

# Apprendre à lire

## Une révolution : place au codage de l'oral

**Jacques Delacour**  
Directeur d'école honoraire  
delacour.j@wanadoo.fr

### **L'échec partiel des méthodes de lecture**

Depuis des siècles on apprend à lire aux enfants avec des méthodes **de lecture**<sup>1</sup>, avec le succès très relatif connu dont les évaluations témoignent. Et on cherche toutes sortes d'explications aux échecs en apprentissage de la lecture.

L'élève fut d'abord le principal responsable, il manquait d'intelligence (il avait pourtant appris à parler !). Ou alors il avait une structure psychologique déficiente (faible QI) ou absente : défaut de latéralité, manque de spatio-temporalité, gaucherie. Le plus handicapant : il était issu de milieu socio-culturel défavorable et manquait de culture et surtout de vocabulaire (l'hypothèse de Bentolila). Les parents ont également été ciblés : « s'ils suivaient correctement leurs enfants » cela irait beaucoup mieux ! Les maîtres ont croulé sous les reproches : manque de formation, bon maître, mauvais maître, école maternelle déficiente, etc. Les méthodes de lectures censées permettre l'apprentissage n'étaient pas épargnées : arguments à l'appui, on préférait telle méthode à telle autre.

On s'est finalement résolu à composer avec tout ce qui semblait être efficace dans chaque méthode de lecture. En intégrant toutes les pépites pédagogiques, on ferait lire beaucoup mieux... On tenta de réduire les effectifs des classes de CP : on abandonna très vite devant les résultats aussi peu probants que dans les autres classes. On fit appel à la médecine, et on trouva un mot d'explication : dyslexie. Ce n'était plus « le poumon vous dis-je », mais « la dyslexie, vous dis-je » ! Après deux ans de CP les élèves étaient orientés en classe de « perfectionnement »... On officialisait et institutionnalisait l'échec.

La dernière étude sérieuse en date n'a fait que radiographier les diverses méthodes, tout en déclarant péremptoirement que la guerre des méthodes n'avait plus lieu d'être alors qu'elle couvait sous la cendre. On finit par noyer totalement la polémique, en centrant l'attention des pédagogues, sur le défaut de compréhension. Il est vrai qu'il est plus facile de « pédagogiser » sur la compréhension que de savoir comment fournir à un enfant analphabète les moyens de passer de la communication orale à la communication écrite, de lui permettre de parvenir à lire seul un texte et à le comprendre. Clairement on baisse pavillon devant l'échec.

---

<sup>1</sup> Il y a plus longtemps, faute de méthode imprimée on apprenait heureusement à écrire sur la cire, la glaise ou le plomb pour apprendre à lire....

Et pratiquement, un seul recours reste possible : vérifier l'efficacité du codage.

**Ne plus apprendre à lire, apprendre à coder l'oral par écrit comme l'ont pratiqué les inventeurs de l'écriture, le cerveau fera nécessairement émerger la lecture.**

## **Une révolution pédagogique !**

Pourquoi inverser l'approche pédagogique actuelle ? Parce que c'est un peu prétentieux de vouloir, comme maintenant, faire lire un non lecteur. Finira-t-on par comprendre que devant un texte, l'illettré est totalement incapable de lire le moindre mot ?

Finira-t-on par comprendre qu'il n'a véritablement qu'une possibilité : apprendre à coder l'oral en écrit, ce qui le rend apte à lire ce qu'il vient d'écrire et même plus en réinvestissant son nouveau savoir.

En voici un exemple rapide. Comment lisez-vous 123 ? Ne dites pas cent vingt-trois car le mot prononcé /cor/ a été codé par écrit avec les signes 123. Donc si 123 code /cor/, 123 se lit « cor ». Et si vous inversez l'ordre des lettres, sans que j'intervienne, sans que vous soyez obligé de coder avant de lire, vous savez lire 321, et si vous les combinez autrement, à l'image de ce qui se passe oralement, vous lisez facilement : 213.

Donc le codage écrit de /cor/ avec 123, permet aussi de lire sans écriture préalable roc et ocre.

**Le codage orthographique s'apprend, se mémorise pour assurer la lecture, au moment du passage de l'oral connu à l'écrit.** Et l'écrit créé se décode correctement dans 100% des cas. Et à force de codage et de lectures dérivées toujours correctes après codage, la lecture émerge<sup>2</sup>. La zone neuronale du cerveau dédiée à la lecture, **totalement absente au départ**<sup>3</sup>, se met progressivement en place à chaque leçon, des connexions nerveuses s'installent provoquées par les codages réalisés.

Le codage écrit est indispensable parce que cette action est la seule à pouvoir faire cohabiter et coexister simultanément tout ce qui doit être absolument présent pour assurer la communication écrite : le sens, les sons, les codes utilisés et la mémoire des codages utilisés.

Le décodage, direct ou indirect, n'a jamais cette possibilité. Le sens est toujours absent au départ et la vision des signes ne conduit pas forcément et sûrement au son représenté. Les apprentis partent toujours de l'inconnu, quelques signes sur une page qui n'ont aucune signification pour tout illettré qui les regarde. Débutants, ils peuvent toujours hésiter sur la traduction orale d'une ou des lettres.

Les méthodes de décodage les plus explicites sont défendues farouchement par des chercheurs et des professionnels respectables. J'en faisais partie avant de me convertir il y a 45 ans à l'approche par le codage ! Je n'oserais plus enseigner que « on » se décode /on/, et faire décoder ou écrire une syllabe en dehors de tout sens. Ça n'a pas de sens dirait Devos !

---

<sup>2</sup> Varela dirait que la lecture est édictée par l'action de codage.

<sup>3</sup> Les scientifiques l'ont prouvé chez l'enfant comme chez l'adulte analphabète.

Certains croient encore qu'il suffit d'enseigner explicitement le son des lettres (quels sons ?) pour obtenir le même résultat qu'au codage. Ils me le disent, me l'écrivent. Ils sont persuadés que devant loin, puisqu'on leur a appris que « oin » se décode /oin/, les apprentis vont décoder directement /oin/. Lointain sera lu /lointain/. Ils prennent leur hypothèse pour la réalité : pourquoi l'enfant ne passerait pas d'abord par /lo/ puis /loi/ avant de décoder /loin/ ? Beaucoup de pédagogues ont entendu cela dans leur classe, des témoignages le confirmeraient.

Alors il faut démontrer une fois de plus que le décodage direct est impossible. Essayons. On apprend aux élèves que « en » se décode ... vous avez déjà lu /en/ puisque vous l'avez appris aussi comme moi. Et bien puisque c'est si simple et facile essayez de décoder « en » dans les mots suivants (7 décodages différents à placer au bon endroit !) :

xxxxenx, xxxenx, xenxxxx, xxxxxxxen, enxxxx, xxxenxxx, xenxxxxxxx<sup>4</sup>

Comme vous n'y arrivez pas concluez que :

- Il est impossible pour un non lecteur de découper correctement les mots en graphèmes dès qu'il y a plus de lettres que de sons, donc impossible de retrouver chaque phonème
- La lecture des « en » visibles est totalement tributaire des autres codages, des autres lettres. « en » de tenir n'a rien à voir avec celui de tenter.
- Comme vous êtes censé ne pas savoir lire, se pose alors la question du « e » au sein de « en », dont la valeur sonore est improbable (e, é, è, en ?), comme le « x » se décode de deux manières (excellent, examen) et que le « men » d'examen n'a rien à voir avec celui de /amen/ !
- On voit que le tout au moment du codage, associant le sens, les sons d'/examen/ avec le code écrit (e-x-a-m-en) permet de lire immédiatement « examen » en mémoire des codages mentaux effectués. Le décodage direct, sans cette préparation, n'offre pas cette certitude.

C'est le moment de bien distinguer code et codage. Le **code** est visible sans aucune valeur sonore à priori. Toutes nos lettres servent de code pour plusieurs sons<sup>5</sup>.

Par contre le **codage** est cette **image mentale**, interne, invisible, associant pour l'avenir et à jamais, le sens, un son au sein de ce sens, et une graphie orthographique.

Et ne croyez pas que les syllabes, d'abord orales, puissent être parfaitement visibles à l'écrit. Essayez donc de trouver les 9 lectures différentes de « lo » :

Loxxxxx, loxxxx, loxxxx, loxx, loxxxxxxx, xxxxloxx, xxxxloxx, xxxxloxx,  
xxxxxloxxx<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Ferment, ferment, benzine, cyclamen, ennemi, solennel, renouveler

<sup>5</sup> Même le « b » contrairement à ce que j'ai pu lire.

<sup>6</sup> Loterie, louter, longer, lois, lointain, maillot, maillon, caillou, bouilloire,

Vous parvenez aux mêmes conclusions que plus haut, Il faut voir le mot en entier quand on sait lire, pour décoder correctement « lo ». On comprend donc que l'élève, qui est à la peine en essayant des décodages divers, finisse par se décourager.

Alors que s'il commence par coder, il le fait avec plaisir, conscient qu'il est en train d'acquérir la communication écrite, sur le mode d'apprentissage de la parole. Ce que Maria Montessori a bien constaté :

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

Et constatez ci-dessous comment le codage du mot dans sa totalité va favoriser la lecture, même si une partie est illisible. C'est donc bien le sens du mot écrit qui informe de **la valeur sonore particulière de toutes les lettres** le composant, groupées ou non. Nous allons pouvoir lire sans aucune difficulté les mots où « en » était parfaitement illisible plus haut :

bxxzine, cyclamxx, xxnemi, solxxnel, rxxouveler (pour fermxxt, il faut un texte)

Nous effectuons la même lecture aisée des mots (même si la lettre absente se décode ici de 10 façons différentes) :

Mxison, mxnger, mxuvais, équxtion, Sxône, pxyer, fxisions, ferxi, mxin, xoût

Les sons étant codés en fonction du sens, la lecture de l'écrit obtenu est correcte dans 100% des cas, même en cas de code très particulier. Si l'élève code /équateur/ avec « équateur » il ne lit pas /écateur/ ! Car /oi/ a bien été écrit, représenté, symbolisé, avec « a », donc, ici, « a », en mémoire du codage, supporte, représente, symbolise le son /oi/ et doit être décodé /oi/. Cela montre combien il est important de commencer par coder, par passer de l'oral à l'écrit orthographique **et en aucun cas de passer directement de l'écrit à l'oral comme on le fait encore**.

Et pour justifier le décodage, le son des lettres, les défenseurs de cette pratique confondent le codage et le décodage, inversant des statistiques de codage et de décodage. Non, les lettres ou groupes de lettres ne se décodent pas dans 85% des cas de la même façon.

**Le codage** se décode correctement dans 100% des cas. Et dans plus de 80% des cas, il est effectué avec la même lettre ou le même groupe de lettres.

Alors que le **décodage** est tellement multiple parfois que la certitude du décodage est hautement improbable, avoisinant l'effet de hasard.

A ce jour je n'ai encore trouvé aucune comparaison scientifique entre codage et décodage. Mais il ne faut pas être un chercheur émérite et un statisticien chevronné pour comparer les codages effectués pour écrire une ligne et les décodages proposés pour la lire. Par exemple :

**Dans cette ligne on peut trouver de nombreuses lettres aux sons pluriels.**

Constat au décodage :

La lettre « a » ne se décode jamais /a/.

La lettre « e » ne se décode jamais /e/ comme dans tenir.

La lettre « o » ne se décode jamais /o/.

La lettre « s » ne se décode jamais /s/

La lettre « u » ne se décode /u/ qu'une fois sur 5 !

Pour décoder « a », on doit choisir entre /en/ et /au/

Pour décoder « e », on doit choisir entre /è/, /é/, /eu/.

Pour décoder « o », on doit choisir entre /on/, et /ou/

Pour décoder « s », on doit choisir entre /z/ et rien (5 fois !).

Pour décoder « u », on peut choisir entre /eu/, /o/, et /u/.

Par contre si on apprend bien le codage orthographique, tout codage de sens se décode sans problème. Ainsi pour coder « nombreuses » on utilise n-om-b-r-eu-ses, donc « nombreuses » se décode /nombreuses/. Pas de problème avec les lettres « o, m, e, u, s, e, s » qui pourraient se décoder de nombreuses façons différentes (moins de 50% des « n » d'un texte se décodent /n/).

## **Terrible erreur de diagnostic**

**On s'est trompé sur la manière dont l'enfant apprend à lire.** On a cru qu'il décodait ! Alors qu'il fait appel nécessairement à sa mémoire du codage de chaque mot, le reconnaissant plus que le décodant à la fin. Et sa faculté de transposition du codage lui permet de lire ce qu'il n'a pas encore codé. Il vérifie alors qu'il a bien lu s'il parvient à un sens lui semblant plausible compte tenu du contexte. D'où l'importance du vocabulaire choisi et la nécessité de proposer des textes spécifiques adaptés à la situation d'apprentissage.

Et si, malgré les méthodes de lecture, la majorité des élèves finissent par apprendre à lire, ce n'est pas sur la base du son des lettres, mais sur la découverte lors des copies et dictées de la transformation des sons en signes spécifiques au sens de chaque mot.

Cette nécessité d'avoir accès au sens du mot et à son codage est observable lorsqu'un lecteur avancé (on apprend à lire toute sa vie, les anglicismes par exemple) essaie de décoder sans succès. Tout le monde a déjà entendu à la radio ou à la télévision des mots décodés donc déformés. En voyant « grotte Cosquer » sur sa fiche, l'animateur lit grotte /cosqué/... Et si je propose à la lecture La Giettaz, que direz<sup>7</sup>-vous ? Et « himation » ?

Saussure avait déjà montré que des décodages déviants parvenaient à modifier le mot origine. Ouvrez un Larousse récent à Montpellier et voyez que le décodage de « elli » en /èli/ est proposé au lieu du /eli/ prononcé localement. « Jungle » est décodé /jungle/ au lieu de /jongle/ initial.

La lecture n'est donc certaine que lorsqu'on a connaissance du mot avant de l'écrire ou de le lire, qu'on le **reconnait** pour l'avoir, d'une façon ou d'une autre, codé, écrit.

Les globalistes en ont fait leur cheval de bataille avec raison. On ne peut effectivement lire que si on a la possibilité de reconnaître le mot dans son entier, chaque lettre présente influençant et modifiant la lecture des autres, chaque phrase pouvant même modifier la lecture des lettres en fonction du sens induit : tu es un as

---

<sup>7</sup> Vous direz, vous décoderez, vous ne lirez probablement pas...

et tu as gagné<sup>8</sup>. Ils ont simplement, tout comme les décodeurs, oubliés que c'est la construction du mot écrit, par codage des sons avec des graphies orthographiques, qui délivre le sésame donnant accès à la lecture du mot et à la réutilisation des décodages par généralisation. Si on a codé par écrit /moutarde/ avec « mou-t-a-r-de », alors on peut tenter de décoder sans écriture préalable des mots comportant les mêmes codages-décodages : mou, tard, doux, tout, tour, route, outre, etc. Mais cela ne permet pas de lire avec certitude motard et drap : moutarde ne comporte pas de codage-décodage des sons /o/ et /d/.

Les lettres ne sont pas des codes puisqu'elles sont plutôt du style caméléon, changeant de son suivant le milieu. Seul le codage mental est valable, orthographique, maintenu en mémoire après codage des mots. Et c'est seulement progressivement que le cerveau crée une zone dédiée à l'écriture-lecture en fonction du système utilisé : phonologique (appelé maladroitement alphabétique pour l'écriture française), pictographique, idéographique ou combiné (phonologique, pictographique et idéographique comme le chinois).

Les parents ou les collègues qui seraient désireux de faire réussir tous leurs élèves en les invitant à commencer par coder trouveront toutes les indications pédagogiques nécessaires sur le site :

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

(Ou en tapant « ecrilu » dans un moteur de recherche)

Sur mon site, « **un bijou pédagogique, l'écritoire<sup>9</sup>** », utilisable quelle que soit la méthode utilisée dans votre classe, est un outil de travail terriblement efficace à la portée de tous. Même sans tout changer la première année, son introduction permet à la fois de partir du sens et de faire coder et décoder, écrire et lire, tout en se rendant compte de l'efficacité du codage.

Et, cerise sur le gâteau, pour les actuels décodeurs : ils pourront offrir systématiquement le bon décodage de toutes les graphies en les pointant dans les colonnes sonores correctes. Ils parviendront à faire lire des mots « irréguliers », comme disent les savants, sans être obligés de les dire ou lire eux-mêmes à la place des apprentis. Par exemple ils trouveront « e » dans la colonne phonétique /e/ la plus enseignée (tenir), mais aussi dans /a/ (évidement), dans /é/ (penalty), dans /è/ (chef) et même en codage de /en/ pour un seul mot (enivrer).

En leur pointant aquarium dans les bonnes colonnes sonores, tous les élèves pourront décoder, lire /aquarium/ sans que le professeur soit condamné à leur dire « a » se lit /oi/, et « u » se lit /o/, continuant ainsi à faire croire que les lettres ont un son. Seuls les mots assemblent des sons par codage, oralement et graphiquement !

Parents, vive la liberté. Collègues, si vous attendez que les Instructions Officielles donnent le feu vert, certains de vos élèves continueront à peiner ou à échouer. J'ai écrit sans être entendu des autorités pédagogiques ou académiques. Il est tellement difficile d'effectuer une révolution, de changer ses habitudes ! Le soleil continue donc de se lever à l'Est et de tourner autour de la terre ?

Essayez au moins l'écritoire (à télécharger sur le site) ! Le succès, logique, finira par vous convaincre !

---

<sup>8</sup> Les poules du couvent couvent. Et le correcteur de l'ordinateur souligne le mot doublé (couvent). Il décode, il ne lit pas !

<sup>9</sup> Un écritoire ici pour le distinguer de l'autre écritoire

La bibliographie n'a qu'un but ici : éviter de laisser croire que je disserte à la légère. Il serait temps de prendre au sérieux le codage, préalable indispensable à l'apprentissage procédural de la lecture.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN, Propos sur l'éducation. Paris : PUF, 1956, 201p.
- ARALE, Illettrisme et psychanalyse. Grenoble : 1992, 159p.
- ANDLER D., Introduction aux sciences cognitives. Paris : Gallimard, folio, 1992, 509p.
- ANDREY B. et LE MEN J., La psychologie à l'école. Paris, PUF, 1974, 272p.
- BACCINO T., COLE P., La lecture experte. Paris : PUF, Que sais-je N°3005, 1995, 128p.
- BANDLER R., Un cerveau pour changer, la P.N.L., Paris, Interedition, 1993, 230p.
- BALESSE L., FREINET C., La lecture par l'imprimerie à l'école. Cannes : B.E.M., 1961, 96p.
- BARRE-DE MINAC C., La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. Revue Française de Pédagogie, N° 113, 1995, p. 93-133
- BARTH B-M., L'apprentissage de l'abstraction. Paris : Retz, 1987, 192p.
- BARTH B-M., Le savoir en construction. Paris : Retz, 1994, 207p.
- BASTIEN C., Schèmes et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant. Paris : PUF, 1987, 200p.
- BAUDELLOT C., R. ESTABLET, Le niveau monte. Paris, Seuil, 1989, 205p.
- 80 BEAUMONT, PEYTARD, Ce que ne doit pas être une méthode de lecture. Préparons l'avenir, N°81, Magnard, sept.
- BECCARIA, BENTOLILA, CATACH, Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture. Paris : Retz, 1976, 223p.
- BELLANGER L., Les méthodes de lecture. Paris : PUF, 1978, 127p.
- BENICHOU, FAUCON, FOUCAMBERT, MILLOT, PARENT, VIOLET, Lire c'est vraiment simple!...quand c'est l'affaire de tous. Montmorillon : M.D.I., 1984, 141p.
- BENTOLILA A. Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture, Paris Retz, 1976, 223p.
- BERNSTEIN B., Langage et classes sociales, Paris : Editions de Minuit, Le sens commun, 1975, 347p.
- BERTHOZ A., Le sens du mouvement, Paris : Odile Jacob, 1997, 345p.
- BERTHOZ A., La décision, Paris, Odile Jacob, 2003, 347p.
- BERTHOZ A. JORLAND G., L'empathie, Paris, Odile Jacob, 200', 308p.
- BETTELHEIM B., La lecture et l'enfant. Paris : Laffont, 1983, 254p.
- BINET A., Les idées modernes sur les enfants. Paris : Flammarion, 1922, 348p.
- BLOCH M., L'anthropologie et le défi cognitif. Paris, Odile Jacob, 2013, 270p.
- BOYSSON-BARDIES BENEDICTE, Comment la parole vient aux enfants. Paris : Odile Jacob, 1996, 289p**
- BOULANGER F., Lire à trois ans. Paris : Nathan, 1993, 259p.
- BOYER J.Y., La lisibilité. Revue française de pédagogie. N°89, 1992, (5-14)
- BRU M., Ecrire pour apprendre à lire. Toulouse : EUS, 1991, 162p.**
- 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
- BURNEY P., Histoire de l'orthographe. Paris : PUF, Que sais-je N°685, 1967
- CALVET L-J., Histoire de l'écriture. Paris : Plon, 1996, 296p.**

- CANAC HENRI, La lecture, éléments de pédagogie. Paris : Didier, 1965, 140p.
- CANDEL D. et GAUDIN F. Aspects diachroniques du vocabulaire, Le Havre, P.U. R., 2006, 268p.
- CATACH NINA, L'orthographe française. Nathan, 1986, 319p.**
- CAUSSE R., La langue française fait signe. Paris : Seuil, 1998, 251p.
- CHANGEUX JEAN-PIERRE, L'homme neuronal, Paris : Hachette Littérature, 1998, 379p.
- CHANGEUX JEAN-PIERRE, L'homme de vérité. Paris : O. Jacob, 2002, 446p.
- CHANGEUX J.P., A. Connes, Matière à penser. Paris, O. Jacob poches, 2000, 267p
- CHARAUDEAU J., Grammaire du sens et de l'expression. Paris : Hachette, 1992, 927p.
- CHARTIER R. Pratiques de la lecture. Rivages, 1985, 239p.
- CHAUCHARD P. Le cerveau et la main créatrice, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 130p.
- CHAURAND J., Nouvelle histoire de la langue française. Paris : Seuil, 1999, 816p.
- CHAUVEAU G. et E., Relations école-familles populaires et réussite au C.P., Paris : R.F.P. N°100, 1992, (5,18)
- CHAUVEAU G., Comment l'enfant devient lecteur. Paris : Retz, 1997, 192p.
- COHEN R., L'apprentissage précoce de la lecture. Paris: PUF, 1979, 239p.
- CRESAS, Le handicap socio-culturel en question, Paris : ESF, 1978, 213p.
- CYRULNIK B., La naissance du sens. Paris : Hachette Littérature, 1998, 169p.
- DAMASIO A., L'erreur de Descartes. Paris : O. Jacob, 1995, 368p.
- DECOTE G., Vers l'enseignement programmé. Paris : Gauthier-Villars, 1967
- DESCOEUDRES A. Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Neuchâtel : D et N. , 1957, 283p.
- DECROLY O., Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Neuchâtel : 1978, 173p.
- DEHAENE S., La bosse des maths. Paris : O. Jacob, 1997, 299p.
- DEHAENE S., Les neurones de la lecture. O. Jacob, 2008, 478 pages
- DELACOUR J. Mobiliser les structures de l'apprentissage de la parole pour conquérir l'écriture-lecture au C.P. Morre : 1993, 145p.
- Des mots pour apprendre à lire, Préparations, Livret de lecture, Les mots français, 8 tableaux de mots, Loto N, Fiches de lecture 1,2,3,4., Reconnaissance et lecture rapide, L'écritlire, livre de l'élève., L'écritlire, livre du maître. 25480 Ecole Valentin, 15 rue du Levant. (presque tout ceci est sur le site)
- DELACOUR J, Lecture/écriture, bilan d'un praticien, Perspectives documentaires en éducation N°57 – INRP**
- DELEAU M., Les origines sociales du développement mental. Paris : A. Colin, 1990, 192p.
- DE LA GARANDERIE A., Les profils pédagogiques. Paris : Bayard, 1993, 257p.
- DE LA GARANDERIE A., Pédagogie des moyens d'apprendre, Centurion, 1982, 131p.
- DELLA-COURTIADÉ C., Handicapé de la naissance aux premiers acquis scolaires. Paris: ESF, 1988, 189p.
- DE SAINT-EXUPÉRY A., Le petit Prince. Paris, Gallimard, 1947, 95 pages
- DOLTO F., Tout est langage. Paris : Vertiges du Nord/ Carrere, 1987, 132p.
- DOMAN G., J'apprends à lire à mon bébé. Paris : Retz, 1988, 158p.
- DOTTRENS ROBERT, MARGAIRAZ EMILIE, L'apprentissage de la lecture par la méthode globale, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1951, 111p.
- DUFOYER J.P., Le développement psychologique de l'enfant de 0 à 1 an. Paris : PUF, 1976, 191p.
- DUHAMEL C-A., BALAZ C., Le gros dico des tout petits. Paris : Lattès, 1993, 720p.
- ECCLES J. C., Evolution du cerveau et création de la conscience. Paris : Flammarion, 1994, 368p.
- EDELMAN G.M., Biologie de la conscience. Paris : Odile Jacob, Sciences, 1992, 368p.
- EHRlich S. Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire. Paris : PUF, 1978, 388p.
- FAYOL M., L'acquisition de l'écrit, Paris : P.U.F. 2013, 127p.
- FAYOL, GOMBERT, LECOCQ, SPRENGER-CHAROLLES, ZAGAR, Psychologie cognitive de la lecture, Paris : P.U.F. 1992, 290 p.
- FERRAND L., Cognition et lecture. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, 381p.
- FERRE A., Les tests à l'école. Paris, Bourrelier/A. Colin, CPP 308, 1970, 196p.
- FERREIRO E., Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ? Lyon : C.R.D.P. , 1988, 408p.**



FERREIRO E., L'écriture avant la lecture, in La production de notations chez le jeune enfant, Hermine Sinclair, PUF, 1988, 183 pages

FERREIRO E., L'écriture avant la lettre, Paris, Hachette, 2009, 253p.

FEYEREISEN P. Le cerveau et la communication. Paris : PUF, 1994, 213p.

FIJALKOW J., Sur la lecture. Paris: ESF, 2000, 206p.

FIJALKOW J., Un coup pour rien, Les dossiers des sciences de l'Education, Toulouse, PUM, N°1/1999, p.137-155

FIJALKOW J., La lecture, Paris, Le cavalier bleu, 2003, 123p.

FILY DOMINIQUE., L'écriture d'abord, la lecture ensuite. Paris – Syros Alternative - l'école des parents, 1990, 140p.

FOUCAMBERT J., La manière d'être lecteur. Paris : SERMAP/Hatier, 1976, 128p.

FREINET C. L'éducation du travail. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1960, 278p.

FREINET C. , Méthode naturelle de lecture, Nice : Bibliothèque de l'Ecole Moderne , 1961, 136p.

FREINET C., Le journal scolaire. Montmorillon : E. Rossignol, 1957, 131p.

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

GALAN C. Japon: l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique. Revue Française de Pédagogie, 1995, N°113, p.5-18.

GALAN C. L'enseignement de la lecture au Japon, Toulouse : PUM, 2001, 365p.

GALISSON R., Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental. Paris : Hachette/Larousse, 1976, 82p.

GARDNER H., Les formes de l'intelligence. Paris : O. Jacob, 1997, 476p.

GATTEGNO C., La lecture en couleurs. Guide du maître. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966, 127p.

GATTEGNO C., Ces enfants nos maîtres. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1972, 115p.

GELBERT GISELE, Lire, c'est vivre, Paris : Odile Jacob, 1994, 300p.

GELBERT GISELE, Le cerveau des illettrés. Paris : O. Jacob, 1998, 229p.

GLADIC VINKO ALDO, Le graphisme phonétique. Paris : Nathan/Labor, 1982, 125p.

GOIGOUX ROLAND, Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral au tout début de l'apprentissage de la lecture. Revue internationale des sciences de l'éducation N°1, 1999, p.13-38

GOUGENHEIM., L'élaboration du français fondamental (1er degré), Didier, 1971, 302p.

GREGOIRE J., PIERART B, Evaluer les troubles de la lecture. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 1997, 273p.

GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, Le pouvoir de lire. Paris, Casterman, 1975, 251p.

GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE., Pour une autre pédagogie de la lecture. Paris, Casterman, 1976, 231p.

GOUGENHEIM G., L'élaboration du français fondamental 1<sup>er</sup> degré. Paris : Didier, 1971, 302p.

GOUGENHEIM G., Dictionnaire fondamental. Paris : Didier : 1958/1993, 283p.

GRAY W.S., L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Hatier/UNESCO, 1956, 316p.

GREGOIRE J., PIERART B., Evaluer les troubles de la lecture. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 1997, 273p.

GRIZE J-B., Logique et langage. Paris: Ophrys, 1990, 153p.

HACKER P.M.S., Wittgenstein. Paris : Seuil, 2000, 91p.

HENRY G., Comment mesurer la lisibilité. Paris : Nathan/Labor, 1975, 176p.

HOTYAT F., Psychologie de l'enfant. Paris : Nathan/Labor, 1963, 249p.

HOUDE O., MAZOYER B., TZOURIO-MAZOYER N., Cerveau et psychologie. Paris : PUF, 2002, 609p.

HOUDE O., Catégorisation et développement cognitif. Paris : PUF, 1992, 204p.

HOUDE O., 10 leçons de psychologie et pédagogie. Paris : PUF, 2006, 117p.

HOUDE O., psychologie de l'enfant. Paris : PUF, 2014, 127p.

INIZAN A. , Le temps d'apprendre à lire. Paris : Bourrelier, 1963, 110p.

INIZAN A. , BARTOUD D., L'évaluation du "savoir lire" au C.P. Paris : A. Colin, 1972, 64p.

INIZAN A. , Révolution dans l'apprentissage de la lecture. Paris : Colin A. , 1978 , 271p.

INRP, Histoire de lire. Paris : INRP, Rencontres pédagogiques N°1, 1984, 127p.

E.P./S.R.IPN, Le français fondamental 2<sup>ème</sup> degré. Paris : MEN, Brochure

- JACOB PIERRE, Pourquoi les choses ont-elles un sens? Paris, O. Jacob, 1997, 343p.
- JACOBSON R., Essais de linguistique générale. Paris, Les éditions de Minuit, 1963, 250p.
- JAFFRE J-P., BOUSQUET S., MASSONNET J., Retour sur les orthographes inventées. Revue internationale des sciences de l'éducation, N°1, 1999, p.39-51.
- JAVAL E., Physiologie de la lecture et de l'écriture. Retz, 1978, (Alcan 1905), 296p.
- JOUVET M., Le sommeil et le rêve. Paris : O. Jacob, 1993, 221p.
- JUANEDA-ALBAREDE C., Cent ans de méthodes de lecture. Paris Richaudeau/A. Michel, 1998, 190p.
- LARMAT J., La génétique de l'intelligence. Paris, PUF, 1979, 230p.
- LANDSHEERE G, Le test de closure. Paris : Nathan/Labor, 1973, 127p.
- LEBRUN M., PARET M-C., L'hétérogénéité des apprenants. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993, 319p.
- LE NY J-F., Le conditionnement. Paris : PUF, 1961, 169p.
- LE NY J-F., Science cognitive et compréhension du langage. Paris : 1989, 249p.
- LENTIN L., Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Paris : E.S.F., 1972, 225p.
- LENTIN L., Du parler au lire. Paris : E.S.F. , 1977, 195p.
- LENTIN L., La capacité de lire à la fin de l'école primaire. Revue Française de Pédagogie N°58, (7,29)
- LEON M., Exercices systématiques de prononciation française 2. Paris : Hachette/Larousse, 1970, 55p.
- LEROI-GOURHAN A., Le geste et la parole, I. Technique et langage. Paris : A. Michel, 64/89, 324p.**
- LEWIS D., Le langage secret de votre enfant. Paris : Belfond, 1980
- LIEURY A., La mémoire. Bruxelles : Dessart et Mardaga, 1975, 265p.
- LIEURY A., Mémoire et réussite scolaire. Paris : Dunod, 1991, 130p.
- LOBROT M., Lire. Paris : OCDL/ESF, 1973, 107p.
- LOUPAN CECILE B., Tous les enfants sont doués. Paris : Laffont, 1996, 489p.
- MALMBERG B., La phonétique. PUF, 1971, 126p.
- MALMQUIST E, Les difficultés d'apprendre à lire. Paris : A. Colin, 1973, 287p.
- MANNONI M., Education impossible. Paris : Seuil, 1973, 316p.
- MARTINET JEANNE, De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue. Paris : P.U.F, coll. SUP 1972, 1974, 239p.
- MARTINET A., Vers l'écrit avec alfonic. Paris : Hachette, 1983, 174p.**
- MERRI M., Activité humaine et conceptualisation. Toulouse Presse Universitaire du Mirail. 2007, 813p.
- MINGAT A., SUCHAUT B., Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au C.P. Les sciences de l'éducation, vol.29, n°3, 1996, cerse – université de Caen, p.49-75
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Le français Fondamental 2<sup>ème</sup> degré. Paris : I.P.N., brochure 707 E.P./S.R.
- MARTINS D., Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes. Paris : PUF, 1993, 204p.
- MONTAGNER H., L'attachement, les débuts de la tendresse. Paris : O. Jacob, 1988, 336p.
- MONTAGNER H., L'Attachement. Paris : Odile Jacob, 1999, 331p.
- MORAIS José, L'art de lire. Paris, Odile Jacob, 1994, 362p.
- MOREAU M-L., Richelle M., L'acquisition du langage. Liège, Mardaga, 1979, 261p.
- MONTESSORI M., L'enfant. Paris Desclée de Brouwer. 2005, 208 p.
- MONTESSORI M., L'esprit absorbant de l'enfant. Paris : Desclée de Brouwer, 1972, 242p.
- MOREAU M-L et RICHELLE M, L'acquisition du langage. Liège : Mardaga, 1997, 261p.
- MOUNIN G. La sémantique, Paris, Payot, 2010, 248p.
- NAVILLE P., La psychologie du comportement. Paris : NRF, Gallimard, 1963, 379p.
- NEILL A.S., Libres enfants de Summerhill. Paris, Maspero, 1975, 325p.
- NOIZET G., De la perception à la compréhension du langage. Paris : PUF, 1980, 248p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE., Apprendre à lire, Paris : C.N.D.P/Odile Jacob, 1998, 224p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, Maîtriser la lecture. Paris : O. Jacob, 2000, 355p.
- OULIPO., La littérature potentielle. Paris : Gallimard, 1973, 308p.

- PALMERO J., Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. Paris : 1955, 448p.
- PERRET M, L'énonciation en grammaire du texte. Paris : Nathan, 1994, 127p.
- PEYTARD, GENOUVRIER., Linguistique et enseignement du français. Paris : Larousse, 1970, 286p.
- PIAGET J., Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Paris : Centre de Documentation Universitaire, 1954, 195p.
- PIAGET J., La formation du symbole chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1959, 310p.
- PIAGET J., La genèse du nombre chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1964, 313p.
- PIAGET J., Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1976, 214p.
- PIAGET J., Recherche sur l'abstraction réfléchissante 2. Paris : Puf, 1977, 326p.
- PIAGET J., La psychologie de l'intelligence, Paris : A. Colin, 1998, 192p.
- PIATON G., Henri Pestalozzi. Privat : 1982, 139p.
- PLOCKI E., Initiation à la lecture au C.P. Paris : O.C.D.L. Paris : 1971, 34p.
- POLLOCK J-Y., Langage et cognition. Paris : PUF, 1997, 238p.
- PRENERON, MELJAC, NETCHINE, des enfants hors du lire. Bayard Edition / CNERHI : INSERM, Païdos recherche, 1995, 460p.
- RACLE G., La pédagogie interactive. Paris : Retz, 1983, 193p.
- RAFFENSTEIN A., Apprentissage de la lecture et théorie de la perception. ROUEN : CRDP, 1978
- RAGANO SERGE, Le rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture : étude expérimentale longitudinale. Revue internationale des sciences de l'éducation N°1, 1999, p53-67
- RAMEY J-C., Lire, les mécanismes de la lecture : si on faisait le point ? Marseille : CRDP, 1994, 77p.
- RAPAILLE C., Culture Codes Comment déchiffrer les rites de la vie quotidienne à travers le monde. Paris, JC Lattès, 2008
- RAYNAL F., RIEUNIER A., Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Paris, ESF, 1997, 405p.
- REUCHLIN M., Histoire de la psychologie. Paris : PUF, 1957, 125p.
- RICHAUDEAU F., GAUQUELIN M. ET F., Cours de lecture rapide. C.E.P.E.L., 3 volumes, 1974, 1049p.
- RIEBEN L. ET PERFETTI CH., L'apprenti lecteur, Textes de base en psychologie, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1989, 359p.
- RIZZOLATTI G., Les neurones miroir, Paris, O Jacob, 2011, 236p.
- ROGERS C., Psychothérapie et relations humaines. Louvain : PUL,
- ROGERS C., Le développement de la personne. Paris : Dunod, 1968
- ROGERS C., La relation d'aide et la psychothérapie. Paris : ESF, 1971, 459p.
- ROGERS C., Liberté pour apprendre? Paris : Dunod, 1972, 364p.
- RONAN C., Histoire mondiale des sciences. Paris : Seuil, 1988, 712p.
- RONDAL J-A., Comment le langage vient aux enfants, Liège : Labor, 1999, 111p.
- ROSE STEVEN, La mémoire, des molécules à l'esprit, Paris: Seuil, 1994, 404 p.
- SINCLAIR H., STAMBACH, LEZINE, RAYNA, VERBA, Les bébés et les choses. Paris : PUF, 1982, 200p.
- SAUSSURE F., Cours de linguistique générale, Payot, Bibliothèque scientifique, 1990 (1915, 1972,1985), 520p.
- SAUSSURE F., Écrits de linguistique générale, Paris, nrf Gallimard, 2002, 353p.
- SCHALCHLI, L. Façons de voir. Sciences et vie hors-série, 2003, n°222, p.14 –19.
- SEGUI J., FERAND L., Leçons de parole. Paris, O. Jacob, 2000, 248p.
- SINCLAIR, STAMBAK, LEZINE, RAYNA, VERBA., Les bébés et les choses. Paris : Puf, 1982, 200p.
- SINDIRIAN L., analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE1, et CE2, Revue Française de Pédagogie, N°99 , 1992 (15,23)
- SKINNER B.F., La révolution scientifique de l'enseignement, Dessart, Bruxelles, Psychologie et sciences humaines, 1968, 314p.
- SMITH, Comment les enfants apprennent à lire. Retz, Actualité pédagogique, 1980, 160p.
- SPRENGER-CHAROLLES L., L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Revue Française de Pédagogie, 1989, N° 87, p. 77-106
- SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS, Lire. Paris : PUF, 1996, 253p.

- SPRENGER-CHAROLLES L., Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français. *Revue Française de Pédagogie*, N°122, 1996, p.51-67
- STERN D, *Journal d'un bébé*. Paris : C. Levy, 1993, 215p
- TADIE J-Y et M., *Le sens de la mémoire*. Paris : Gallimard, 1999, 345p.
- TERNAUX J.P. / CLARAC F, *Du neurone aux neurosciences cognitives*, Paris, Maison des sciences, 2015, 447p.
- TERS, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. O.C.D.L., 1970, 91p.
- TERS, *Vocabulaire orthographique de base*. Paris : OCDL, 1968, 227p.
- THIMONNIER R., *Le système graphique du français*. Paris : Plon, 1968, 416p.
- THIMONNIER R., *Code orthographique et grammatical*. Paris : Hatier, 1970, 320p.
- TOMATIS A., *Education et dyslexie*. Paris : ESF, 1972, 201p.
- TOMATIS A., *L'oreille et la vie*. Paris : Laffont, 1977, 315p.**
- VARELLA J., *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil, 1989, 250p.
- VARELLA J., *Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives*. Paris : Seuil, 1989, 125p.
- VARELLA J., *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil, 1993, 380p..
- VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Editions sociales, Paris : Messidor, 419p. , 1985/92**
- WALLON H, *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin, 1960, 224p.
- WARNER, ROSENBERG, *Un enfant découvre tout par soi-même*, Paris, Epi, 1983
- WEHRHEIM S., DE VALS M., *Apprentissage de la lecture : activité de l'intelligence*. Toulouse : Privat, 1976, 203p.
- WETTSTEIN-BADOUR G., *Lecture : la recherche médicale au secours de la pédagogie*. Le Mans, 1993, 171p.
- WITTGENSTEIN L, *Recherches philosophiques*, Paris, nrf Gallimard, 2005, 368p.
- YAGUELLO M., *Histoires de lettres*. Paris : Seuil, 1990, 88p.
- ZAZZO R., *Manuel d'examen psychologique de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1960, 9 fascicules
- ZESIGER P., *Ecrire, approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF 1995, 247p.**