sens par la vue. On entend et on voit simultanément le même "objet" codé de deux façons, auditivement et visuellement. En relisant ce qui a été codé, la vue se substitue à l'ouïe pour contrôler le sens du "message". "Pomme" vu peut alors donner accès au même sens que /pomme/ entendu en mémoire des codages des sons (les phonèmes).

Il s'agit donc de proposer à l'apprenti, une pratique et des outils qui lui permettent, in fine, sous le contrôle unique de la vision, de réaliser à l'écrit, ce qu'il sait déjà réaliser à l'oral, une émission et une réception porteuses de sens.

Imaginons une langue à deux phonèmes : /i/ et /o/². Elle a l'avantage d'offrir un cadre d'étude théorique ignorant momentanément le sens et dont les lettres portent le même nom que les phonèmes. Elle permet d'accéder au principe du codage des phonèmes en respectant leur succession temporelle, par exemple en codant des cellules rythmiques. Installons un "**écrivain**" reprenant simplement le code graphique de ces deux sons (leur écriture) comme ci-dessous et fournissons un **pointeur** pour désigner les graphies successives. Le pointeur peut être simplement un doigt ou tout objet déictique.

i o

En prononçant /io/ le pointeur se déplace de "i" à "o"

Durant cette opération, comme durant toutes les opérations de pointage plus complexes³ qui suivront, l'ouïe accompagne et guide la vue : l'élève prononce les phonèmes pendant qu'il pointe leur image graphémique correspondante.

Ce pointage terminé a créé un mot écrit virtuel⁴ encore invisible mais où déjà, phonème et graphèmes sont associés dans la tête du codeur. Pendant un instant, les deux codes s'appuient l'un sur l'autre. Le codage oral phonatoire et le codage écrit sous forme d'image mentale et kinesthésique sont fonctionnellement équivalents. La graphie manuelle qui suit ce pointage donne à voir le mot pointé, cette fois libéré du contrôle auditif effectif, mais pas coupé de lui mentalement. Car la vue de l'écrit qu'on vient d'installer rappelle nécessairement ce qui vient d'être pointé. La lecture en est possible. **La lecture est toujours une évocation du pointage réalisé.** L'écriture bicolore permettra d'engendrer plus facilement la réminiscence du pointage des graphèmes,⁵ invitant l'œil à pointer successivement les graphèmes pour évoquer les phonèmes représentés :

io

¹ Les civilisations successives qui ont poli et simplifié le système général d'écriture pour subordonner l'écrit à l'oral. Une seule langue sous deux formes physiques.

² La langue informatique en est un exemple, avec 1 et 0 la machine peut "écrire" et "lire". Il lui manque le sens...

³ Mais pas plus compliquées.

⁴ Après le pointage le mot n'est pas encore écrit, il faudra le mémoriser pour l'écrire manuellement.

⁵ Par exemple, "**printemps**" en bicolore aidera grandement à bien "voir" les frontières graphémiques, donc phonétiques.

On comprendra mieux le rôle de l'écriture bicolore favorisant le rappel des phonèmes lorsqu'on écrira "printemps". En donnant à voir les graphèmes successifs, il sera fait appel aux phonèmes ayant été représentés. On ne sera pas enclin à commencer par décoder /pri/

En passant à l'écriture ordinaire en noir (io), c'est l'œil qui devra avoir mémorisé les frontières graphémiques : l'apprenti sera parvenu, en pointant, à remplacer un contrôle auditif par un contrôle visuel.

Il pourra alors,

- pointer sur les deux lettres de l'écritoire des cellules qu'on dit ou entend :

/ii oo/ /i ii oo/ /o ii o/ /i oi io/ /oo ii oo/

- créer ainsi des écritures virtuelles par pointage dynamique

- rendre compte immédiatement par écrit du pointage de chacune des cellules rythmiques par écrit, en assurant ainsi leur relecture :

"ii oo" "i ii oo" "o ii o" "i oi io" "oo ii oo"¹

- et présenter enfin un écrit qui sera sous contrôle exclusif de la vue, invitant à la lecture :

"ii oo" "i ii oo" "o ii o" "i oi io" "oo ii oo"

Même si l'enfant ne sait pas graphier manuellement, il peut toujours pointer plusieurs cellules rythmiques qu'il aura inventées, puis utiliser des lettres mobiles² ou l'ordinateur pour écrire. Dès qu'il écrit manuellement, il ajoute une mémoire kinesthésique, utile au décodage : la forme des lettres est intégrée par les propriocepteurs et accompagne leur valeur sonore.

Et, avantages conséquents de cette pratique, non seulement l'enfant vient d'apprendre un code d'écriture, mais il peut approcher la lecture de deux façons complémentaires. Soit il voit le maître pointer une cellule rythmique sur l'écritoire, c'est la manière la plus facile, les pointés sur les deux lettres i et o évoquant immédiatement les sons codés. Soit il lit des cellules rythmiques écrites par le maître :

"oo" "ii" "i i ii" "o oo" "i o i" "ii oo ii" "oi³ oio"

L'écritoire est actuellement le seul outil pédagogique, avec l'aide du pointeur, qui permet de s'exercer à la fois au codage et au décodage, à l'écriture et la lecture. Jour après jour, tout élève finit par pouvoir coder graphiquement tous les mots français, en apprenant à combiner et pointer les divers graphèmes représentant les 36 phonèmes de la langue.

Comme on peut le constater en pratique, la rapidité du codage par pointage permet de coder dix « mots » alors qu'on n'en écrirait manuellement qu'un. Le travail mental est

¹ /.../ marque ce qui est sous contrôle auditif ; "... " marque ce qui est sous contrôle visuel

² Des lettres mobiles bicolores, noires au recto et rouges au verso par exemple

³ "oi" ne se lit pas comme lorsqu'on codera poire, mais comme on a codé /o-i/

décuplé en même temps que facilité. L'accélération de l'évocation phonétique des graphèmes qui en découle est un gros avantage pour la suite.

Parvenu à ce stade, l'apprenti lecteur a droit à son **premier brevet de lecture** : il vient d'apprendre seul à utiliser le système alphabétique, en écriture comme en lecture, en le faisant fonctionner, en glissant progressivement du contrôle auditif au contrôle visuel.

L'élève est devenu capable de pointer toute cellule rythmique (la coder) et la relire ensuite (la décoder). Il peut aussi, en mémoire du système employé, lire toute cellule rythmique pointée ou écrite par le maître.

On peut résumer les acquis des premières étapes qui conduisent du contrôle oral au contrôle visuel, permettant la maîtrise de l'écrit. Il faut bien prendre conscience que découvrir l'existence de "neurones de la lecture", n'apporte aucune information sur le cheminement qui permet de faire naître cette "zone cervicale de lecture" dont on sait par ailleurs l'inexistence avant l'apprentissage de la lecture. Signalons également que la zone de Wernicke ne peut pas exister sans une progression graphique tendant à la mettre en place. Des chercheurs pourraient démontrer que la progression proposée ici, commence à créer une zone neuronale d'écriture, soutenue ensuite par une zone de lecture qui en découle, créant un réseau mémoriel puissant.

Le visualisé "o" (par pointage ou geste scriptural) est le codage écrit (visuel) qui est associé simultanément au phonème /o/.

Dès qu'on symbolise /o/ par "o", l'auditif et le visuel sont présents simultanément. En faisant relire "o" en /o/, on supprime la présence du contrôle auditif et on met en place le seul contrôle visuel n'existant que par évocation du codage préalable.

La seule vue de "o" peut provoquer, engendrer, par évocation du codage¹, la prononciation de /o/ (sa lecture). Le glissement du contrôle auditif au contrôle visuel est effectif.

Si le maître pointe une nouvelle cellule, l'apprenti sera capable de la dire (la lire) uniquement sur le souvenir du code vu et du rythme du pointeur. Le geste phonatoire aura accompagné inconsciemment chaque graphème pointé par le maître, il pourra dire la ou les cellules, la ou les graphier manuellement, avant de la ou les relire.

Ce système d'apprentissage peut être généralisé au codage écrit de toute langue² parlée.

Il s'applique particulièrement au français, pour que les codages orthographiques destinée généralement à coder simultanément le sens (vert, verre, vers...etc.) ou la grammaire (chante, chantes, chantent). Le codage n'est pas que phonographique il devient ortho-phonographique !

Voici l'amorce de l'écritoire qui sera complété au fur et à mesure de la transcription des phonèmes successifs devenant graphèmes sous contrôle visuel. Au stade ci-dessous, on est en train d'apprendre à coder le phonème //, à voir et utiliser les différents graphèmes

¹ Car "o" est un code arbitraire, la preuve, cette lettre sera aussi utilisée pour coder /ou/, /œu/, /oi/, /oin/, /a/ (paonne), /e/ (monsieur), /on/. C'est uniquement le codage par pointage du bon graphème qui indique la valeur sonore qu'il représente dans tel ou tel mot précis à décoder. Il faut nécessairement évoquer le codage pour pouvoir décoder rhum et rhume.

² Même par idéographies : la maîtrise du geste scriptural augmente la capacité mémorielle. Un mot, une idée, sont toujours écrits, "idéographiés", avant d'être lus !

correspondant au son //, les autres phonèmes ayant déjà été étudiés. On ajoute chaque jour un phonème nouveau tout en conservant le mode d'accès au contrôle visuel.

La place des colonnes "phonographiques", parfaitement stable, le classement logique et systématique des graphèmes, guident et soutiennent le pointage brachial, aussi bien que le geste musculaire phonatoire charpente la constitution des mots prononcés¹. C'est un réseau mémoriel complexe qui permet de parler, c'est un réseau parallèle, asservi à la vision, qui permet de pointer, d'écrire puis de lire par évocation de ce pointage.

¹ Un clin d'œil à la TMPP (Théorie motrice de la perception de la parole)

i	u	o	e	a
is it iz ient	us ue hu	hu ho		à as at

m	r	n	l
m' me mes ment mm mme mmes mment	re res rent rr rre rres rrent	n' ne nes nent nn nne nnes nnent	l' le les lent ll lle lles llent

Le processus d'apprentissage est le même que précédemment. Il suffit d'organiser une progression pour que les mémoires kinesthésique, phonologique, sémantique, textuelle et procédurale puissent rester opérantes par évocation visuelle des pointages.

Le sens étant au cœur du pointage, il asservit l'écriture, le choix des graphies, à la succession chronologique des phonèmes, et interdit toute dyslexie d'apprentissage. Si on code /loin/ (2 graphèmes pointés, « l » suivi de « oin ») on ne code pas /lion/ (3 graphèmes pointés, « l » suivi de « i » et de « on »). Si on a pointé /loin/ on relit /loin/ quand on voit "loin" puis « loin » ! Des années de pratique sans aucun dyslexique dans mes classes le prouvent. Il suffira de faire une étude statistique générale pour en avoir la confirmation : un codage engendre par fonction un bon décodage. Par contre, quand on voit lion ou loin, si on ne fait que décoder, si on n'a pas compris le système alphabétique, on ne sait pas si on a codé l'un ou l'autre mot, tous les deux comportant les mêmes lettres...

Pour coder /mille/, l'élève pointera "m", "i", et "lle" et le maître graphiera ce mot au tableau, en bicolore pour bien signaler les frontières graphémiques,¹ ce sont ces graphèmes qui permettront d'évoquer les phonèmes² et assureront une relecture aisée.

mille

L'avantage exceptionnel de l'écritoire, c'est qu'en plus du codage (l'écriture), il permet à l'enfant de lire des mots sans les avoir jamais vus, pointés ou écrits, quelle que soit leur orthographe, simplement en constatant la succession des graphèmes pointés par le maître, chacun d'eux entraînant l'évocation des phonèmes représentés. L'orthographe est donc apprise en même temps que l'écriture et la lecture, elle en est même un élément mémoriel important : car comment lire "rhum"³ en voyant uniquement ce mot écrit, alors qu'on pourra le lire sans difficulté si on le voit pointé par le maître :

« r – hu (parmi les graphies de /o/) – m », pointage graphié en rhum puis en rhum.

¹ A la vue de printemps, comment discerner les graphèmes ? Faut-il lire /i/, /e/, /p/ ? Pointons et écrivons printemps (5 graphèmes images de 5 phonèmes, graphiés avec 9 lettres).

² Tout comme la boîte de Saint Exupéry permettait d'évoquer un mouton, après codage.

³ Probablement /rhume/ !

L'écritoire permet donc, au départ, de simplifier le travail cognitif de l'élève : au lieu d'être confronté à quelques 500 ou 600 graphies différentes à décoder dont il ne distingue pas toujours les frontières¹ ni les valeurs sonores, il va permettre d'évoquer, sans erreur possible, le phonème qui correspond à n'importe lequel des graphèmes. Ceci implique qu'au moment du codage effectué par l'élève, les graphies particulières lui soient indiquées au préalable. L'enfant sait pointer dans la bonne colonne phonologique, mais il ne peut pas deviner l'orthographe. Le maître fournit donc, préalablement à tout codage particulier, la bonne orthographe, en la pointant ou l'inscrivant sur l'écritoire si elle n'y figure pas encore et si elle diffère de l'archigraphème.

Par exemple, pour pointer /femme/, il faudra ajouter à l'écritoire la lettre "e" dans la colonne des écritures codant le phonème /a/, et bien montrer que "mme" ou "mmes" seront utilisés en fonction du contexte (une femme, des femmes). L'orthographe ne s'apprend plus après avoir appris à lire, l'orthographe fait partie du codage du sens et favorise l'évocation mémorielle qui permet d'écrire et de lire sans hésitation "chorale" ou "équation" pour avoir su les pointer à l'écritoire ou les avoir vus pointés par le maître (le "a" de "équation" étant pointé dans la colonne regroupant les graphèmes correspondant au phonème /oi/).

Le pointage permet à tout enfant, quel que soit son niveau de vocabulaire, de coder les mots qu'il connaît et fournit. Il aura donc accès simultanément à l'écriture et à la lecture. La lecture des écrits des autres lui permettra d'affiner son vocabulaire et sa compréhension du monde. Il ne peut donc être limité que par sa compréhension de la langue orale.

Résumons : après avoir dit et pointé /rhume/ l'enfant vient :

- de prendre connaissance du sens au départ (le rhume qui fait éternuer),
- de prononcer ce mot (il doit le répéter avant de le pointer),
- d'effectuer le codage des 3 sons /r/, /u/ et /m/ constituant la charpente sonore de /rhume/,
- de visualiser les graphèmes les représentant : ("r, hu, me"),
- de gérer ainsi simultanément un double contrôle du sens : auditif et visuel.
- d'être acteur de son savoir, d'être apprenti et non pas enseigné,
- d'utiliser le système alphabétique d'écriture donc de le comprendre,
- de créer une nouvelle image mentale du mot en choisissant les graphèmes utiles,
- d'écrire, de coder des sons en signes les représentant,
- de gagner du temps : le pointage est plus rapide que l'écriture manuelle,
- d'apprendre l'orthographe des mots : l'écritoire permet de pointer toutes les graphies utiles, il suffit de les y installer ou de les montrer préalablement à l'enfant,
- de réviser des graphèmes déjà connus ("r" et "me"),
- de mémoriser la partie visuelle en pointant le mot plusieurs fois, jusqu'à ce que le pointage soit presque aussi rapide que la prononciation,
- d'accentuer la prise de conscience visuelle en ayant nécessairement découpé le mot phonétiquement pour assurer sa représentation visuelle.

Ajoutons qu'au début, disposant d'une seule consonne, il est fort heureusement possible de montrer qu'audition et vision sont de simples médias interchangeables. Si on a, tiré de la phrase « ma grand-mère est gentille...ma », pointé et codé /ma/ avec « ma », on peut demander des mots qui commencent par /ma/. Si « magasin » est proposé, le maître pointe « m-a » en silence et ajoute oralement /gasin/, expliquant que /gasin/ sera codé plus tard, lorsqu'on aura appris ces sons là. Il écrit ma_____ .

¹ Par exemple pour lire monotone et monter, tabac et sac ou printemps ! Au pointage pas de problème !

Dès lors tout enfant peut rééditer le système avec les propositions des camarades : « machin, malin, massif, ... » puis « micheline, mineur, miroir... », « moto, moderne, moment », etc.

L'apprenti comprend alors que petit à petit l'auditif cédera la place au visuel... Voyez lors de l'étude du //, si /limonade/ est proposé, seul le dernier phonème n'est pas codable à ce moment de la progression, le visuel déjà mémorisé remplace presque complètement l'auditif : on pointe « l-i-m-o-n-a » et on termine avec /de/ (autant qu'on puisse le dire !), et on peut écrire : limona__ , mot dont la lecture sera possible malgré l'absence du « de » final.

La lecture par reconnaissance

Même si le pointage et l'écritoire permettent d'accéder à un décodage rapide, la lecture doit prendre sa dimension finale, s'appuyer sur la reconnaissance.

La compréhension de la parole est tributaire du temps : les phonèmes se succèdent dans le temps. Il faut attendre la venue de chaque phonème pour accéder au sens¹. Le contrôle visuel élimine le temps, l'œil embrasse tous les graphèmes d'un mot simultanément, et permet ainsi la reconnaissance.

Tout le monde utilise cette caractéristique de la vision : reconnaître à vue d'œil, d'un seul coup, son père, son enfant, un ami, une longueur, ...etc.

Le lecteur voit des mots, et finit par les reconnaître plus que les décoder, même si inévitablement et inconsciemment, il les décode. (On sait qu'en reconnaissant notre cerveau décode encore, ce qui justifie le codage correct préalable !).

Là encore, pour canaliser et apprendre la reconnaissance, on va utiliser le pointage qui permet d'éviter la syllabation. Des tableaux de mots choisis, bien organisés, accompagnant la progression, permettent de coder des phrases par pointage. L'élève peut ensuite passer à leur écriture. Le maître dit une phrase et demande qu'on la pointe (en pointant les mots la constituant) puis qu'on la graphie. Il peut aussi pointer une phrase et demander qu'on la lise : le fait d'attendre la fin du pointage magistral pour lire la phrase interdit tout syllabage hésitant. Si on sait pointer une phrase, on saura toujours la lire.

Mais il faut amorcer et renforcer ce nouveau regard sur l'écrit. Il y a donc obligation à mettre sur pied une pédagogie de la reconnaissance. La première marche est facilement accessible. On vient d'étudier des mots comportant //. On installe 5 de ceux qu'on a codés, décodés et on les surcode (ici avec des réglettes "Cuisenaire" colorées).

lune	lame	larme	lime	animal
10	9	8	7	6

A l'annonce d'un des mots, l'élève doit lever la réglette correspondante². Le contrôle est individuel, chaque élève se rendant compte immédiatement de son succès, ou de son erreur s'il ne lève pas la bonne couleur. Il est collectif aussi, le maître constatant la diminution des erreurs conduisant à stopper l'exercice ou à changer les mots de place pour qu'une couleur ne code pas un mot !

L'exercice est d'une souplesse remarquable. Le nombre de mots peut varier de 2 ou 3 pour commencer à 10 ! Le choix de mots plus ou moins semblables visuellement sert à affiner la reconnaissance : commencer avec "lire" et "animal" aux « gréments » éloignés et

¹ Même si, comme pour la lecture, il existe un point d'accès au sens avant la fin (/vocabulary/ ne peut être que /vocabulaire/). (Andler)

² En réalité les réglettes mesurent de 10 à 6 cm, d'orange à vert foncé.

finalement parvenir à distinguer "lame" de "larme"¹. La rapidité est travaillée en soi : laisser 5 secondes de recherche au début, pour une réponse immédiate à la fin. En quelques instants des dizaines d'exercices sont effectués, faisant comprendre à l'enfant qu'il est non seulement autorisé mais vivement incité à dépasser le décodage chronologique "mémoire du codage".

Ajoutons que les premières lectures en C.P. se cantonnent souvent dans un vocabulaire réduit, utilisant la reconnaissance sur seulement quelques dizaines de mots. Or, pour bien lire, l'anticipation et l'accès au sens général s'accommodent très bien d'un haut degré de reconnaissance. Lire une phrase où on doit encore hésiter en décodant des mots inconnus est beaucoup plus difficile que lorsqu'on lit une phrase dont 80% des mots sont accessibles par reconnaissance. Il faudra donc utiliser des fiches de lecture conduisant systématiquement à la reconnaissance des mots du vocabulaire fondamental (environ 1000 mots constituant plus de 75% des textes²). Certes on saura lire en décodant, mais si la majorité des mots est à décoder, quel travail harassant, adieu le goût de lire ! Le travail systématique de reconnaissance sur des fichiers de lecture engendre une qualité de lecture de textes activant l'envie de lire. Au CP plus que dans toute autre classe la vitesse de première lecture, sans préparation, sur un texte nouveau (nombre de mots lus en une minute) est donc un bon indicateur de la compréhension³.

Affirmer la nécessité d'un passage par le codage :

Avec l'histoire suivante, on peut avoir un autre exemple⁴ du processus de passage d'un contrôle d'un codage à un autre, nécessitant durant le temps d'apprentissage la présence simultanée de deux codes :

Un coursier se rend chez Monsieur et Madame Y. Il doit porter deux colis parfaitement identiques à la vue, hormis la couleur de l'emballage, l'un est vert, l'autre rouge. Le rouge est destiné à Monsieur X, le vert à Madame Z.

Malheureusement le coursier est analphabète et daltonien, il ne peut distinguer le rouge du vert. On lui interdit de faire une marque sur les paquets pour coder les destinataires. Alors, il les soupèse et avec l'aide de Monsieur Y conclut : le rouge est plus lourd que le vert. Il **code** rouge en "plus lourd", affectant "plus lourd" à Monsieur X. A l'arrivée il saura distinguer le rouge en décodant ce qu'il a codé, en ayant ainsi échangé le codage visuel déficient contre le codage kinesthésique (le poids), tout en conservant le sens : les colis seront bien remis en bonnes mains.

Sans avoir procédé au codage kinesthésique préalable, rien ne permettrait au coursier de lire (donner un sens particulier) au poids des colis !

Il n'y a jamais de lecture directe possible. Sinon le monde n'aurait plus de secret pour nous. Reconnaître qu'un colis est plus lourd que l'autre n'a aucun sens en soi si on n'a pas codé du sens. **C'est toujours l'évocation du codage effectué préalablement qui permet d'assurer le transfert du sens donc de lire.**

Les chercheurs eux-mêmes savent et appliquent inconsciemment cela. Car on trouve facilement des bases collectant les codages⁵ (les différentes écritures d'un

¹ On sait, une fois la reconnaissance installée, comme il est difficile de percevoir certaines erreurs orthographiques.

² La plupart des formules de lisibilité comporte une variable tenant compte du pourcentage de vocabulaire fondamental. (CF Landsheere)

³ Landsheere, *Évaluation continue et examens-précis de docimologie*, Labor-Nathan

⁴ L'abstraction ne peut naître d'un seul exemple....(Britt-Mari Barth)

⁵ Celle de Nina Catach par exemple

phonème), **mais on ne trouve aucune base faisant état du décodage d'une lettre ou d'un graphème** (par exemple donnant les **diverses lectures** de "a" : /a/, /è/, /è/, /en/, /ou/, /e/, /in/, /oi/, ... etc.). On peut donc logiquement et honnêtement se demander pourquoi on persiste à vouloir commencer par faire décodé sans avoir fait coder.

Si chaque fois que l'élève pointe "e" dans la colonne phonétique /e/ il décode ce "e" dans 100% des cas en /e/, par contre il ne décodera "e" en /e/ dans un texte que dans 10 à 17% des occurrences, **dans plus de 80% des cas « e » ne se décode pas /e/**. Et devinette complémentaire, lorsqu'on voit "e", comment savoir s'il appartient aux 17% de décodages en /e/ (convenir, couvent, couvent, convient, convient¹) ? Par contre, si on a commencé par coder, puis par reconnaître, on décode vite et juste.

L'importance décisive du codage a déjà été signalée par Leroy-Gourhan dans son ouvrage "le geste et la parole" ou par Saussure, qui invite à ne pas prendre l'image symbolique, le graphème, pour la réalité sonore, ou encore par Montessori² qui a constaté que les enfants, intuitivement, commençaient tous par vouloir écrire (coder).

Une longue pratique du codage réussissant à conduire rapidement tous les élèves de nombreuses classes à la maîtrise de la lecture en CP atteste de l'efficacité du processus.

En conclusion, imaginons.

Vous ne savez pas encore lire, et ce jour vous apprenez à coder le phonème /r/ en le remplaçant par un des divers graphèmes possibles (type"□") de la colonne des /r/. Vous avez déjà appris les écritures des autres phonèmes présents.

i	u	o	e	a
is	us ue hu	ho hu	ai on	à as at

m	□
m'	□
me	□e
mes	□es
ment	□ent
mm	□□
mme	□□e
mme	□□es
mment	□□ent

Pointez donc avec votre doigt (ou la souris)

/ma/ (issu de la phrase /ma maman est gentille, ma/) puis :

/mare/, /mari/, /maria/, /mares/, /maris/... (Chaque mot issu d'une phrase dite à haute voix.)

/mare/, rames/, /arme/, /marrent/, /Marmara/... (Issus d'une phrase orale.)

Et maintenant lisez ces mots :

¹ Et ne dites pas que le "e" est muet ici !

² Voir le site meirieu.com

maïe ñame aïme maïi maïïent ñhum ñat aïmeïas ñhume
maïes ñames aïmes maïis maïïent ñhums ñats aïmeïas ñhumes

Voyez comme c'est facile !

Faut-il rappeler que les plus grands orateurs ont tous commencé par babiller et estropier les mots qu'ils prononçaient, sans aucune conséquence sur leur avenir ? Qu'est-ce que 3 mois d'apprentissage réussi au regard des années de lecture ?

Bien entendu, durant toute la période d'apprentissage (2 à 3 mois maximum), où l'enfant apprend à coder, décoder et reconnaître, il n'est surtout pas question d'abandonner la lecture magistrale. En lisant de beaux textes qui donneront envie de lire. En exploitant des albums dont l'illustration soutient la compréhension, tout en se souvenant que lire, ce n'est surtout pas lire des images !

J'espère que le lecteur aura su se libérer de l'option "il faut apprendre à lire", en mettant en pratique mes propositions (au moins virtuellement). Puis-je citer Alain Berthoz qui peut expliquer les réticences de certains :

"...Le fait d'avoir organisé nos hypothèses d'une certaine façon crée une organisation neuronale tellement forte qu'il est alors difficile de s'en affranchir. Nous sommes devenus prisonniers de ces hypothèses." (La décision, 2003, p.178 – Odile Jacob).

Il y a tellement d'année qu'on se plie à l'apprentissage de la lecture, aux sons des lettres (!), au décodage, au « b-a, ba. » qu'on ne voit pas pourquoi on changerait de modèle. Nos élèves sont supérieurement intelligents, la plupart parviennent malgré tout à lire ! Une remarque sur le b-a, ba : c'est toujours valable dans l'espace sonore, ce ne l'est que rarement dans la zone écrite (banane, mais banc, baudruche, baigner, bain, etc.).

Il faudra bien, un jour, admettre l'immense avantage et le confort qu'apporte le **codage** au moment de l'apprentissage de la communication écrite, évitant à des générations d'élèves de croire qu'il est difficile voire impossible d'apprendre à lire.

Pour plus d'information consulter le site « écrilu ».

<http://apprendre-a-lire.pagesperso-orange.fr/>

Jacques Delacour
Directeur d'école honoraire

Bibliographie :

- ANDLER D., *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard, folio, 1992, 509p.
 BARTH B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz, 1987, 192p.
 CATACH NINA , *L'orthographe française*. Nathan , 1986 , 319p.
 FREINET C. , *Méthode naturelle de lecture*, Nice : Bibliothèque de l'Ecole Moderne , 1961, 136p.
 GALAN C. *L'enseignement de la lecture au Japon*, Toulouse : PUM, 2001, 365p.
 FERREIRO E. , *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : C.R.D.P. , 1988, 408p.
 GATTEGNO C. , *La lecture en couleurs. guide du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966 , 127p.
 GRAY W.S., *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Paris : Hatier/UNESCO, 1956, 316p.
 LANDSHEERE G, *Le test de closure*. Paris : Nathan/Labor, 1973, 127p.

- LEROI-GOURHAN A. , *Le geste et la parole , I. Technique et langage*. Paris : A. Michel , 64/89 , 324p.
- MARTINET A. , *Vers l'écrit avec alfonic*. Paris : Hachette, 1983 , 174p.
- MONTESSORI M., *L'enfant*. Paris Desclée de Brouwer. 2005, 208 p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE., *Apprendre à lire*, Paris : C.N.D.P/Odile Jacob, 1998, 224p.
- SAUSSURE F., *Cours de linguistique générale*, Payot, Bibliothèque scientifique, 1990 (1915,1972,1985), 520p.
- VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Editions sociales, Paris : Messidor, 1985/92, 419p.