

Pourquoi faut-il nécessairement commencer par *apprendre à écrire* si on veut apprendre à lire?

Par Jacques Delacour

A l'oral comme à l'écrit, c'est un **média** commun (son et signe), à l'émission et à la réception, qui permet la communication auditive ou visuelle : le son ou le signe écrit codant, chacun à leur manière, **le même sens**.

Le média oral active des sons (les phonèmes) codant du sens : /pari, pria, **arpi**, ripa/. Il faut apprendre à parler comme sa communauté de langue pour parvenir à communiquer.

Le média écrit fonctionne de façon similaire, les sons étant remplacés, symbolisés par des signes écrits, spécifiques simultanément au sens et aux sons : "pari, pria, **harpie**, ripa". Pour communiquer par écrit, il faut donc nécessairement **apprendre à écrire** sa langue orale.

Au cours de l'histoire, les premiers inventeurs des écritures et de nombreux pédagogues ont fait commencer avec succès par l'apprentissage de l'écriture des mots pour permettre l'accès à la lecture. Avant l'imprimerie, on apprenait à écrire les mots sur des tablettes de cire ou d'argile pour lire ensuite. On ne commençait pas par apprendre à lire, il n'y avait pas de méthode d'apprentissage de la lecture!

Mais la tradition scolaire, sans aucune évaluation scientifique comparative, continue à croire en un décodage direct possible, les lettres ou groupes de lettres étant supposées donner accès à des valeurs sonores relativement stables en dehors du sens. Une démarche inversant et trahissant le cours de l'histoire de la communication écrite. Une démarche niant la pluralité des décodages : la vision de "a" conduit à 12 décodages possibles (1/3 des 35 ou 36 phonèmes...), celle de "n" à 9 décodages différents possibles dont /n/ largement minoritaire, etc.

Toute conquête humaine est **une genèse dont il faut respecter les étapes**. Une lecture sans le préalable de l'écriture alpha-orthographique, ça n'existe pas.

I. Les principales raisons en faveur de l'apprentissage de l'écriture avant celui de la lecture

1. On ne saurait lire ce qui n'a pas encore été écrit

La première, évidente, tient à la genèse de la communication écrite. **L'écriture est première née**, ouvrant la possibilité de lire, il n'y a pas de problème de l'œuf et de la poule, le codage de l'oral par écrit est logiquement et pratiquement à l'origine

de la communication écrite. Sauf à croire à une intervention divine, aucun texte à décoder, avec son mode d'emploi, n'est tombé du ciel par miracle, aucune lettre imposant un son n'a jamais existé en français. Il a fallu nécessairement commencer par s'accorder sur le choix d'un système de codage du sens par écrit. Ce qui a permis, d'apprendre à écrire la langue orale à partir du sens et des sons connus, en zone proximale de développement, chaque phonème prononcé étant remplacé par une graphie orthographique évocatrice. La pédagogie de l'accès à l'écrit doit logiquement et obligatoirement se conformer à cette trajectoire, partir du sens pour construire les mots écrits, devenus parfaitement lisibles par reconnaissance plus que par décodage. Toute pédagogie du succès s'appuie sur le connu (le sens et les sons ici), jamais sur l'inconnu (la vision d'un texte). Essayez donc de décoder ce texte sans savoir comment fonctionne le codage :

Εσσαψεζ δε λιρε χε τεξτε, σανσ σαποιρ χομμεντ φονχτιοννε λε χοδαγε.

L'écriture code le sens et, en mémoire de cette action, elle permet l'accès permanent au sens, à la lecture. **Sans codage du sens par écrit, pas de lecture possible**. Sans entrer dans le détail et pour donner un exemple :

Si je code le sens /chien/ avec l'écrit "Hund", alors et alors seulement je peux lire Hund, (lu /chien/ ici, après ce codage spécifique du sens chien). Partir du sens et coder ce sens, **quel que soit le code utilisé**, assure toujours la lecture, la remémorisation du sens codé.

On peut le vérifier aisément : **si on n'a pas commencé** par coder du sens par écrit, on ne saura pas lire :

ηζζζχμ■

Savant lecteur, on peut "offrir" la lecture de ce mot à un apprenti, lui dire que ce mot représente /chien/, mais il ne saura toujours pas lire

■χηζζζμ

qui comporte pourtant exactement les mêmes lettres....ce qui arrive en codage alpha-orthographique.

Un apprenti lecteur, voyant un mot ou un texte, sans l'avoir codé, **ne peut pas le lire**. C'est pourtant la situation stressante dans laquelle nous plongeons les écoliers commençant par apprendre à lire avec une méthode de lecture, quelle qu'elle soit, invitant au décodage phonologique, syllabique ou globale. Nous devons donc abandonner totalement cette progression irréaliste, allant des lettres aux sons, pour donner priorité à l'apprentissage du codage créant l'écriture, allant des sons supportant du sens, aux lettres codant ce sens et ces sons.

Effectivement, comment décoder si, ci ou ti, si on n'a pas commencé par coder /**s**ilence, **c**itoyen, péripétie/ ou /**s**incère, **c**intre, et partie/...où /si/ est traduit par différentes graphies et où la vision de "si" ne correspond pas à /si/ ?

2. Le codage est totalement invisible, c'est une construction mentale à effectuer personnellement.

La seconde raison est le rôle essentiel et primordial du codage en communication écrite, associant mentalement deux mondes, l'auditif (les sens-sons)

et le visuel (les lettres), codant tous deux le même sens, permettant successivement l'écriture puis la lecture en découlant.

Si je code le sens oral /chien/ avec "chien", je peux lire chien. Lecture qui n'a rien à voir avec une supposée valeur sonore des lettres, seul le "i" se décode comme enseigné, "c", "h", "e" et "n" de chien ne se décodent pas comme on l'apprend habituellement et, comme on l'a vu plus haut, il n'y a pas de généralisation possible permettant de lire **niche** ou **chine** (mêmes lettres, mais autres sens-sens codés)... **Il faut reconnaître chien, niche et chine pour les avoir codés au moins une fois.**

Le codage écrit est constitué de trois éléments totalement solidaires, le sens (/chien/), les sons (phonèmes /ch-i-en/) codant ce sens oralement, et les codes écrits choisis pour les représenter ("ch-i-en"). Après codage, l'action mémorielle mentale attache à jamais sens codé et code écrit des sons, permettant de retrouver l'un ou l'autre en écho à l'un des deux. Le visuel "chien" est alors mentalement associé au sens chien.

Ce qui est important dans ce fonctionnement mental vital, ce n'est pas le code, il est arbitraire et on pourrait souvent en proposer un autre¹, pas plus que le sens, il est différent suivant les personnes¹, c'est le codage mental associatif, parfaitement invisible, mais absolument indispensable, **jumelant solidement en mémoire procédurale, code et objet codé, l'un et l'autre se rappelant mutuellement.**

Un exemple concret de codage ordinaire est plus efficace qu'un long discours. Vous abandonnez votre voiture sur un immense parking d'hypermarché. Si par malheur vous n'associez pas la place de votre véhicule avec un élément géographique, l'allée P (Pasteur) par exemple, vous aurez un mal fou pour la retrouver en sortant de la grande surface. Par contre si vous avez codé la place qu'occupe votre voiture, c'est-à-dire effectué un codage mental entre le visuel de la pancarte Pasteur et la place de votre voiture avant de la quitter, vous n'aurez aucun problème pour la retrouver.

Les contes exploitent tous cette faculté de codage encore très peu étudiée². Ainsi lorsque le voleur trace une croix sur la porte de la maison d'Ali-Baba, il associe mentalement le sens (retrouver facilement cette maison) avec le code : une croix à la craie. Lorsque Saint Exupéry est incapable de dessiner "le" mouton du Petit Prince, il le code virtuellement, enfermé dans une boîte, satisfaisant le désir du Petit Prince. Pourtant une boîte, ce n'est pas un mouton ! C'est un code. Lorsque le Petit Poucet sème ses cailloux, il code mentalement le chemin du retour avec ces cailloux. Probablement que nos lointains ancêtres chasseurs-cueilleurs effectuaient un codage similaire pour pouvoir retrouver le chemin du camp de base : branches cassées, cailloux, entailles sur les troncs, etc. L'art pariétal relève du codage (voir Leroi-Gourhan avec la mythographie). Et saint Exupéry dans "le Petit Prince" démontre bien que **le décodage est impossible sans codage préalable** : aucun adulte consulté ne peut lui dire (lire) ce que représente son dessin (un boa digérant un éléphant) faute d'avoir accès au processus initial de codage. Les peintres doivent souvent leur succès aux codages que réalisent les spectateurs...

Notre écriture code le sens en codant les sons composant les mots oraux. Mais à un son, pour rendre compte du sens communautairement recouvert, elle

¹ Suivant l'appartenance religieuse, territoriale ou et politique, quel sens est donné à juif ou pain ?

² Ce n'est pas un conditionnement, mais presque !

impose divers codes orthographiques reconnus par tous. On code le sens entendu /san/ dans

sans aucun souci,
 il **s'en** va,
 en per**çant** le mur,
 il **sent** bon,
 il **semble** prêt,
 fragile et ca**ssant**,
 rouge **sang**,
cent Euros, etc.

Observez que sang et cent n'ont qu'une lettre commune (n) qui ne se "décode" même pas comme "appris" ! **On est aux antipodes d'un décodage alphabétique puisque le code n'est pas alphabétique.** Mais, grâce aux codages effectués, nous lisons en **reconnaissant** les mots, sans syllaber, énonçant directement le sens représenté.

Pour lire le sens il faut disposer d'une mémoire du codage initial, donc avoir commencé par coder mentalement les mots par écrit et apprendre à les reconnaître (sens et sons) pour pouvoir les lire directement.

Si on ne peut pas décoder les valeurs sonores de "a" dans les mots :

□a□m□ □↑□◆a◆m◆□ □a◆a●□ ◆□m a&m□

c'est parce qu'on n'a pas commencé par coder les mots

/rayer/, /équateur/, /pantalon/, /speaker/ avec :

□a□m□ □↑□◆a◆m◆□ □a◆a●□ ◆□m a&m□

Car c'est en codant avec ces "a" (a) qu'on symbolise un son spécifique à un sens, jamais en décodant le visuel "a".

3. Notre orthographe est stable, remplaçant (codant) les sons porteurs de sens par des graphies spécifiques : le mot codé est visuellement et oralement totalement stable, ce n'est pas le cas des lettres.

La troisième raison est une conséquence de notre code orthographique. Il n'y a pas un code unique pour un phonème, 35 graphies seulement ne représentent pas terme à terme les 35 sons (phonèmes) de notre langue. Si c'était le cas on pourrait apprendre à lire en codant comme en décodant, en quelques heures. Par exemple "a" se décoderait toujours et **uniquement** /a/. Cela était possible lorsqu'on commençait par apprendre à lire le latin au codage alphabétique quasi pur. Mais il y a plus de 550 codes pour coder les 35 sons du français et les lettres les composant constituent non pas un code unique mais **des codes** spécifiques au sens ou à d'autres impératifs (mot étranger, étymologie, parfois fausse, voir Saussure, etc.). Conséquence : le décodage possible est quasiment toujours pluriel, donc incertain.

Par exemple si vous voyez "n" vous pouvez décoder au moins 9 sons différents² : nombreux, manger, tendre, tondre, jeun, vingt, loïn, peintre, cogner, maintenant, taon. Et la lettre "n" ne se décode /n/ que dans 17 à 20% des occurrences dans un texte.

En codage orthographique, **seul le codage du sens est stable**, fixé par l'Académie. En voyant "soigner", les lettres autres que "s" ne se décotent pas /o/, /i/, /g/, /n/, /e/, /r/. Pour lire ce mot, il faut commencer par coder les 4 sons (phonèmes) de /s-oi-gn-er/ avec les 4 graphies "s oi gn er" et **reconnaître soigner**. Saussure fait la même observation avec "oiseau" dont aucune des lettres ne se décode comme appris habituellement. Il faut reconnaître "oiseau", résultat du codage de /oizo/ avec oi-s-eau. Et que dire du codage de /gigogne/, où "g", dans un même mot, code 3 phonèmes différents et se décode donc de 3 façons... en vertu des codages réalisés.

On ne peut donc pas coder /auto/ avec oto, autau, auteau ou otto, ce serait croire en une valeur sonore des lettres en dehors du codage orthographique, c'est auto qu'il faut écrire si on veut pouvoir écrire et lire ce mot et plus généralement communiquer et **apprendre à orthographier**.

Si on écrit /prisonnier/ avec prisonnier, alors ce mot se lit /prisonnier/. Mais on ne peut pas en induire à posteriori que "iso"³ se lit généralement /izo/ puisqu'il faudra aussi écrire et lire poison (iso = /oizon/), épuisons (iso = /izon/), dérisoire (iso = /izoï/), raison (iso = /aizon/), raisonnable (iso = /aizo/, bisou (iso = /izou/). "iso" se décode /izo/ uniquement au sein des mots où on a commencé par coder /izo/ avec "iso". La seule solution au problème des décodages multiples, c'est naturellement de **commencer par coder les mots** et de mettre leur écriture en codage mental. C'est encore plus évident lorsque les lettres utilisées participent au codage de plusieurs phonèmes différents. Ainsi la lettre "c" participe au codage de /c/ (couper), /s/ (centre), /ch/ (schisme), /a/ (tabac ou almanach), /an/ banc, /c/ (chrétien), /g/ (second), /on/ (tronc), /ou/ (caoutchouc), etc.. Les mots homographes témoignent de ce codage orthographique du sens : couvent et couvent, as et as, content et content, est et est, as et as, etc. Seule l'écriture des mots porteurs de sens et le codage mental effectué et mémorisé permettent de lire avec assurance.

Si on place un apprenti lecteur dans la situation de décoder,

○●■♣♠□ et ○●■◆♣◆□♠

on n'a qu'une options possible pour l'aider à entrer en écriture-lecture.

C'est une mise en mémoire procédurale du codage spécifique du sens /manger/ avec son codage ○●■♣♠□ et du sens /manucure/ avec son codage ○●■◆♣◆□♠. Ce qui permet de décoder correctement les deux μαν initiaux (/man/ ou /ma-n/), parce qu'on **reconnaît les mots manger et manucure**.

Corollaires :

³ Exemple que vous trouverez dans le petit livre orange : non, "iso" ne se décode pas /izo/, il faut avoir codé /izo/ pour lire prisonnier, mais pas dérisoire...!

I. Quand l'élève code, plus d'interrogation quant au sens et aux graphies représentant les sons entendus puisqu'il commence par coder simultanément du sens et des sons en pointant les graphies orthographiques³. L'élève est dans un confort et une sécurité intellectuels favorisant l'apprentissage. Au moment de la lecture, **Il n'a plus à devoir choisir** entre les multiples valeurs sonores possibles des lettres ou des groupes de lettres qu'il voit, il décode du sens.

Le codage remplaçant le son (phonème) par un code orthographique, lève toute ambiguïté de lecture et assure dès le départ, la connaissance du sens, des graphies utilisées, de leurs limites et de leur valeur sonore. Après avoir codé /passer/, "pa" est une syllabe, après avoir codé /pantoufle/ la syllabe n'est plus /pa/ mais /pan/. En même temps qu'on code, on enregistre les valeurs sonores des graphies de **passer et pantoufle**.

Le codage donne du pouvoir et de l'assurance à l'apprenant, faisant baisser son niveau de stress, **il devient acteur, inventeur de son apprentissage**, auteur de sa connaissance du fonctionnement de l'écriture. **L'aidant enseigne** les graphies particulières et **l'élève s'apprend** à écrire et à lire.

II. Il est rarement possible de décoder une lettre si on ne sait pas quel mot a été codé. Exemple avec la lettre "a" et ses divers décodages. Un débutant n'arrivera pas à décoder chaque "a" (12 sons différents) sans avoir commencé par coder les mots ci-dessous, il ne saura même pas quels sons ces "a" représentent !

χη**αν**τερ, μ**αι**γρε, χη**α**υδι\ρε, μ**α**γασιν, φ**αι**σιονσ, τρου**παι**,
Γ**θ**υ**α**τευρ, **αο**]τ, πουλ**αι**ν, σπε**α**κερ, φοοτ**β**αλλ, **πα**ον.⁴

Mais, lecteur, vous lirez du sens en **reconnaissant** les mêmes mots en mémoire des codages effectués antérieurement :

ch**αν**τερ, m**αι**igre, ch**α**udière, m**α**gasin, f**αι**isions, trou**παι**, équ**α**teur, **αο**ût,
poul**αι**ν, spe**α**ker, footb**α**ll, **πα**ον,

parce que vous reconnaissez ces mots et surtout pas parce que vous retrouveriez par chance une des valeurs sonores de "α" pour l'attribuer au bon mot.

Nous lisons du sens, pas des sons. Mais nous codons bien les sons des sens pour écrire, donnant à voir le sens du **media obtenu, média à reconnaître pour lire**.

III. Il n'existe aucune lettre muette.

Toutes les lettres participent au codage des phonèmes en système alpha-orthographique. Le "d" final de grand est appelé muet par certains, niant ainsi le codage du son /an/ avec "and". Il n'existe pas de code de lecture mais seulement une mémoire procédurale des codes d'écriture utilisés permettant la lecture sans hésitation ou erreur possibles. Si on lit correctement tab**ac**, sans faire sonner le "c" final, c'est qu'on sait coder /taba/. Mais on passe la rivière sur un **bac**, le "c" n'est plus "muet" ? L'orthographe est toujours imposée par le codage du sens, jamais par le décodage. Entre rhume et rhum, une seule lettre différente dont on voit bien qu'elle

participe au code, elle est essentielle à la lecture, à l'accès au sens plus qu'au décodage. Comment peut-on dire qu'elle est "muette" ?

IV. On ne peut pas écrire ou lire une syllabe en dehors du codage du sens.

Demander à des apprentis de coder /si/ (en attendant "si" ?...) est une négation de l'orthographe et du codage mental. Si on demande de décoder ou d'écrire une syllabe, il faut nécessairement spécifier le sens auquel cette syllabe appartient. On peut écrire /si/ de /syllabe/ avec "sy". Mais il existe plus de 20 écritures orthographiques différentes de /si/ : si, sy, ci, scie, scies, scient, s'y, six, ti, tie,... en fonction des sens codés⁴.

On ne peut pas décoder "si" avec certitude (**sinistre, sincère, choisir**) si on n'a pas commencé par coder du sens.

On a vu plus haut qu'il n'est pas possible de lire "iso" isolé du sens codé. Faut-il parler des non-mots qui font appel à un décodage nullement assuré par un codage qui n'a pas eu lieu puisque le mot n'existe pas, ça n'a pas de sens ! Les non-mots, pire les pseudo-mots (avec des nouveaux codes!), sont à proscrire, ils sont inutiles et dangereux en risquant d'accréditer que "a" se décode /a/ par exemple...

V. Le codage du sens permet d'assurer en permanence, à chaque étape, la compréhension dont deux extensions au niveau du texte sont l'anticipation et l'inférence.

Travailler le sens est indispensable, mais ce n'est pas ce travail qui permet d'entrer en écriture-lecture procédurale (automatique). On peut très bien comprendre l'oral et être un non lecteur, faute d'avoir compris, pratiqué le codage orthographique. On peut aussi décoder des sons, être un hyper lecteur, ne comprenant pas ce qu'on lit.

4. Enorme avantage statistique en faveur du codage :

Le code d'écriture des sons est stable, dans plus de 85% des cas : c'est toujours la même graphie qui code et fournit ainsi la valeur sonore des lettres utilisées. On ne peut pas aligner des statistiques aussi avantageuses au décodage (voir plus loin).

La quatrième raison est donc la grande stabilité du code d'écriture des sons. N. Catach a établi des statistiques **de codage** : dans 85 à 95% des cas avec la même graphie.

Le codage de l'oral en écrit va donc être assuré et facile dans 85% des cas en moyenne. **Il est statistiquement beaucoup plus régulier et stable d'écrire que de lire**⁵. Voilà qui facilite le codage des sons, l'apprentissage de l'écriture.

⁴ **si six scies scient** (qui n'est pas celui qui se lit dans **conscient** !)... Il **s'y** prend mal. Il accroche sa toile à la **cimaise**. Le **sycomore** est un arbre. il roule à **bicyclette**. **ceci** est juste. **aussi**...

Ainsi on code le son (phonème) /n/ dans 99% des cas avec "n" (noble, anémone, termine)

Mais le décodage de "n" au sein d'un texte ne peut se faire que si on reconnaît le mot, car "n" se décode de différentes manières et il est difficile de deviner quels sont les "n" qui se décotent vraiment /n/ et quels sons ont été codés avec les autres "n" : mener, **encens**, carcan, **pont**, **taons**, **bancs**, monsieur, matin, examen, **frein**, **vingt**, **vainc**, **synthèse**, **point**, gagnant ; sans parler de condamner où seul le codage par écrit évite de décodifier le "m" en /m/, comme on dit le "p" de dompteur, parce qu'on a appris à décodifier "p", plutôt qu'appris à coder l'oral /donteur/ dans ce sens : "dompteur" qu'on lira donc sans faire sonner le "p", tout comme chacun lit compter. On comprend mieux la panique de l'élève qui voit des lettres aux décodages multiples s'il n'a pas commencé par coder du sens, par savoir écrire!

Heureusement, si on a codé un mot **contenant le phonème /n/** avec "n", alors dans 100% des cas, ce "n" se décode /n/. Et si on a codé /examin/ avec "examen", alors pour avoir codé /in/ avec "en", dans 100% de ces codages "en" se décode nécessairement /in/. Si on a codé /è/ avec "ai" en codant /naissance/, alors ce "ai" se décode /è/ (et pas comme dans faisons, faim, ferai...). Si on a codé /an/ de /manger/, alors le "a" de manger se sonorise /an/, etc. **Après codage, la sonorisation des lettres ou des groupes de lettres représentant les sons est certaine dans 100% des cas.** Il n'est plus question de syllaber ou d'espérer décodifier, mais de lire le sens qu'on a codé, mettant en mémoire les codes utilisés au moment du choix des graphies orthographiques, en les pointant sur l'écritoire (voir plus bas).

5. La similitude de fonctionnement entre les deux systèmes de communication, parlé et écrit, est totale dans 100% des cas, en genèse et en état final.

La cinquième raison est l'identité de fonctionnement de l'oral et de l'écrit. D'un côté des sons porteurs de sens, de l'autre, leur correspondant, des graphies spécifiques porteuses des mêmes sens et sons. Le codage écrit copie et accompagne le fonctionnement de l'oral dont dispose déjà l'apprenti, chaque phonème est codé. L'écrit est l'ombre du système de codage oral. Ainsi on prononce /so/ et on code par écrit les sens, sot, sots, saut, sauts, sceaux, etc. On dit /tenir, fezion et mecieu/ et on code tenir, faisons, monsieur ; on dit /vèr/ et on code du sens : ver, vers, vert, verts, verre, verres, vair, etc.

L'intérêt du codage par écrit réside dans la possibilité d'accompagner un son par sa traduction écrite spécifique **au sens**. L'enfant comprend vite qu'il remplace un son oral par **une graphie à retenir dans le cadre du sens codé**. Et surtout, l'apprenant va pouvoir orthographier, faire correspondre à chaque son la graphie orthographique codant le sens.

Et il comprend vite que le système ne fonctionne que dans un sens, de l'oral à l'écrit, **jamais de l'écrit à l'oral, à aucun moment une lettre n'impose un son certain.**

Certes, de "savants" lecteurs ont pu proposer des décodages résultant d'une observation **postérieure** au codage par écrit : "o" se décode /o/⁵ par exemple. Oubliant ainsi que le codage fonctionne comme une porte ordinaire, on ne peut la pousser que dans un sens. Décoder peut interdire l'entrée en écriture-lecture. Certains élèves décodeurs n'arrivent jamais au sens, totalement inconnu au départ et mystérieux à la vue des lettres (δ[παρτ). Dans ce cas on peut comprendre que le décodage, avec tous ses pièges, **interdit à certains élèves l'accès à la reconnaissance des mots** : ils n'osent peut-être même pas faire le saut, passant du décodage des graphies, quasiment toujours pluriel, à l'indispensable reconnaissance des mots.

6. Nous ne pouvons pas nous soustraire aux impératifs de l'histoire.

Et la dernière raison est vitale. Elle témoigne de notre impossibilité de remonter le temps, de notre totale dépendance à son déroulement allant du passé au futur. Sans histoire pas de présent, encore moins de futur. Ce que constatent les paléographes lorsqu'ils ne parviennent pas à décoder une écriture, faute de connaître l'histoire de sa création qui fournirait à la fois la langue et le code employés **pour écrire le sens supporté**. Notre trajectoire de vie, intellectuelle en particulier, est une création incessante dont les traces historiques ne peuvent s'expliquer qu'en vertu du respect de cette histoire. **Sans avoir commencé par recréer l'écriture, on ne peut pas apprendre à bien lire**. Et on n'a aucun intérêt à fausser l'histoire de la création de notre écriture avec des ersatz de constats postérieurs à sa naissance : non "i" ne se décode pas toujours /i/, mais il y a toujours une graphie comportant "i" qui donne accès à la lecture de "i", et pas à son décodage, comme dans *fin, faire, faim, freine, ferai, faisons, pain, noient, point*. Oui, "i" se prononce **uniquement en fonction d'un codage préalablement effectué**, même dans *speaker* où aucun "i" ne figure. Isolé au sein d'un mot impossible de déterminer sa prononciation, son décodage, puisque le codage n'a pas été effectué.

Sans avoir inventé la roue, pas d'horloges ni d'automobiles. L'histoire est à sens unique qui se traduit linéairement dans l'espace écrit, allant de gauche à droite chez nous, de droite à gauche ailleurs ou en boustrophédon (une ligne dans un sens, la suivante dans l'autre, etc.), de haut en bas ou de bas en haut ici ou là... suivant le choix des hommes.

L'écriture est historiquement première, **permettant à la lecture de naître**. La preuve, tout analphabète sachant parler une langue peut créer une écriture l'accompagnant visuellement. S. Ferrara⁷ le rappelle avec ces **deux analphabètes** qui ont créé l'écriture de leur langue nationale, adoptée ensuite par tous. Pendant ce temps, sans le secours de la trame historique, les paléographes ne peuvent toujours pas lire certaines écritures. Alors que chacun de nous pourrait aisément créer une écriture biunivoque du Français. "Alors ce hacû de nû pûrè créé un écritur biunivoc du fràsè".

Évitez aux élèves les problèmes du paléographe qui, ignorant le code employé pour écrire, ne peut pas lire puisqu'il ne saurait écrire. **Aidez-les à**

⁵ Comme dans *monte, poule, faon, doigt, point...*

comprendre leur écriture, à la réinventer, ils apprendront ainsi à reconnaître les sens qu'ils auront codés, progressivement, en mémoire des codages effectués ils liront.

En respectant la trajectoire historique, illustrée par la correspondance terme à terme des sons initiaux et de leurs graphies adoptées successivement sur une ligne orientée rappelant leur place temporelle à l'oral, vous éviterez de plonger certains élèves dans la dyslexie.

Mais alors, comment procéder ? Comment faire écrire des élèves qui parlent tout juste pour certains et qui manient le stylo encore avec difficulté ? Comment les faire profiter de cette révolution leur assurant l'accès à la lecture ? Contre toute attente c'est possible et ça marche de façon étonnante!

II. Apprendre à coder le sens par écrit, avec pour objectif, la lecture :

La pratique.

Il faut mettre en place un outil qui permette à la fois deux actions, assurer l'écriture orthographique sans aucune difficulté, et lire n'importe quel mot, quels que soient les codes particuliers utilisés. Ce sera l'écritoire⁸.

L'écritoire (voir ci-dessous) recueille dans 35 colonnes sonores les différentes graphies codant les 35 sons porteurs de sens⁹. La graphie statistiquement la plus utilisée pour coder un son, nommée archigraphème par N. Catach, est en haut de colonne. Dans plus de 80% des cas elle servira à coder le son porteur de sens concerné. **Chaque colonne dans l'écritoire répertorie les codes orthographiques du son à coder ou à lire.** Aux 35 phonèmes correspondent donc 35 colonnes graphémiques recueillant chacune les graphies d'un seul phonème. On peut obtenir des écritoires¹⁰ individuels et collectifs à partir du contact du site "ecrilu".

Ci-dessous, un écritoire tronqué (écritoire est masculin dans cette acception) :

La disposition des voyelles et des consonnes permet de découvrir le rôle de des sons et des graphies à l'oral comme à l'écrit.

On peut écrire le /a/ de femme en pointant le "e" dans la colonne sonore /a/.

On peut lire le "u" en /o/ du mot aquarium en voyant pointer "u" dans la colonne sonore /o/.

L'écritoire permet de s'exercer d'abord à écrire, assurant la lecture ensuite. Ecrire en pointant les graphies orthographiques représentant les différents phonèmes d'un sens énoncé. Lire en voyant pointer une personne, et en récupérant les son pointés aisément fournis par les colonnes sonores dans lesquels ils figurent.

i	u	o	a	e
is	us	ot	as	ai
ie	ue	ots	à	on
ies	ues	ôt	â	
ient	uent	ôts	at	
		ho	ats	
		u	e	

Les graphies des différentes voyelles à coder (/é/, /è/, /en/, /on/, /un/, etc.) viendront s'ajouter à droite, une colonne sonore et graphique par jour d'étude. Voir le site [ecrilu](http://ecrilu.com).

m
ms
me
mes
ment
mm
mme
mmes
mment
m'

Les graphies des consonnes suivantes viendront s'ajouter à droite, une colonne, sonore et graphique, par jour d'étude.

Pour "écrire", on utilise un pointeur, un cinquante de bouliste télescopique (légèreté, maniement et rangement faciles) ou tout autre prolongement du bras permettant de désigner avec précision les graphies choisies (m-a-m-ies).

La coordination auditive et visuelle au moment du pointage (son + code) provoque et installe le codage mental, l'association entre un son au sein d'un sens avec sa graphie spécifique. L'apprenti dit /ma/ extrait d'une phrase orale par exemple et pointe successivement "m" puis "a" ou "m' " et "as" dans leur colonne respective.

On dit une phrase, assurant ainsi la connaissance du sens à pointer, on répète le mot à pointer, l'apprenti aussi, et il le **pointe** ; puis l'aidant le calligraphie, en bicolore pour rappeler visuellement les graphies choisies, leur nombre et leurs valeurs sonores, retrouvables sur l'écritoire. C'est simple, facile, l'activité des élèves le prouve.

Ensuite, c'est **toujours** l'élève qui pointe pour transformer l'oral en écrit.

On ne code que des mots existant et "écrivables" en fonction des phonèmes déjà étudiés, ce qui permet en conséquence de **ne jamais se trouver devant un mot illisible** et jamais devant un non-mot ou un pseudo-mot (des énormités pédagogiques, orthographiques et linguistiques).

Dès cette première consonne, /m/, on code du sens, donc on peut coder (ma grand-mère...) m-a ; (elle m'a donné) m'a ; (tu m'as donné...) m'as et même m-at et m-ats ... etc.

On fera trouver oralement l'inverse d'un mot pour le faire pointer : m-ots puis ho-mmes, poule puis loupe...

C'est la **quantité** de mots pointés par l'élève qui mettra en mémoire procédurale le fonctionnement de l'écrit. Il ne s'agit donc pas au début de lire, mais de pointer le plus de mots possibles, entendus au sein d'une phrase assurant l'accès au sens. On veillera à ce que le pointage accompagne bien la prononciation. On écrira en bicolore pour rappeler les graphies utilisées et ensuite en noir et en script, pour habituer l'œil à la lecture ordinaire. On indiquera toujours à l'apprenti, **avant pointage**, les codes particuliers, c'est à dire les graphies qui ne sont pas les archigraphèmes (les archigraphèmes sont les écritures majoritaires), **il ne peut les deviner, mais il doit les apprendre** (par exemple "a" dans la colonne des écritures de /è/ pour le son /è/ de rayer).

Mot pointé et lu après mots pointés et lus, le tableau, totalement **vierge au départ**, finira par naître progressivement :

ma, mi, mie, mot, mots, homme, hommes, mamie, mamies, momie, momies, ami, amie, amis, amies,

ma, mi, mie, mot, mots, homme, hommes, mamie, mamies, momie, momies, ami, amie, amis, amies,

ma, mi, mie, mot, mots, homme, hommes, mamie, mamies, momie, momies, ami, amie, amis, amies,

Dès ce moment, la zone proximale d'apprentissage ainsi organisée rend le travail de l'élève confortable :

1. Il **code du sens** oralisé. Il n'a rien à deviner, le sens est présent en permanence durant toute la procédure (écriture puis lecture).

2. Dans 80% des cas il peut coder lui-même le son du jour au sein de mots le présentant en situation initiale (**ma**), finale (**homme**) et médiane (**ami**). Dans les cas particuliers les graphies lui sont indiquées : il faut les mémoriser (**homme**).

3. Il remplace, code, chaque son composant le mot, chaque phonème, par la graphie orthographique qu'il désigne en la pointant. Il comprend le codage du sens lorsqu'il code aisément rhume et rhum⁶. A chaque leçon il faut au moins **un mot illisible par pur décodage** pour apprendre à reconnaître le mot plutôt que le décoder (rhum, femme, monsieur, printemps...).

4. Le pointage terminé il sait ce qu'il a écrit, il peut donc lire le mot obtenu (et pas syllaber), mot que l'aidant aura écrit au tableau. Comme toutes ses dents n'ont pas poussé en même temps, la lecture assurée à ce moment par les neurones miroirs **s'installera progressivement**, il faut être patient (surtout l'aidant).

5. Il exerce son œil à reconnaître plusieurs fois le même mot au sein de distracteurs. (Voir le logiciel). En le retrouvant par le regard et en le sonorisant si on le lui montre.

6. Les codages viennent exploiter la parenté des fonctionnements de l'oral et de l'écrit, similitude confirmée puisque **les mêmes structures de fonctionnement** sont mises en place lors de l'acquisition de l'oral, et de l'écrit, à savoir :

L'addition d'un son donc d'une graphie : a suivi de âme, suivi de ami, amis, amie, amies, etc. (ma, mare, mari, Maria, mariage ; a, la, lame, larme, alarme)

⁶ Le "e" final n'est pas muet, la preuve, il code du sens ici

La substitution d'un son par un autre : si je remplace le /a/ de /ma/ par un /i/ Qu'est-ce que je dis-écrivis ? Je peux coder, écrire et lire facilement cour, tour, sourd, jour, par substitution du premier son. Je peux écrire (pointer) tondre, tendre, teindre par substitution du second son (phonème), etc.

Le renversement du sens de codage : mot, homme¹¹ ; soupe, pousse, toussé, soute ; loupe, poule ; pente, tempe... **le remède contre** l'absence de prise de conscience du codage temporel conduisant souvent à **la dyslexie** d'apprentissage.

La combinatoire des phonèmes, l'algèbre du langage selon Vygotski :

partie, patrie, pirate, tripa ou pâle, Alpes, plat, lape (mêmes phonèmes, et permutations sonores accompagnées des permutations écrites).

Ajoutons la procédure **batimots** qui permet d'écrire tous les mots possibles avec les phonèmes d'un mot origine, procédure combinant toutes les précédentes :

Exemple avec le mot origine : /normal/ **dès la quatrième consonne** (dit, pointé et lu)

Pointage et lecture de plus de 50 mots dérivés par l'élève : mot, mots, mal, lame, lames, larme, larmes, alarme, mare, mares, rame, rames, arme, armes, moral, anormal, et même hormonal pour les adultes, etc. Un logiciel est disponible.

Comme on l'a vu, **la lecture n'est pas un décodage**, elle s'appuie sur le fonctionnement du codage oral, mais elle est **reconnaissance simultanée des graphies et du sens codé**. Particulièrement en français où on a évité le codage alphabétique pur pour coder plus précisément le sens. On aurait pu proposer facilement une écriture purement alphabétique, ce n'est pas le choix de l'Académie.

ô orè pu proposé fasilmà un écrivit purmà alfabétic, se n'è pa le chw de l'Académi.

Il faut donc apprendre comment les phonèmes se codent au sein d'un sens, apprendre à orthographier. **Il n'existe pas de code de lecture fixe, uniquement un code d'écriture ouvrant à la "reconnai-sens"**. Notre écriture fonctionne comme une porte¹², **uniquement dans un sens** allant de l'oral à l'écrit. Coder /i/ avec "i" dans 98% des cas ne permet pas d'affirmer que "i" se décode /i/ (maintenant, poisson, faisons, quai, embarquai, passais, soin, bouteille ; **la lecture n'est possible qu'après codage orthographique et reconnaissance des mots**).

Le plus difficile pour l'accompagnant sera de **ne pas travailler à la place de l'élève et surtout de ne pas revenir au passé, au décodage**. C'est l'élève qui doit écrire et passer à la lecture du sens, sans syllabation. Le ou la professeur novice ou nouvellement converti doit lutter, voire se faire violence, pour ne pas se faire piéger par la routine du décodage tant prôné : ne pas demander /m/ et /a-u/, ça fait quoi, mais pointe /mo/ de mauvais avec "m"- "au".

Pour prendre réellement contact avec cette nouvelle pédagogie de l'écrit, il est nécessaire de lire et relire les documents explicatifs et de s'interroger sur sa façon de procéder¹³ : je dois laisser la place à l'apprenant, **c'est lui qui va s'apprendre à écrire puis à lire** comme il s'est appris à comprendre la parole et à parler. Un exemple de dérives courant est l'utilisation du livret d'accompagnement comme d'une méthode de lecture. Un décodeur, n'ayant pas fait coder, y retrouve une méthode de lecture ordinaire, en oubliant toute la pratique du pointage précédant son utilisation.

Ecrilu n'est pas une méthode, mais une progression évolutive conduisant à la lecture. L'élève doit commencer par pointer tous les mots et les retrouver pour les lire ensuite sur le livret. Le soir, à la maison, il pointe ces mots devant un membre de la famille qui doit les lire.

Une cure de désintoxication par rapport à la pédagogie actuelle du décodage est indispensable, elle se fera en classe lorsque vous verrez vos élèves s'emparer du problème et progresser comme vous ne l'avez encore jamais vu. Faites leur confiance, aidez-les, ne travaillez pas à leur place, ne les mettez plus jamais en situation inconfortable du type "a" et "i" ça fait quoi ?¹⁴ Il faut coder et coder encore, la lecture viendra progressivement et nécessairement, soyez patients. En cas de "panne", invitez-le à pointer le mot ou pointez-le-lui, il le lira, procédez à des exercices de reconnaissance des mots, c'est vital. Il existe des logiciels. Il n'est pas anormal qu'après un mois de travail beaucoup d'élèves ne lisent pas encore ; A Noël ils vous surprendront agréablement.

Le geste graphique d'écriture viendra ajouter un élément mémoriel plus lent mais faisant appel à la kinesthésie dont on commence à comprendre les mérites, accompagnant d'une strate mémorielle nouvelle la construction en cours. Elle soulignera la présence et le rôle de chaque lettre au sein de chaque graphie orthographique. J'emploie à dessein le mot geste car l'écriture c'est le codage mental du mot (celui qui est réalisé au pointage), et l'écriture manuelle sa réalisation cinétique en mémoire des graphies pointées et des codes mémorisés.

Au début, peu de mots sont à disposition, pointables, avec une ou deux sons consonnes seulement. Alors comment pointer une grande quantité de mots avec /m/ et seulement 5 voyelles ? Simplement en coordonnant écriture des sons déjà codables et oralisation de ce qu'on ne peut pas encore coder.

Exemple : à partir de la phrase /j'entre dans le magasin/ je peux lire-écrire magasin : je pointe m-a en silence, suivi immédiatement de l'oral /gasin/. On peut alors lire-dire /magasin/. L'apprenti peut aussi coder ainsi le mot qu'il a en tête et faire lire ses camarades. Il adhère ainsi au fonctionnement général de toute communication. Il pointe "m-i-m-o" et dit /za/...

L'élève comprend que l'écrit est une ombre portée de l'oral et qu'il finira par tout pouvoir pointer et lire en écrivant et lisant des dizaines de mots commençant par /mi, mu, mo, ma, me/ ou contenant ces syllabes ou se terminant par ces syllabes.

Pour la lecture en pointage mixte, c'est l'aidant qui pointe et les élèves doivent dire le mot : ils voient pointer m-o puis entendent /to/, ils lisent moto (vérification du sens avec une phrase).

Notez l'avantage de l'écrit pour provoquer la lecture : l'aidant pointe un mot aux codes écrits particuliers (/lontan/ par exemple), il pointe les graphies dans chaque colonne sonore : /l/- /ong/ - /t/ - /emps/ et l'élève lit /longtemps/. Quelle que soit l'orthographe, l'élève saura lire sans aucune erreur aquarium comme shunter, si les phonèmes sont pointés dans leur bonne colonne sonore (a figure dans la colonne sonores /oi/ (aquarum) ; "u" dans la colonne sonore /o/ (aquarium); "sh" figure dans la colonne sonore /ch/ (shunter).

Lorsqu'on débutera enfin par l'apprentissage de l'écriture, **apprenant la stabilité orthographique des mots**, et surtout pas des codes sonores fixes, en ne

confondant jamais codage et décodage, aussi peu miscibles¹⁵ que l'eau et l'huile¹⁶, en aidant les apprentis à reconnaître les mots, tous les élèves liront en moins de trois mois. Plus aucun dyslexique. Ce ne sont pas des affirmations gratuites, cela s'est produit durant des années dans deux CP recevant 20% d'enfants n'ayant pas le français comme langue maternelle. C'est vérifiable sur les enquêtes lourdes de rentrée par l'absence de redoublants en CP et CE1, à une époque lointaine où souvent de 10 à 15% des élèves redoublaient leur CP (statistiques moyennes nationales).

Nous avons tous appris à lire avec plus ou moins de facilité et une grande part de soumission, de résilience, de mémoire pure, de dégoût de l'orthographe.

Collègues, vous avez le pouvoir d'offrir aux générations suivantes la possibilité de construire leur entrée en communication écrite, dans la joie d'un fonctionnement intellectuel logique, attisant la curiosité, l'inventivité, l'indépendance et l'autonomie autant que la coopération. En résumé :

Comparaison par entrée :	Tous les codages produisent le même effet . Exemple avec ; Codage de /a/ entendu	Tous les décodages introduisent plusieurs effets . Exemple avec : Décodage de "a" vu
Le sens est connu au départ	Oui On code du sens qui sera lu.	Non
L'acte mental est facilement mémorisable	Oui, dans 99% des cas, /a/ se code avec "a". Tous les codages spécifiques sont connus au codage.	Non, en voyant "a", de nombreuses possibilités de décodages (12) sont offertes (maison, mauvais, maigre, rayon, aquarium, football, ferai etc.)
L'acte permet d'apprendre l'orthographe.	Oui, évidemment puisque le code utilisé pour coder du sens est orthographique.	Non, on écrit phonétiquement en conformité avec les décodages appris. "On écrit fonétiquement en conformité avec le décodage apri".
L'acte inverse découle directement de l'action initiale	Oui, un /a/ codé "e" conduit à lire ce "e" en /a/ femme Un /a/ codé "a" se décode toujours /a/ magasin	Non, on n'est jamais sûr de la valeur sonore d'une lettre. Si on a appris que "a" se décode /a/, ce ne sera d'aucune utilité pour décoder beau, danser, plaire, rayer, etc.(12 décodages possibles)
La structure graphémique est visible	Oui, à tout phonème correspond une graphie particulière au sens. Elle est rendue visible après codage bicolore : Chapeau	Non, aucun texte ne présente la structure graphémique, il faut tenter des découpages pour supposer des sons et arriver parfois au sens. Voir plus loin.

<p>La reconnaissance est possible</p>	<p>Oui, une fois le mot écrit :</p> <p style="text-align: center;">Chapeau</p> <p>Même avec une coquille :</p> <p style="text-align: center;">Chapaeu</p>	<p>Oui, heureusement, ce qui permet aux enfants de lire malgré le décodage. Ceux qui continuent de croire qu'il faut décoder seront les mauvais lecteurs...ou les non-lecteurs.</p>
--	---	---

Jacques Delacour

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

janvier 2022

N.B.

Ceux qui s'obstineraient à croire en un décodage possible, peuvent prolonger leur lecture :

Dans le texte ci-dessous, tiré de l'Emile (Gallica, document fourni par la société Bibliopolis) environ **17% seulement des lettres "n" sont lues /n/** (en noir soulignées), les autres, **83%**, en rouge, font parties de graphèmes représentant d'autres phonèmes (en, an, in, au, ou, on, un, ien). Et la lecture n'est possible que si on sait départager en les regardant les "n" qui se lisent /n/ de ceux qui se lisent de diverses façons, **ce qui est impossible si on ne sait pas lire !** Heureusement, au codage par écrit de **ce texte, pas d'hésitation, le phonème /n/ est représenté dans 100% des cas par "n"**. Les autres phonèmes (sons) codés avec ". ." + "n" sont tous lisibles **après codage** (in, on, etc.). L'avantage pédagogique du codage sur le décodage est assez évident pour qu'on s'interroge sérieusement sur la validité et l'opportunité de ce présupposé actuel invitant à commencer par décoder, sans avoir codé ! Il est vrai que certains croient encore la terre plate.

*"Si l'on **ne** doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils **ne** peuvent rien apprendre dont ils **ne** sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité; autrement quel motif les porterait à l'apprendre ? L'art de parler aux absents et de les entendre, l'art de leur communiquer au loin sans médiateur **nos** sentiments, **nos** volontés, **nos** désirs, est un art dont l'utilité peut être rendue sensible à tous les âges. Par quel prodige cet art si utile et si agréable est-il devenu un tourment pour l'enfance ? Parce qu'on la contraint de s'y appliquer malgré elle, et qu'on le met à des usages auxquels elle **ne** comprend rien. Un enfant **n'**est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente; mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs, et bientôt il s'y appliquera malgré vous.*

*On se fait **une** grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. **Ne** voilà-t-il pas **une** invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera **bonne**."*

J.J. Rousseau

La démonstration est encore plus flagrante avec les voyelles. On saura toujours (à 100%) pointer (écrire) le graphème représentant le son /u/ de ce texte de Rousseau, ce sera "u". Alors qu'au décodage, le choix entre les différentes valeurs sonores de la lettre "u" est une véritable loterie pour le débutant (/u/, /au/, /ou/, /eu/, /oua/, /un/, /gu/, /qu/) , surtout si on lui a appris que "u" se lit /u/, ce qui n'est le cas ici que dans 30% des occurrences, **dans 70% des cas "u" ne se lit pas /u/ dans ce texte** (un, peuvent, etc.). Et encore faut-il avoir accès aux découpes graphémiques, sans pour autant connaître les divers sons représentés si on n'a pas commencé par coder! Tout décodage nécessite un codage, logique, non ?

Il est donc plus facile de coder, /u/ se code quasiment toujours "u", que de décoder "u" au sein d'un mot écrit : rhume et rhum, qui, un, parfum, roue.

Dans ce texte de Rousseau, les statistiques présentées dans le tableau ci-dessous, indiquent (à droite) le pourcentage de décodages "canoniques" proposés par les décodeurs dans ce texte : si je vois "a" je le lis /a/ dans 66% des cas. Les statistiques de codage (à gauche) indiquent les écritures utilisées pour coder les phonèmes : si j'entends /a/ dans ce texte, je l'écris "a" dans 100% des cas. On peut constater que **le codage est toujours beaucoup plus stable que le décodage, puisqu'on sait ce qu'on écrit puis lit, alors qu'on n'a, au départ, aucune idée du sens de ce qu'on tente de décoder si on commence par vouloir lire sans avoir codé.**

Si j'entends	je le code codage en %	je l'écris autrement	Si je vois :	je le décode en %	je le décode autrement
/a/	a (100%) apprendre	0%	a	/a/ (66%)	an, au, ai, aint (34%)
/e/	e (100%) ne	0%	e	/e/ (11%)	en, è/ (89%)
/i/	i (98%) si	y	i	/i/ (68%)	in, im, ait, ai (32%)
/o/	o (84%) obéissance	au, eaux (16%)	o	/o/ (34%)	on, ou, oi, (66%)
/u/	u (100%) s'ensuit	0%	u	/u/ (30%)	eu, ou, au, un (70%)
/b/	b (100%)	0%	b	/b/ (90%)	/p/ absents
/c/	c (30%)	qu (70%)	c	/c/ (40%)	/s/ ce, chercher (60%)
/g/	g (100%)	0%	g	/g/ (50%)	/j/ prodige (50%)
/s/	s (90%)	invention (10%)	s	/s/ (35%)	/z/ usage (65%)
/n/	n (100%)	0%	n	/n/ (17%)	en, in, un (83%)
/t/	t (100%)	0%	t	/t/ (43%)	/s/ invention (57%)
/on/	on (100%)	0%	on	/on/ 81%	bonne, donnez (19%)
/en/	en (75%),	an (25%)	en	/en/ (75%)	dont 25% /in/ ou /enne/ l

Pour résumer, le décodeur devrait mémoriser plus de 550 graphies dont certaines avec plusieurs valeurs sonores différentes. Voyez les décodages de "en" dans la phrase : solennels, ils viennent à l'examen en tenue de sport. Aucune régularité précise ne peut l'aider. **Alors que l'écrivain ne s'occupera que de coder 35 sons** rendant la lecture de l'écrit obtenu **certaine dans 100% des cas**. Le codeur ne doit bien repérer que le son (phonème)¹⁷, le maître lui indiquant, le cas échéant, les graphies particulières qu'il pourra reconnaître progressivement. Partant du sens porté par la parole, il n'aura rien à deviner, il codera sa parole, permettant à l'écriture de prendre son indépendance, offrant à l'œil la possibilité de reconnaître les mots.

Quelques exemples significatifs, (codage versus décodage) tirés de ce texte :

peuvent, agrément :

Comment décoder "ent" ? : /peuvant/ comme souvent ou /agrème/ comme chantent...?

Pourquoi "ent" ne se lirait pas dans un cas et se lirait /an/ dans l'autre ?

Si on commence par coder, on code /peuv/ et /agrémén/ avec "p-eu-vent" et "a-g-r-é-m-ent", pas de problème de sens ou de décodage ! Et la lecture qui suit immédiatement le codage n'hésite pas et fixe en mémoire visuelle l'orthographe des mots.

imprimerie :

Comment décoder "im" ? /imme/ d'image ou /in/ ?

Au codage la prononciation permet d'entendre immédiatement /in/, un son codé par "im". Le mot écrit "imprimerie" sera lu immédiatement sans difficulté puisqu'on vient de l'écrire...

art :

En général, faut-il décoder les lettres finales ? (ce qui motive l'aberration des "lettres muettes" ou des lettres dissimulées graphiquement dans certaines "méthodes" comme avec ar^t)

Sans codage, il y a toujours ambiguïté au décodage (art et fart, sac et tabac, soc et broc, etc.), aucune au codage le /r/ de /ar/ se codant rt, il se relit /r/. On l'apprend uniquement au codage, l'enfant **ne peut pas deviner les curiosités de notre code orthographique**.

apprendre :

À mettre en parallèle avec " **apprenne**" où les 6 premières lettres sont identiques, mais "e" est partie de /en/ codé avec "en", tandis que "e" représente /è/ (codé avec e dans la colonne /è/).

Ici comme toujours, le pointage (a-pp-r-en-d-re ou a-pp-r-e-nne)) lève toute ambiguïté ! L'écriture bicolore rappelant les graphies des sons codés : **apprendre** offre la vision de l'empan graphémique de chaque son codé.

moyen :

Comment deviner que "o" code /oi/ si on n'a pas commencé par coder, que "y" code /ill/ et que "en" code /in/... ? Impossible, il faut commencer par coder /moyen/ avec m-o-y-en pour apprendre cela. "o" dans la colonne des sons codés /oi/, "y" dans la colonne des sons /ill/, "en" dans la colonne des sons /in/ (et pas /an/ !).

chercher

deux "cher" qui se décodent différemment ! Mais au codage, pas de problème, on entend bien les deux codages différents lorsqu'on prononce /chercher/ qu'on va coder.

invention

/in/ ou /inne/ - /ve/ ou /ven/ - /ti/ ou /si/ - /tio/ ou /sio/ - /tion/ ou /sion/ ? Après avoir consacré du temps et des efforts conséquents l'élève finira peut-être par décoder "invention" ... ! Dire /invention/ et pointer **in-v-en-t-i-on** règle **simultanément les problèmes de lecture et d'orthographe.**

absents :

un b qui doit se décoder /p/. Donc une graphie "b" qui doit se pointer avec "b" dans la colonne sonore /p/... Les décodeurs ont pourtant affirmé que /b/ se décode toujours /b/, et bien non, le décodage est toujours tributaire du codage, jamais l'inverse.

Lecteurs adultes, décodant orthographiquement, nous ne mesurons pas exactement les nombreux pièges qui guettent les enfants "décodeurs".

Les "écrivains" n'ont jamais ces problèmes, ils partent toujours du mot dont ils connaissent le sens, ils doivent seulement établir en mémoire la liste des graphèmes divers codant un seul phonème, ce qu'ils font chaque fois qu'ils codent. L'abstraction du graphème qui s'installe correspond à l'abstraction du phonème qui réunit des classes de sons pour une même et seule fonction, l'accès au sens. Il n'y a que 35 graphèmes et pas 130 comme on peut le lire, 130 c'est le nombre minimum de graphies différentes à connaître pour espérer décoder **sans certitude** et certainement pas de lire.

Et pour terminer, voici un témoignage édifiant d'un dialogue entre un maître E¹⁸ (P) et l'élève (K) qu'il tente d'aider. Si les élèves réussissent à lire, et ce n'est pas le fait de l'école. Des élèves, comme celui-ci-dessous, n'ayant aucune conscience graphémique se perdent encore dans le décodage en n'ayant pas accès à la reconnaissance visuelle :

Voyez plus bas, pour ne pas avoir commencé par coder, l'élève n'a aucune idée des graphies employées, cherche à décoder le ra de contr**ra**ire et affirme qu'il y a /ra/ dans contraire¹⁹, il va jusqu'à lire lune à la place d'étoile et dire que oi se décode /él/. Va-t-on encore longtemps laisser au moins 10% des élèves confondre codage et décodage sans aucun accès à la lecture reconnaissance ? A force d'enseigner que r et a ça fait /ra/ (comme dans ranger, rayer, maraude, terrain!), on récolte les fruits de nos erreurs. Je passe sur "a et i ça fait quoi ?", une monstruosité linguistique engendrée par le décodage. Un petit futé pourrait répondre /in/ comme dans pain, au risque d'être traité d'insolent.

152. K : *Ouais...con...traï...re. (K montre le mot contraire).*

153. P : *Comment sais-tu que c'est contraire ? Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont permis de le retrouver, regarde bien le mot que tu as montré.*

154. K : « re ».

155. P : Où ?

156. K : « re ».

157. P : « re ».

158. K : « ir ».

159. P : « ir » **on** l'entend dans con...traï...re ? Il y a un son que l'**on** a revu ensemble...

Observation : on voit bien "ir" dans contraire. Et le maître, lui, a compris que les sons entendus sont codés, alors que les graphies sonores (c-on-t-r-ai-re), comme ici, sont impossibles à délimiter par un décodeur. Notez que nommer les lettres n'améliore pas la réussite, et par la suite "nt" de contraire va être invoqué par l'élève. Apprenez-lui à coder le sens /contraire/, il pourra lire **c-on-t-r-ai-re**

160. K : « n », « t ».

161. P : « n », « t », ça va ensemble ?

162. K : « ra ».

163. P : **Tu** entends « ra » dans contraire ?

164. (K regarde le tableau).

165. P : **Tu** as raison de regarder le tableau.

166. K « a », « i ».

167. P : **Ca fait...**

168. (silence)

169. K : « ai ».

170. P : « ai » dans contraire.

171. K : « aire ».

172. P : **On** entend « aire », mais **toi**, c'est grâce au « re » que **tu** as retrouvé contraire.

173. K : Oui.

174. P : C'est tout ! **Tu** as un peu de chance alors... C'est intéressant que **tu** aies fait ce travail avec la maîtresse.

175. K : Le [o], chaud... chaud... chaud... froid.

176. P : Tiens, voilà un son que l'**on** a revu, c'est quel son ?

177. K : [o], [i].

178. (silence)

179. K : [u], (K regarde le tableau). (NB [u] = /ou/)

180. P : Non, [o] [i] **tu m'**as dit, alors c'est quel mot ? Quel est le mot témoin ?

181. K : Lune... une lune.

182. P : **Tu** ne lis pas là, **tu** ne lis pas.

183. K : Ah oui, étoile.

184. P : Alors, c'est le son ?

185. K : [é].

186. P : Le son [é] ?

187. K : [oi].

188. P : Donc dans froid...

189. K : Froid.

190. P : **On** a le son...

191. K : [oi]

192. P : de étoile... Comment **on** écrit le son [oi] sans regarder.

193. K : « oi ».

.....etc....pauvre petit Champollion, souffrant, peinant, affolé, certainement démoralisé, loin de se douter que /oi/ se code aussi "o" (moyen) !

Voilà qui illustre bien les nombreuses hypothèses erronées qui peuvent passer dans la tête d'un enfant **en train de décoder** sans avoir codé auparavant. La question est bien celle posée en début de texte : si /a/ s'écrit "a" dans mare, a représente certainement /a/ dans mare, mais alors comment lire rang, faon, faisait, jambe, au, eau, pain, lait, rayon, équation, football, ou contraire... ? En commençant par coder !

J'imagine un maître demandant à l'élève de pointer /contraire/ à l'ordinateur ou sur l'écritoire pour l'aider à lire "c-on-t-r-ai-re", "**contraire**"... Ne serait-ce pas une aide rapide, bienvenue et efficace, rendant l'enfant acteur de son savoir ?

On a besoin en urgence d'une nouvelle instruction officielle simplissime : **apprenez d'abord à écrire les mots, la lecture viendra de surcroit.**

Quel ministre le comprendra²⁰ et osera l'expérimentation que je réclame depuis des années ? A 84 ans j'ai bien peur de partir sans être entendu (compris). Mais j'espère qu'on me rendra justice dans 100 ou 200 ans! Nous sommes une histoire, aller à l'envers de la marche de la vie (décoder) ne permet pas de bien apprendre à lire pour tous ceux qui ne savent pas passer à la reconnaissance des mots. Nous n'inventons pas grand-chose, nous utilisons le codage de nos observations pour mieux comprendre ce monde. De la marmite de Papin, des cultures de Pasteur ou de Flemming, aux libellules de Oehmichen, nous apprenons en codant nos observations et en les recodant entre elles dans notre cerveau.

Les classes dédoublées, appliquant la pédagogie du décodage, n'ont pas de résultats significatifs différents des classes ordinaires. Ce n'est pas étonnant.

Même pédagogie du décodage, même résultat.

Qu'est-ce que cela coûterait de vérifier les bénéfices qu'apporterait ²¹ l'apprentissage du codage ? Rien, sinon en cas de succès, de demander aux défenseurs du décodage de se remettre en question et d'accepter d'améliorer la pédagogie de l'écrit²².

Et n'essayez pas de continuer à justifier le décodage en minimisant le rôle de l'écriture qui n'apporterait que de l'aide à la lecture. Cela montrerait que vous n'auriez pas compris que **c'est l'écriture du sens qui engendre le mot écrit, permettant sa reconnaissance visuelle, sa lecture.**²³

Jacques Delacour

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN, *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 1956, 201p.
- BALESSE L., FREINET C., *La lecture par l'imprimerie à l'école*. Cannes : B.E.M., 1961, 96p.
- 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
- CALVET L.-J., *Histoire de l'écriture*. Paris : Plon, 1996, 296p.
- CATACH NINA, *L'orthographe française*. Nathan, 1986, 319p.
- DELACOUR J, *Lecture/écriture, bilan d'un praticien*, Perspectives documentaires en éducation N°57 – INRP
- FERRAND L., *Cognition et lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, 381p.
- FERRARA S., *La fabuleuse histoire de l'invention de l'écriture*, Paris, Seuil, 2021, 313p.
- 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.
- FILY DOMINIQUE., *L'écriture d'abord, la lecture ensuite*. Paris – Syros Alternative-l'école des parents, 1990, 140p.
- FREINET C., *Méthode naturelle de lecture*, Nice : Bibliothèque de l'Ecole Moderne, 1961, 136p.
- 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.
- JACOBSON R., *Essais de linguistique générale*. Paris, Les éditions de Minuit, 1963, 250p.
- JAVAL E., *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Retz, 1978, (Alcan 1905), 296p.
- LE NY J-F., *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : 1989, 249p.
- LEROI-GOURHAN A., *Le geste et la parole, I. Technique et langage*. Paris : A. Michel, 64/89, 324p.
- 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.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE., *Apprendre à lire*, Paris : C.N.D.P/Odile Jacob, 1998, 224p.
- PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1959, 310p.
- 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.
- ROSE STEVEN, *La mémoire, des molécules à l'esprit*, Paris: Seuil, 1994, 404 p.
- 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.
- TOMATIS A., *L'oreille et la vie*. Paris : Laffont, 1977, 315p.
- VYGOTSKI, *Pensée et langage*, Editions sociales, Paris : Messidor, 419p. , 1985/92

¹ Par exemple écrire solèille, solèy, solaille au lieu de soleil... ou Sonne ! On utilise très souvent cette possibilité pour différencier des sens : ver, vers, vert, verts, verre, verres, vair...

² 9 phonèmes disent les linguistes, le phonème étant le son porteur de sens.

³ Pointer : désigner sur l'écritoire la graphie dans la colonne du phonème concerné.

⁴ chanter, maigre, chaudière, magasin, faisons, trouvai, équateur, août, poulain, speaker, football, paon.

⁵ Vous lirez l'inverse dans les écrits des partisans du décodage...

⁶ Solennels, ils viennent à l'examen en tenue de sport (des "en" qui ne peuvent se décoder qu'après codage).

⁷ Ferrara, pages 190-193

⁸ Gattegno, avec "la lecture en couleurs" avait repris le Fidel de l'Amharique, associant une couleur à un phonème, établissant un tableau de lecture alphabétique pur où à une couleur correspondait un seul son.

⁹ Il y a plus de 550 graphies mais seulement 35 graphèmes, équivalents écrits des 35 phonèmes. Le concept de phonème amalgame les sons différents des 35 phonèmes, jouant le même rôle à l'oral que le graphème à l'écrit.

¹⁰ Masculin ici

¹¹ Une bonne manière d'entrer en amitié avec l'orthographe et le codage spécifique au mot.

¹² D'ailleurs lorsque vous ouvrez une porte, pour entrer comme pour sortir, elle ne fonctionne que dans un sens, comme l'écriture qui interdit le retour en miroir (hormis les portes à double charnière). Les neurones miroirs se chargeront de vous rappeler le bon sens! (Voir Rizzolatti)

¹³ Ou faire un stage de formation, si on dispose de formateurs ayant bien compris le rôle du codage et de la reconnaissance.

¹⁴ Ça fait /in/ dans pain !

¹⁵ On ne peut pas mélanger l'eau et l'huile, même en secouant très fort...

¹⁶ Certains décodeurs pensent qu'on peut utiliser écriture en appoint d'une méthode de lecture ! C'est ne pas avoir compris la différence entre coder et décoder!

¹⁷ On comprend l'importance du travail oral en maternelle

¹⁸ "Activité humaine et conceptualisation" Coordonné par Maryvonne Merri, Presse Universitaire du Mirail, page 578 et suivantes. Reprise d'un enregistrement de séance.

¹⁹ Effectivement, on voit ra dans contraire...

²⁰ J'ai écrit quasiment à tous les Ministres depuis 1992, sans réponse positive ou proposition d'expérimentation.

²² Quant aux éditeurs, ils pourront toujours fournir des écritoires, des tableaux de mots, des livrets d'accompagnement du codage, et des textes de lecture adaptés au CP.