

ECRILU

Comment passer du codage par pointage à la lecture

Pour bien comprendre les difficultés qui surviennent momentanément entre codage¹ et décodage, et prendre personnellement conscience de cette réalité, acceptez de vous transformer durant quelques instants en apprenant : vous constaterez que le codage de l'oral en écrit, relativement aisé, n'entraîne pas immédiatement la conséquence logiquement espérée, la maîtrise du décodage et de la lecture. Oubliez que vous savez lire. Utilisez les nombreuses facultés dont celle de codage et les divers savoirs dont tout élève dispose avant de savoir lire

Impossible de lire !

Il faut d'abord prendre effectivement conscience de l'impossibilité de lire et en tirer sérieusement les conséquences.

Nous ne savons pas lire, donc inutile de simuler une lecture, de jouer au perroquet en répétant des paroles entendues ou d'exploser notre intelligence pour détecter des indices qui nous permettraient de donner un sens à :

●□■γ♠♣○□◆

Il n'est donc ni logique ni productif de proposer d'entrer en communication écrite en commençant par lire. C'est mission impossible. Au passage, soulignons que toutes les méthodes de lecture actuelles bravent malheureusement ce constat, quelles qu'elles soient, globales, syllabiques, intégratives, synthétiques, analytiques, phonologiques, etc., elles ont toutes la prétention de présenter un mot, même un texte (!) et d'en espérer la lecture par une personne qui ne sait pas encore lire²...

Comme la progression "écriLU" aide le futur lecteur en lui apprenant à coder les mots pour les lire ensuite, il est prudent de mettre au clair ce que recouvrent les deux termes code et codage.

Le code a une réalité concrète. En écriture, la lettre, employée seule ou à plusieurs pour coder différents sons ou le même son. A lui seul il ne dit rien de

¹ La première écriture d'un mot oral est codée, les suivantes sont encodées.

² En réalité elles utilisent toutes un décodage, improbable parce que pluriel, méconnaissant les vertus du codage.

totalemment certain du codage qu'il supporte puisqu'on a décidé de lui faire endosser différents codages, et notre orthographe ne s'en prive pas. Si on observe la multiplicité des mots où "u" se lit de différentes façons, on sait que voir le code "u" n'indique en rien une valeur sonore fiable. Il est donc illogique de parler de valeur sonore fixe des lettres ou groupes de lettres, même de valeur majoritairement fixe. Opter pour l'une des valeurs possibles, même majoritaire, n'est pas forcément productif !

Seule l'action créatrice et institutionnelle du codage, associant mentalement son et code, créant une écriture, affecte à un code une valeur sonore fixe reconnaissable au sein d'un sens. Il faut donc, lorsqu'on recrée une écriture pour apprendre à lire, commencer par coder, **décider du code employé pour tel son au sein de tel sens**. C'est seulement en mémoire de cette opération de codage, purement mentale et invisible bien que réelle au niveau neuronal, qu'on peut affirmer ensuite avec certitude la valeur sonore représentée par chaque code utilisé. Le code (la lettre ou groupe de lettres) est muet, arbitraire, mais le codage est fixe, coordonnant mentalement un ou des sons avec une ou des figures littérales spécifiques à un sens donné. C'est uniquement le souvenir du codage orthographique préalablement effectué qui permet à la fois d'écrire orthographiquement et de réaliser l'opération inverse, la lecture, donc de comprendre, de retrouver le sens qu'on a écrit et qu'on lit.

Le codage est biunivoque, parfaitement stable

Pour coder /si/, on utilise de nombreux codes orthographiques à retenir pour lire et écrire du sens : si, sis (assis), sies, s'y, six, scie, scies, scient, ti (patient), ci, cis (farcis), cie, cies, cient (remercient), cy (cypres)¹, six (six prêts...) ...etc. et on pourrait en installer d'autres ! Mais le codage de /si/ dans impatient est spécifique, toujours unique et fixe : /si/ se code "ti" et "ti" se décode donc /si/ dans ce mot² uniquement en vertu du codage du sens effectué et mémorisé. Le code est rendu fixe, stable, par le codage mental du sens, au moment où on décide de coder /content/ (satisfait) avec "content", même si, à partir d'un autre codage le visuel content va se prononcer d'une autre façon, pour un autre sens. Ceci est valable pour tous les phonèmes, toutes les syllabes (ma, m'a, m'as, mat, mats ; lo, lot, lots, l'eau, l'o (l'or), leau ; min, main, maints, m'in, etc.)

L'action vitale et prioritaire à organiser, c'est donc le codage, et pas le code, puisqu'il y a plusieurs codes pour un même son (plus de 550 codes pour 36 phonèmes seulement).

Lorsque le pointeur se déplace sur les codes à utiliser pour écrire un mot, l'attention et la mémoire sont focalisées uniquement sur le codage du son, mais ce codage n'inclut pas la mise en mémoire automatique de l'action réalisée. Certes, l'élève saura écrire sur l'instant les mots en reproduisant le pointage effectué, sans pour autant savoir les écrire ou les relire par la suite, **la mémoire des codages permettant le décodage n'étant pas encore installée en mémoire procédurale**. Maria Montessori fournit un témoignage de cet engouement à coder ne débouchant

¹ On est loin des "décodeurs" qui font écrire /si/ aux apprenants en attendant la réponse "si"...ou qui font lire "si" (sincère, simple)... En dehors d'un mot, "si" n'a pas de sens... Et on doit écrire et lire du sens !

² Ce qui n'est pas le cas pour le mot himation...

pas directement sur la lecture. Il faut absolument lire ces pages¹. Vous pouvez expérimenter personnellement cela en codant /tour/ avec une nouvelle série de "n fois 3 codes" : ◆ (colonne de gauche /t/) □◆ (au centre /ou/) □ (à droite /r/)

¹ <http://meirieu.com/PATRIMOINE/montessoridelacour.pdf>

Surpris(e) ? Pourtant c'est exactement ce que ressent l'élève de CP devant les lettres de notre alphabet et devant l'écritoire. De gauche à droite vous pouvez pointer /tour/ en désignant (pointant) successivement puis puis correspondant aux sons /t-ou-r/ et écrire puis . Et vous pouvez lire ce mot que vous venez de coder, d'écrire pour la première fois.

Vous pouvez comprendre le codage-combinatoire correspondant à la combinatoire orale en **effectuant les pointages** de l'inverse, de droite à gauche : /route/, qui va donc s'écrire puis

En poursuivant le codage de mots comportant uniquement des sons compris dans tour, vous pointez facilement /toux/, /trou/, /outre/, qui s'écriront respectivement

Vous constatez que le son /ou/ écrit en rouge, comme le propose Borel-Maisonny pour les voyelles¹, est rendu facilement accessible au décodage, permettant de ne pas s'attarder sur les lettres (o et u) mais sur une des graphies de /ou/² comportant deux lettres pour représenter un seul son (/ou/).

Les pointages des mots construits avec les 3 sons de /tour/ sont faciles puisque les écritures des 3 sons figurent dans les cases de gauche à droite (t-ou-r). C'est la grande qualité de l'écritoire : les sons et leurs représentations sont bien classés, bien rangés, facilement retrouvables.

Le retour sur codage n'est pas évident...

Maintenant, vous allez cacher le mini-écritoire en écriture windgings ci-dessus pour essayer de lire les mots ci-dessous qui ne comportent que les trois sons de /tour/ : déclenchez le chronomètre pour noter votre fluence (vitesse de lecture en mots/minute)... ! Ce sera d'un grand enseignement...

¹ Elle avait bien observé que les voyelles mettaient le décodeur dans l'embarras. Ce qui est moins le cas des consonnes.

² d'autres graphies : ous, oux, oue, oues, ouent, oup, out, etc.

Rassurez-vous, si vous n'y arrivez pas ou difficilement, c'est parfaitement normal. Vous venez de vérifier le constat de Maria Montessori. Tous ceux qui commencent par coder rencontrent ce problème : **coder, écrire, c'est très facile puisque l'écritoire** (ou le maître le cas échéant) **indique les graphies particulières, mais cela n'ouvre pas immédiatement la porte à la lecture du sens, même pas au décodage syllabique!**

Des éléments supplémentaires viennent troubler le décodage, des lettres inconnues sont utilisées, il faut rechercher un point d'appui pour mémoriser au moins un code (le t est facile : un losange) cela aide pour la suite... Mais ce n'est pas aisé ni fluide. Par ailleurs en lecture, au départ, on ne sait pas quel sens est caché, ce qu'on savait au moment du codage. Bref, il y a un gué à franchir pour devenir un lecteur. **C'est au moins la preuve par l'absurde qu'on ne sait pas encore comment l'enfant apprend à lire et finit par lire.** On peut lui fournir des activités facilitantes (on le verra plus loin), mais le mystère reste entier. Il apprend à lire comme il a appris à parler : mystère scientifique malgré les allégations des photographes du cerveau et des compilateurs d'activités lectorales...

Vous trouvez peut-être que le codage utilisé plus haut est un peu trop éloigné de notre écriture ou que vous avez été surpris par la proposition. Prenez donc le temps d'essayer de lire les mots de droite sur le tableau suivant à l'aide de l'écriture de /souris/ à gauche. Vous constaterez que les lettres supplémentaires, les graphies spéciales, comportant parfois trois lettres pour un son, ne permettent pas de lire rapidement et même pour certains mots interdisent la lecture (les mots en rouge, comment les décoder en dehors d'un codage préalablement effectué ?). Tous les maîtres (esses) de CP ont entendu leurs élèves dire : "mais pourquoi il faut toujours changer les lettres ? Pour vérification, allez voir les tableaux en fin d'article...ou traduisez celui-ci en police Arial.

σουρι σ	σουσ ρουσσιεσ	σουρδ	σουρι	ρουξ	ρουσσι	ρουσσισ	
souris	σουρισ ρ	σουριτ	σουρχε	σουχισ	σουρχιλσ	Ρηυ	
	χιρε ουσσε	σιρε	σουχισ	Σισσι	ουρσ	Ουρψ	ρ

Et lorsqu'on s'en tient à un décodage du son, on est bien questionné devant /sou/ et dans l'impossibilité d'arriver au sens si on n'a pas commencé par coder : essayez donc de retrouver le sens codé par ces écritures de /sou/ :

σου, σουσ, σουσ, σαουλ, σα]λ, σαουλσ, σουε, σουεσ.

Les décodeurs cachent les lettres muettes, les grisent comme ci-dessous ; adieu le sens et bonjour le massacre du codage orthographique, donc de l'orthographe future. Sans pointage orthographique du sens, pas de lecture possible, pas de décodage simultané du son et du sens !

σου, σουσ, σουσ, σαουλ, σα]λ, σαουλσ, σουε, σουεσ.

Vous décidez /sou/, mais vous ignorez tout du sens !

Les buts du codage par pointage

Si on visualise sur une frise historique la communication écrite, la moitié (actuellement oubliée), concerne le codage¹, la transformation du sens en écrit, l'autre moitié concerne la finalité, la lecture. En système de codage alphabétique on a abandonné le figuratif (dessins, pictogrammes, idéogrammes), on a codé le son, et normalement chaque son signifiant est codé avec un seul signe. C'est l'écriture de l'Alphabet phonétique international, ou celle du Hangul, une des rares écritures presque alphabétique.

Ce qui compte durant cette période de pointage pour réaliser le codage, c'est moins la mémorisation des codes en tant que tel, que la prise de conscience du fonctionnement de l'écrit calqué sur celui de l'oral puisque nous codons des sons signifiants. Toute l'information délivrée par le lent apprentissage de la parole doit nous inspirer. Et en premier la combinatoire, l'algèbre du langage. Avec deux ou trois sons, l'enfant est capable de comprendre comment 36 phonèmes vont permettre de dire puis d'écrire des milliers de mots et essentiellement² ceux qui codent un sens.

En pointant "i-l" de /il pleut ce matin/ puis "l-it" de /je dors dans mon lit/, la combinatoire est déjà à l'œuvre.

Ce sera encore plus probant en pointant /ruine/, /nuire/, /urine/ et /unir/.

Les substitutions accentueront la prise de conscience des phonèmes et des graphèmes correspondants si on demande de pointer :

mille, pile, cil, fil, ville.
mille, mule, molle, malle.
mille, mine, miss, mite, mire.

Et comme le pédagogue est averti des problèmes que poseront la lecture de 550 graphies au lieu de 36 normalement, il préparera ses leçons pour qu'à chaque séquence tous les phonèmes-graphèmes déjà étudiés soient présents au pointage. L'émergence du concept de graphème va être rendue possible par la multiplicité des graphies d'un même phonème. **Il est vital de travailler dans le complexe dès le début.** La multiplicité des sons entendus et produits pour une même cause installe le phonème. La multiplicité des graphies d'un son va conduire au graphème, en incitant à accepter sa pluralité d'expressions écrites : /i/ se code "i", "ie", "is", "ies", "ient", "iz", "it", "id", etc. ; /en/ se code "en", "an", "em", "am", "amp", etc. Ecrire les pluriels fournira l'occasion de voir un son codé par plusieurs lettres (portées, chantent). Il y a donc intérêt à réviser chaque jour tous les phonèmes-graphèmes déjà abordés.

Soit le professeur(e) est systématique et il prépare une grille du type de celle-ci pour le son /t/ : (au moins un mot par colonne). Il invente une histoire ou fait deviner les mots à pointer pour s'assurer du sens au moment du pointage.

¹ Ne pas confondre écriture et codage, on écrit si on a préalablement codé.

² Même si, pour jouer, on peut convoquer l'Oulipo.

	m	r	n	l	é	p	t
t initial	tapoté	tri	tanne	talus	tétine	taper	tu
t central	moto	rater	noter	lutter	étiré	partir	été
t final	morte	tarte	natte	latte	porter	patte	hotte

Soit il dispose d'une grille similaire mais vierge dans laquelle il écrit les mots proposés par les enfants, en veillant à compléter avec des phonèmes qui n'auraient pas été utilisés (les cases restées vierges).

Moyennant quoi l'enfant comprend et peut utiliser le fonctionnement de la combinatoire soutenant les communications orale et écrite. Et l'enseignant(e) peut patienter pour que le décodage puisse s'installer lentement, des graphies étant apprises et oubliées plusieurs fois puis définitivement apprises. Des évaluations en rendent compte. Le pointage, de par sa rapidité, permet d'écrire beaucoup plus de mots que manuellement, ce qui explique la facilité d'accès au graphème donc à la lecture.

Comment aider le codeur à devenir lecteur ?

Une pédagogie du passage à la lecture doit donc être mise en place. Sans aucune inquiétude, la lecture surgira nécessairement. Laissons le temps au cerveau de "ranger" ce qu'il vient de décider d'apprendre : /tour/ se code avec $\blacklozenge \square \blacklozenge \square$. Varela dirait que les codages vont permettre d'énacter la lecture.

Voyez déjà l'importance du début du mot : si on a repéré que le "t" de l'écritoire, la lettre la plus à gauche s'écrit \blacklozenge alors on peut lire $\blacklozenge \square \blacklozenge \boxtimes$ et $\blacklozenge \square \blacklozenge \square$ plus facilement. Et si on présente $\blacklozenge \square \blacklozenge \square$, $\blacklozenge \square \square \blacklozenge$, et $\square \square \blacklozenge \blacklozenge \mathfrak{M}$ alors la lecture sera organisée. D'où l'importance stratégique de la place des mots sur la page pour faciliter la lecture. Ce qu'on a lu peut amorcer les lectures suivantes tout en augmentant la mémorisation des codages déjà réalisés. La lecture des "suites"¹ répond parfaitement à cette exigence. Elle maintient en mémoire le travail déjà exécuté et permet de jouer sur l'anticipation. Allez-voir la note² ci-dessous et revenez lire les mots suivants :

$\circ \textcircled{a}$ (ma) $\circ \textcircled{a} \square \mathfrak{M}$ $\circ \textcircled{a} \square \times$ $\circ \textcircled{a} \square \times \textcircled{a}$ $\circ \textcircled{a} \square \times \textcircled{a}$
 $\mathfrak{M} \mathfrak{M}$

Les mots isophones participent à cette entrée en lecture : partant de /cor/ pointé on peut lire la suite :

$\mathfrak{M} \square \square$ /cor/ $\mathfrak{M} \square \square \mathfrak{M}$ $\square \square \mathfrak{M}$ $\square \mathfrak{M} \square \mathfrak{M}$ $\square \square \square \blacklozenge \mathfrak{M}$

¹ Un seul son s'ajoute ou remplace un des sons du mot précédent.

² ma, mare, mari, maria, mariage

On sait qu'il existe un point d'identification, par exemple voir "vocabu"¹ entraîne obligatoirement la seule lecture possible (vocabulaire) et la lecture d'une suite exploite cette facilité. Elle fera comprendre au lecteur qu'il a intérêt à utiliser le para fovéal pour une "remémorisation" et une anticipation le confortant dans la lecture du sens et pas seulement dans le décodage². Constatez-le avec les suites ci-dessous où vous allez utiliser facilement le début du mot pour lire la fin au risque de quelques erreurs vite corrigées par les mots suivant³.

s□◆ sou□ℳ soup☉✦◆ soupè□ℳ■◆ soup✕ère⁴

Des aides s'appuyant sur le codage

De nombreuses occasions de mémoriser les codages sont à fournir à l'apprenti. Voici l'une d'elles qui vous permettra, après avoir "décortiqué" le pointage du mot pilote "marcher" de gauche (en classe on donne le mot au sein d'une phrase et on demande de le pointer), de lire sans aide ou presque les mots de droite, vous invitant à vous souvenir ou à retrouver les codages possibles. Les incessants allers-retours entre codages à gauche et décodages à droite favorisent l'installation des décodages et la lecture. A force de voir certains codages, même en para fovéal⁵, ils se décodent plus rapidement et se mémorisent de façon procédurale.

<p>○☉□ℳ☉☉ℳ □</p> <p>marcher</p>	<p>○☉ ○☉□ℳ □☉○ℳ ☉□○ℳ □☉○ℳ◆ ☉□○ℳ◆ ☉□◆ ☉□◆◆⁶</p> <p>☉□ℳ☉☉ℳ◆ ☉□ℳ☉☉ℳ□ ☉□ℳ☉☉ℳ□ ◆</p> <p>□☉□ℳ◆ ☉○☉□□ℳ ☉○☉□□ℳ◆ ☉□□☉☉☉ℳ □☉◆◆ ☉□□☉☉☉ℳ□ ○☉□ℳ☉☉ℳ□</p>
--	---

Après cette lecture (lente et pénible...n'est-ce pas ?) vous ne pourrez plus jamais dire à un enfant : fais donc attention ! Vous lui laisserez le temps de décoder, surtout au début. Et vous accepterez les erreurs en "repointant" le mot "estropié" sur l'écritoire que l'enfant lira alors facilement. Et puis, comme vous probablement, il

¹ ANDLER D., *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard, folio, 1992, 509p.

² Compréhension implicite, on ne parlera pas de para fovéal, on fournira les situations nécessaires à sa mise en œuvre.

³ sou, soupe, soupait, soupèrent, soupière

⁴ Voyez dans cette ligne comment croire que "i" se décode /i/ peut freiner la lecture de soupait.

⁵ fournissant une pré-perception, une amorce

⁶ voyez comme le signe inconnu se lit facilement en bicolore, sinon le t pose problème...

apprendra à aller chercher dans le mot de gauche (marcher) la valeur sonore d'une lettre ou de lettres, ce qui mettra en mémoire la graphie concernée. La paresse aidant, il sera plus simple de mémoriser que ○ code /m/ **dans ces mots** que d'aller voir plusieurs fois à gauche comment il faut décoder ○, chaque fois que ○ ¹se présente à droite !

Au bonheur du codage !

Le début du travail d'apprentissage de la lecture avec écritlu² est gratifiant autant pour le maître que pour les élèves. Le succès est une réalité.

Pour l'élève, c'est parfait, il comprend en action qu'il est capable de coder mentalement un sens sonore avec de l'écrit en codant l'oral avec des graphies orthographiques³.

Il est particulièrement à l'aise dans ce travail puisqu'il convoque en un seul temps et lieu⁴, le sens, les sons le codant dans le système de communication orale, et l'écrit qui se substitue à eux tout en continuant de supporter le sens et tout cela appuyé sur des fonctionnements corporels physiques et intellectuels conjugués et coordonnés. Esprit et corps ne font qu'un, c'est très en vogue en ces temps! De nombreuses facultés mentales sont associées pour effectuer ce travail :

Le sens, ce premier codage d'une "réalité" reconnue comme telle (le mentalais dont parlent certains chercheurs).

L'audition, avec toutes ses composantes musculaires, rythmiques, permettant la réception et la production de paroles sensées.

La vue coordonnant des dizaines de secteurs cérébraux (couleur, profondeur, nuance, verticalité, horizontalité, etc.).

La parole, mobilisant des dizaines de muscles dont la langue, obéissant à une cohérence avec le sens.

Les propriocepteurs guidant le pointeur en fonction du son et du sens.

Le geste brachial du pointeur commandé par les propriocepteurs asservis au codage de la place des graphies correspondant aux phonèmes.

Le geste mental de codage inscrivant dans le cerveau un lien réel, visible en IRM, entre l'oralité et l'écriture obtenue. C'est uniquement ce dernier acte de codage conscient qui est à mémoriser mentalement lors de sa création, alors que tous les autres sont déjà largement installés et fonctionnels.

Tout ceci étant dispersé dans de nombreuses zones cérébrales.

Le codage obligera chaque zone cérébrale concernée à se "brancher" sur le codage effectué pour permettre la naissance de la lecture.

Pour le maître c'est à peine croyable, surprenant. Comme par enchantement les enfants parviennent tous à coder, à écrire même, pour peu qu'on ne fasse pas

¹ Vous constatez qu'il est inutile de donner un nom à ce code (le nom de la lettre)...

² Pour les notions de codage et de pointage, voir le site : <http://apprendre-a-lire.pagesperso-orange.fr/>

³ Il serait dommage d'apprendre à lire en biunivoque et d'apprendre l'orthographe après. Il n'y a pas de graphies représentant les sons distinctes des graphies "orthographiques", en vertu des lois du codage.

⁴ Classique, non ?

déborder le vase et qu'on accompagne l'enfant dans sa conquête par une pédagogie progressive et génésique. Mieux, sur pointage magistral, l'élève est toujours capable de décoder, même ce qu'il n'a pas pointé ! Au passage, soulignons que l'écritoire est le seul outil pédagogique qui permet au choix, de travailler l'écriture ou la lecture.

Mais tout est encore à fortifier

Mais très vite le maître et les parents s'aperçoivent que l'enfant ne sait toujours pas lire¹ ! Et, par peur de l'échec, cela peut inciter le maître frileux à retourner à de "bonnes vieilles méthodes" préconisées par les "autorités", alors que l'enfant est à un pas du succès.

Pour rassurer les parents inquiets, il faut gagner du temps et ce n'est pas difficile. Il suffit qu'au cours d'une rencontre avec eux, leur enfant pointe des mots sous votre dictée et même lise (facilement!) les mots que vous pointerez...En effet les colonnes phonétiques délivrent les bons "sons", la colonne des /s/ fournit le décodage du pointage qu'il soit "s", "ss", "t", "x", etc...Au prix de cette petite tricherie innocente, les parents seront rassurés et l'enfant gardera confiance dans son travail et surtout dans son maître ou sa maîtresse. Par ailleurs cette méfiance parentale ne peut se produire que la première année où le (la) pédagogue utilisera la procédure écriture pour apprendre à lire. Les années suivantes, le bouche à oreille ayant fonctionné (sous le casque de la coiffeuse par exemple), on fera l'assaut du directeur pour avoir une place dans la classe à la nouvelle "méthode" (même si ce n'est certainement pas une méthode !)... Ajoutons qu'il est de bonne guerre d'inviter des parents de l'année précédente aux réunions de début d'année : ils sauront témoigner et "convertir" mieux que le professeur ! Pensez donc, à Noël² leur enfant lisait tous les livres reçus en cadeau alors que le cousin n'avait pas encore abordé tous les phonèmes-graphèmes!

Quand j'ai commencé à inverser le processus d'apprentissage de la lecture, il s'est trouvé deux jumelles dans des CP différents. Les parents vinrent me trouver : celle qui était dans ma classe ne savait toujours pas lire, alors que l'autre lisait déjà des textes (méthode semi-globale). Je pris le pari que dans un mois celle qui était dans ma classe lirait mieux que l'autre. Pari évidemment gagné : elle lisait³ dans le journal fin novembre, alors que l'autre, était toujours incapable de lire au-delà de ses textes appris par cœur.

Il n'en reste pas moins que le professeur(e) qui utilise écriture pour la première fois va être certainement déconcerté, fortement interrogé. En voici un témoignage recueilli dans "Recherches" n°25 de 1996⁴ :

"...j'ai été étonnée... que des enfants...capables de mettre en relation l'oral et l'écrit soient incapables de mener l'opération inverse en lecture...Ils s'essayaient à

¹ On ne s'inquiète pas tant lorsque l'enfant balbutie des mots incompréhensibles lors de sa conquête de l'oral, mais là c'est naturel et tout le monde est serein : il apprendra à parler, c'est sûr...

² L'enquête de Goigoux montre qu'il est profitable d'accélérer l'étude des graphies... Rien de neuf ici !

³ Elle décodait, elle ne pouvait pas tout comprendre !

⁴ "Ils ne savent pas lire, Pourquoi ?" Isabelle Lempens, école Lakanal-Campan Lille-Fives

lire sans tenir compte de ce qu'ils ont appris de leurs essais d'écriture, **comme si la relation oral/écrit ne fonctionnait qu'en production**¹."

Or, et c'est l'objectif ici, il faut bien comprendre pourquoi il y a un tel décalage entre le codage de l'oral, réussi facilement par tous, et la lecture qui met un certain temps à se mettre en place. Maria Montessori², bonne observatrice, avait déjà remarqué cela.

Le codage est le moment créateur, il réunit simultanément toutes les portes d'entrées assurant et conduisant à l'écrit. Les sons ne sont pas les seuls à permettre le codage, le pointage. Le sens, l'imagerie mentale déjà codée par la langue, les sons propres à cette langue et ses accompagnements physiques, les gestes musculaires phonatoires complexes, tout cela est codé implicitement au moment du codage écrit. Bref, de multiples composantes mentales et physiques concourent à produire et assurer le codage écrit unique, l'écritoire assurant la facilité d'accès au code orthographique. Une seule nouveauté vient compléter l'ensemble langagier de la communication : l'écrit pointé se substitue à l'oral en conservant la communication du sens. Par ailleurs le classement des diverses graphies de chaque son de la langue est bien organisé dans l'écritoire : on y va chercher l'écriture d'un son comme on va chercher un verre à la bonne place dans la bonne armoire.

Aussi, lorsque le maître pointe sur l'écritoire un mot "lisible" en fonction de la progression, l'élève parvient toujours à le lire. Ce dernier montre ainsi que la place des graphies sur l'écritoire (le tableau de transformation des sons en signes) autorise toujours le retour sonore sans erreur possible. Le décodage est alors parfaitement biunivoque dans 100% des cas, ce qui explique la facilité de lecture sur pointage : une lettre "e" pointée dans la colonne des sons /è/ va se lire comme dans "fer", pointée dans la colonne des /e/ elle se lira comme dans "menu", pointée dans la colonne des /a/ elle se lira /a/ (évidemment !). Au passage, notons qu'une des aides les plus accessibles au passage à la lecture va être fournie par les nombreux codages magistraux que les élèves liront toujours correctement. Liront puis devront retrouver au sein d'une constellation de mots.

Le choc du texte

Que se passe-t-il au moment où le futur lecteur quitte l'écritoire et se trouve devant un texte : il perd toutes les informations que détient l'écritoire, **et l'écriture n'est plus biunivoque mais univoque**. En voyant un "a" au sein d'un mot il doit décider entre une multitude de possibilités, sans aide du sens encore absent à ce moment (on n'y accède qu'en fin de décodage !), sans recours à la prononciation qu'il faut découvrir (choisir le codage origine parmi tous les possibles), sans appui du geste de pointage : comment décoder "a" qu'on voit dans mare, maire, maussade, main, manger, équateur, ferai, faisons, faon ? Comment savoir si le "u" de anguille ou celui de aiguille³ se prononce ou pas ? Impossible ! La lecture n'est plus l'image d'un codage, c'est presque une devinette ! Seul le codage permet le décodage,

¹ Excellente remarque, le codage de "e" de menu est facile, mais voir "e" peut inviter au décodage de 34 phonèmes différents...

² <http://meirieu.com/PATRIMOINE/montessoridelacour.pdf>

³ Alors qu'au pointage le "u" sera ou non pointé !

vérifiez-le facilement avec vos élèves : un mot ne peut être lu par un élève ? Pointez-lui ce mot à l'écritoire, il le lira !

Il faut donc aider l'enfant à dépasser ce cap. Diverses actions pédagogiques peuvent et doivent être mises en place.

D'autres actions pédagogiques à mettre en place

1. D'abord amener à prendre conscience du rôle du codage orthographique : l'élève pointe un mot lentement, et chaque fois que son pointeur montre une graphie, le maître écrit pas à pas, graphème après graphème pointé. Et l'inverse, chaque fois que le maître pointe un mot lentement, les élèves écrivent le graphème pointé.

Qu'est-ce qu'on vient de pointer ? Qu'est-ce que vous venez d'écrire ? Et le maître a écrit le mot au tableau, en bicolore et en noir et blanc. Il faut alors relire le mot qu'on vient d'écrire sur son cahier ou au tableau, continuer de le voir en fermant les yeux et surtout le retrouver rapidement parmi 5, 10 ou 30 mots projetés au tableau. On augmente progressivement les distracteurs et on les choisit :

- simples : manger, porte, soulager, prendre, valise (pour retrouver soulager, aucune entrée ne vient troubler la recherche)
- compliqués : soupière, soulever, soulager, souvenir, soucis, (pour retrouver soulager)

2. Ensuite il faut rappeler le pointage ayant donné naissance au mot, donner à voir la consistance graphémique : c'est le meilleur moyen d'aider progressivement l'œil à bien cerner l'empan des graphies orthographiques et de permettre au cerveau de choisir rapidement le son correspondant, non seulement directement en miroir, mais aussi plus tard en s'aidant des autres sons composant le mot. L'écriture bicolore est judicieuse pour concrétiser la découpe graphémique. L'élève peut ainsi retrouver le son d'un graphème en s'aidant de l'écritoire (ce n'est pas toujours vrai : il faut avoir pointé équateur pour pouvoir décoder ce "a").

mare, maire, maussade, main, manger, équateur, ferai, faisons, faon.

L'écriture bicolore aide l'œil et le cerveau à choisir l'empan pour énoncer rapidement le bon décodage de "a", seul ou en groupe de lettres. "ai" n'a pu laisser un souvenir sonore que dans les colonnes /è/ ou /é/ ; "an" ne se trouve que dans la colonne /en/, "ain" figure exclusivement dans la colonne /in/ (plus de décodage /ma/ puis /mai/ puis /min/ en voyant maintenant), etc. Une grande majorité de bons décodages surgissent, le cerveau complète si nécessaire, arrange, se rappelle le vocabulaire connu, joue sur l'anticipation, le sens du texte, etc. Vous le constatez si vous savez compter : les décodages ne sont pas aisés et uniques dans 85% des cas comme le croient (sans aucune preuve scientifique¹) les décodeurs, mais dans 20 à 50% des cas seulement. Seul le codage est presque alphabétique dans 85 % des cas : /a/ se code "a" dans 95% des cas².

¹ Un simple comptage sur un texte dément cette absurdité, sauf à croire que le lecteur a accès à l'empan graphémique, ce qui est démenti par toutes ses erreurs de décodage.

² CATACH NINA, *L'orthographe française*. Nathan, 1986, 319p.

3. La lecture des premiers mots d'une phrase favorise le décodage correct en s'appuyant sur l'anticipation :

Ma mamie a acheté une botte de **poireaux**.

Les mots précédant "poireaux" sont facilement lisibles (aucun graphème complexe), ce dernier peut être décodé plus aisément par anticipation. On n'achète pas une botte de **poisson** fera bien comprendre l'importance de l'anticipation et l'exigence du sens en lecture. En même temps que cela fera bien rire...et c'est loin d'être négligeable!

4. On peut enseigner aussi à ne pas lire "au bout de son doigt" avec des phrases démarrant par le mot complexe.

Courageusement, il se releva après sa chute.

Voyez comme le "ent" (/en/) ne peut être alors confondu avec le "ent" de **ferment**¹ (/m/ de ils ferment et pas de ferment...) et comment la suite peut confirmer le décodage et même le préparer si on commence par lire "il se releva après sa chute".

5. La pratique du pointage **sur un grand nombre de mots différents** va faciliter ce passage à la reconnaissance des graphies, donc engendrer la lecture. Rien ne sert de s'attrister sur une erreur, de semoncer l'élève, ou de lui demander de répéter jusqu'à mémorisation discursive puisqu'il faut du procédural. Mieux vaut pointer 10 mots comportant le son /oi/ que de copier 10 fois le mot loi². Tout est dans le calme et l'assurance du maître à toujours conduire l'enfant au succès, sans prendre sa place mais en lui fournissant les marches nécessaires pour franchir facilement les difficultés et dissiper les interrogations le paralysant momentanément. **Cela exige de l'aidant une observation minutieuse et une interprétation correcte des erreurs de l'élève.**

Autres trajectoires possibles :

6. Simplement demander à l'enfant de pointer le mot qu'il voit mais ne parvient pas à lire pour l'instant : le maître rectifie les mauvais pointages souvent responsables de l'échec, ("en" de mentir) versus ("e-n" de mener), et l'élève récupère alors facilement les phonèmes sur l'écritoire, il peut décoder et passer à la lecture.

7. Pointer des mots à lire qu'il faut retrouver dans une constellation de mots figurant au tableau ou sur une page du livre. Ce sera prendre l'habitude de transférer une image mentale morcelée née par pointage des graphies sur l'écrit présentant une unité coagulant les graphies pointées. On incitera même à visualiser le mot les yeux fermés³ en revoyant mentalement le codage, en associant les graphies pointées pour "voir" le mot. On peut jouer sur le temps de latence, dévoiler le mot pointé immédiatement ou au bout de plusieurs secondes, ce qui envoie le codage en

¹ Qu'on ne peut alors confondre avec **ferment**

² Observation valable pour la calligraphie, rien ne sert d'écrire 5 fois le même mot, mieux vaut écrire 5 mots différents comportant le phonème à l'étude.

³ L'écriture aveugle reprendra le principe.

mémoire procédurale¹. On peut aussi compter combien de fois il y a le mot "ferme" par exemple sur la page de lecture (reconnaissance et lecture écrémage).

8. Utiliser batimot (voir le site : <http://apprendre-a-lire.pagesperso-orange.fr/>) et proposer le pointage d'un mot de départ (colonne de gauche) et la lecture des mots isophones en dérivant (mêmes phonèmes), comme l'exemple ci-dessous abordant la 5^{ème} leçon de la progression :

¹ Le logiciel écritlire oblige l'élève à retrouver le mot pointé parmi 12 mots à chaque pointage d'un mot.

5. à pointer	à lire à la suite du pointage (faire pointer en cas de difficulté)
émile	émile - limé limée limés limées
mes	mes - les - né née nés nées nez - ré
né nez armées marié Marie	né nez - mené menée menés menées mener - ramené ramenés ramenée ramenées ramener a as - art arts - arme armes - armé armée armés armées ma mat mats m'a m'as - mare mares - mari maris - marié mariée mariés mariées mariée *marier* a - ma - mare mares - mari maris Marie
ramener	rat - rame - * ramer * - me - mes - * mener * - ré rez - né née nés nées nez - marée marées - * amener * - * menas mena * - arme - armée armées - rare - ramené ramenée ramenés ramenées * ramener * - marne - Amar -
émile numéro mariée	Emile - élu élue élus élues - éliane - Emilie - anémone - numéro - Roméo - Rémi - Léo - Léa Lit - lier lié liée liés liées - relier relié reliée reliés reliées - marier marié mariée mariés mariées - marée - ramer ramé - armée armées armé armée armés armées - René - illuminé illuminée illuminés illuminées - allé allée allés allées - limé limée limés limées
émile a ramené émilie	
<i>émile a ramené émilie</i>	

9. Travailler la reconnaissance en collectif (voir le site et son diaporama). On pointe un des mots **d'une colonne** (son /f/) et on demande de lever la réglette Cuisenaire correspondant à la couleur du mot pointé. On peut aussi lever un chiffre...

13	7. frais	6. flûte	5. fer
8. faux	8. frite	7. siffler	6. ferme
9. fonte	9. friture	8. finir	7. fermer
10. fête	10. front	9. trèfle	8. enfermer
		10. futur	9. fermier
			10. frère

10. Jouer avec le "mémo". (Voir "préparations")

11. Aiguiser l'œil à la précision en invitant à inhiber le "trop probable".
Quelques exemples à proposer en lecture très rapide :

01	02	03	04	05	06	07
manteau	mange	pendable	bavette	pané	jamais	manier
marteau	mage	perdable	bannette	paré	jarret	marier
banque	manger	pendre	barrière	canot	panade	marchant
barque	marger	perdre	bannière	capot	parade	marrant
bande	manquer	pendu	bâtir	datte	parer	mamie
barde	marquer	perdu	bannir	damne	paner	Marie
banquette	pansement	penser	cabine	face	quand	panier
barquette	parsemant	percer	canine	fane	quart	parier

12. Montrer comment utiliser l'anticipation :

Le passage à la lecture « reconnai-sens »

Lorsque vous réalisez des mots fléchés ou croisés vous avez constaté que souvent quelques lettres d'un mot vous permettent de le retrouver complètement.

C'est l'illustration du fonctionnement de notre cerveau. Disposant d'informations préalables : la longueur du mot, le nombre de lettres, la valeur sonore

supposée de certaines d'entre elles, l'orthographe conduisant directement au sens, la reconnaissance du format, le contexte orientant le choix en particulier pour les homographes non homophones, le cerveau nous permet d'accéder à un sens.

Pour mettre en œuvre ces dispositions il faut absolument que le lecteur apprenne à ne pas stationner ou patiner sur un décodage laborieux, d'autant que la valeur sonore d'une lettre est très souvent tributaire des lettres adjacentes ou de sa position dans le mot (« n » par exemple dans monter, moniteur, main, abdomen, frein, examen, fendre, poing, danse).

Nous allons donc fournir l'occasion d'apprendre à déployer la vision sur un plus grand nombre de lettres du mot et pas seulement sur une ou deux lettres et ensuite apprendre à retrouver un mot en fonction du sens du texte.

Progression :

1 texte à lire et à comprendre (décodage personnel, explications collectives et relecture silencieuse).

2. Lecture du même texte dont une ou des lettres finales ont disparu mais dont la place est attestée par un signe phonologiquement inconnu donc neutre.

3. Lecture du même texte dont une lettre intérieure de chaque mot suffisamment grand a disparu.

4. Lecture du même texte dont les lettres initiales des mots longs ont disparu

5. Lecture puis réalisation écrite d'une closure de ce texte (sous pochette transparente avec un feutre effaçable).

On trouve ci-dessous le début d'un texte préparé pour les 5 lectures qu'on peut proposer par étapes. Il comporte au moins une des graphies des 36 phonèmes. **Le texte initial proposé, comme ici, peut comporter deux ou trois lignes seulement** pour lancer le travail, complété ensuite avec les deux lignes suivantes, etc. Le texte entier étant fourni finalement pour une closure de vérification (voir le site [ecrilu](#)).

32. Promenade en montagne

Hier soir, nous avons décidé d'aller faire une randonnéée en montagne.

De bon matin, nous nous éloignons de notre maison de campagne. Nous gagnons la montagne. Au loin, sous le soleil levant, le paysage est magnifique. Les sommets sont orangés.

32. Promenaδε en montaγνε

Hier soir, nous avovσ décid[d'allερ faire une randonn[ε en montaγνε.

De bon matin, nous nous éloignons de notre maison de campagne. Nous gagnons la montagne. Au loin, sous le soleil levant, le paysage est magnifique. Les sommets sont orangés.

32. Promenade en montagne

Hier soir, nous avons décidé d'aller faire une randonnée en montagne.

De bon matin, nous nous éloignons de notre maison de campagne. Nous gagnons la montagne. Au loin, sous le soleil levant, le paysage est magnifique. Les sommets sont orangés.

32. Promenade en montagne

Hier soir, nous avons décidé d'aller faire une randonnée en montagne.

De bon matin, nous nous éloignons de votre maison de campagne. Nous gagnons la montagne. Au loin, sous le soleil levant, le paysage est magnifique. Les sommets sont orangés.

32. Promenade en montagne

Hier soir, nous avons _____ d'aller faire une _____ en montagne.

De bon _____, nous nous éloignons de _____ maison de campagne. Nous _____ la montagne. Au loin, _____ le soleil levant, le _____ est magnifique. Les sommets _____ orangés.

13. Ajouter ou modifier un seul phonème conduisant à un mot qui serait trop difficile à lire directement. Exemples accompagnant la progression :

a âme ami mamie

ma mare mari maria

rit ri ris rire rira riras
rat rats ma mare mares rame rames arme armes

nos nomme nommes norme Norma

nu nus nuit nuits minuit
 ma mare mares mari maris marine marines
 me mena ramena

la lard lards larme larmes alarme

lit lits lire lira liras relira
 lit lits lime limes mille
 mule mal lame larme alarme
 a art arme larme alarme
 nu nul lune
 mi mille lime line Line aline Aline

rat rame ramer ramé

âne ânes année années
 lit lits lime limes mille émile
 arme armes larme larmes l'armée
 mur murs murmure murmurer murmuré
 lit lits lié liée liés liées relié reliée reliés reliées
 remue remues remuer remué remuée remués remuées

14. Constituer des fiches de lecture sur le modèle ci-dessous (lecture verticale pour que l'œil fixe l'empan d'une graphie, lecture horizontale pour la souplesse et l'adaptation de l'œil). Une version colorée de la graphie peut précéder la version noir et blanc. Des lectures successives de plus en plus rapides donnent accès à la mémoire procédurale. C'est intentionnellement qu'on supprime l'aide du sens porté par la phrase dans ce cas. (Voir le site où figurent différentes fiches)

Vision de "a", et accès aux différents graphèmes (différents sons-phonèmes) :

mare	manger	mauvais	main	maire
mal	mandoline	maussade	maintenant	maigre
magie	manteau	maudit	demain	maitre
mari	mandibule	mauve	ainsi	jamais
Etc.				

15. Une fois tous les phonèmes étudiés, lire les fiches orthographiques de lecture qui permettent de prendre contact visuel avec quasiment tous les mots du français fondamental composant 70% des textes, ce qui accentue la compréhension en lecture, les mots déjà lus étant porteurs d'une bonne partie du sens à découvrir. Chacune des colonnes offre la possibilité de réviser une des écritures de tous les phonèmes (révision en action). Des colonnes séparées des voyelles simples et composées aident l'œil à "voir plus loin", à discerner les graphies. (Voir le fichier sur le site)

16. On peut également proposer les 250 exercices de Closure alliant écriture et lecture en vue de la compréhension. (Voir le site). Une série accompagne chaque phonème étudiée, une autre permet les révisions systématiques de tous les phonèmes.

17. Le travail de décodage peut être simplifié en offrant le décodage de la fin du mot après codage d'un premier mot. Ainsi l'œil se concentre uniquement sur la graphie du départ, et surtout, place en mémoire procédurale la vision de la rime (le final /ar/ ici) :

bar, car, dard, phare, gare, jarre, lard, mare, narre, par, part, pare, rare, Sarre, tard, Var.

Pour éviter le par cœur on présente la liste dans des ordres différents :

mare, tard, bar, par, etc.

lard, gare, par, bar, rare, dard, etc....

On peut aussi éliminer la difficulté d'attaque et proposer le décodage final :

pantoufle, panthère, panser, pancarte, etc....

Et pour que l'œil soit aidé dans sa démarche, il faut expliciter la règle de lecture des voyelles, suivies d'une voyelle ou d'un "n". En choisissant des exemples la règle peut émerger implicitement : ne pas l'expliquer aux élèves, car celui qui a "trouvé" la règle va l'appliquer. On sait qu'apprendre la règle d'orthographe (mémoire discursive) n'apporte rien à la pratique (mémoire procédurale). Compléter avec des lectures du type : manteau, marteau, mince, mine, moisson, moteur, etc.

18. On trouve sur le livre "écrilu" (qui n'est pas un livre de lecture !) des jeux avec les phonèmes initiaux à échanger (et qui conduisent toujours à un **sens**) ; des jeux de compréhension avec des suites du type : heure seconde minute horloge temps, etc. Consulter une page : elles sont toutes sur le même plan et chaque proposition peut être utilisée transversalement sur plusieurs leçons pour favoriser une approche particulière à faire pressentir et découvrir.

Ainsi, lentement, mais avec une assurance grandissante, des mots encore jamais lus le sont facilement par repérage immédiat des graphèmes les composant : n'oublions jamais que la lecture d'un mot est une compréhension. Si on accepte un décodage interne et silencieux ou parfois sonore, on exige toujours finalement la **lecture correcte du mot témoignant de l'accès au sens**, sans aucune hésitation. /Maintenant/ est une lecture, /ma mai main te na nant/ est du charcutage phonologique, ce n'est pas une lecture.

19. En proposant d'écrire des phrases à partir des **tableaux de mots** (voir le site), on aide aussi chaque lecteur à se constituer un recueil de mots écrits lisibles par reconnaissance qui peuvent être à disposition pour retrouver un codage particulier ou oublié (afficher les tableaux !). Le pointage de phrases qu'il faudra écrire ensuite au brouillon portera ses fruits. On jouera sur le temps de latence. Et si les élèves travaillent en binômes, cela multiplie le temps de lecture et d'écriture de chacun par dix, tout en activant l'esprit d'entraide. Vous verrez des élèves ne pas

souffler le mot mais utiliser les chemins "du maître(esse)" pour aider le copain en difficulté.

20. Lorsqu'on a compris **qu'avec le pointage de beaucoup de mots** on aide l'enfant à bien cerner les graphies, on peut être certain du succès de tous les élèves en deux à quatre mois maximum.

Et l'écritoire offre cette opportunité à tout moment, d'aider un enfant à se sortir d'une impasse : il suffit de lui pointer le mot, il récupère les codes, lit et apprend de son erreur temporaire¹. Ne jamais lire à sa place, c'est inutile de montrer que vous savez lire !

21. Et pour les nostalgiques des images-sons (le /d/ de salade !), il suffit d'afficher le tableau récapitulatif où on découvrira que la place des mots, là encore, est une aide à la lecture et à la récupération d'une valeur sonore. On marquera d'un post-it le son à l'étude (/r/ ici sur fond bleu), par la suite la place du mot sera retrouvée facilement. Faut-il dire que ce tableau "mémoire des sons" n'est pas destiné à être lu en entier ? Chaque mot permet souvent plusieurs isophones : Alpes, plat, pâle, lape ; mare, rame, arme ; tard, rate, âtre ; lard, râle, Arles ; pente, tempe ; tir, rite, tri ; tour, route, trou, outre ; drap, dard, rade (harde)... etc. On pourra les faire retrouver, les évoquer mentalement et les pointer.

¹ Une évaluation a montré que des décodages sont sus, puis oubliés, puis sus à nouveau, avant de se stabiliser.

mare	fille	Alpes	tard
aime	vigne	rame	pâle
signe	limace	pont	lard
tir	ruine	pente	autre
fausse	tour	drap	rage
sapin	feu	gros	joie
azur	roc	loin	bord
exact	chatte	verre	taxi

Inventer et partager...

Les collègues trouveront probablement d'autres moyens d'aider l'enfant dans sa progression. Alors le texte ne sera pas qu'un morceau de papier ou un écran, il réunira l'expérience personnelle, le vécu, la locution, la compréhension, la communication, les gestuelles. A l'égal du fonctionnement de la vue, il sera un réseau complexe de neurones qu'une zone coordonnera (la zone de lecture qui n'existe pas chez l'analphabète, jeune ou âgé, et que l'apprentissage aura installée).

Et de nouveaux horizons vont s'offrir à l'enfant lecteur, fier de son succès. Faut-il ajouter que le maître ou la maîtresse aura su entretenir le goût de la lecture. Soit en partant de textes écrits en classe, soit en lisant de belles histoires. La partie apprentissage est au service du but final : être à l'aise en communication écrite, écriture et lecture. Ce que prouvera la production d'un écrit collectif que chacun lira et relira avec plaisir !

Si on a pu ainsi, à partir d'une observation alliant la genèse de l'écriture et les sciences cognitives, favoriser l'émergence de la lecture, on ne sait toujours pas comment celle-ci est possible. Pas plus qu'on explique la parole, même si, comme pour la lecture ou la vision, on commence à comprendre leur fonctionnement et leur enracinement corporel. La recherche a encore du pain sur la planche. Mais le pédagogue sait maintenant comment aider efficacement à accéder à la lecture, à lui de saisir cette possibilité pour que tous ses élèves réussissent. C'est possible, des classes entières ont réussi et ce n'est pas un exploit. Il a suffi de suivre le bon cheminement : parler, générer l'écriture en codant la parole, lire en mémoire des codages réalisés, lire tous les mots.

Jacques Delacour
 Directeur d'école honoraire
 10.12.16

souris	sous	sourd	souri	roux	roussi	roussis
souris	roussies					
	souris	sourit	source	soucis	sourcils	Rhur
	cire	sire	soucis	Sissi	ours	Oury
	rousse					

σουρι	σουσ	σουρδ	σουρι	ρουξ	ρουσσι	ρουσσις
σ	ρουσσιεσ					
σουρι	σουρισ	σουριτ	σουρχε	σουχισ	σουρχιλσ	Ρηυ
σ	ρ					
	χιρε	σιρε	σουχισ	Σισσι	ουρσ	Ουρψ ρ

	ουσσε
--	-------