

Pourquoi tant d'échecs en apprentissage de la lecture ?

Jacques Delacour

Enseignant en Cours Préparatoire, j'ai cherché à comprendre pourquoi mes élèves apprenaient à lire aisément alors que, selon les statistiques, d'autres peinaient et finissaient par échouer. Mes supérieurs directs, ne trouvant pas mes élèves plus doués qu'ailleurs, firent état de mes qualités professionnelles. Leur explication fut remise en cause par la suite. Les nombreux maîtres me succédant confirmèrent le succès de la pédagogie à base de codage (et pas de décodage), leurs élèves réussissant aussi bien que les miens. **Le processus d'apprentissage était apparemment seul en cause.** Mes élèves commençaient par apprendre à coder, matérialiser l'oral en écrit dans le but de relire ce qu'ils écrivaient au lieu d'essayer de lire ce qu'ils voyaient.

En retraite je disposai du temps nécessaire pour étudier le problème afin de déterminer pourquoi la démarche utilisée était plus performante que celle des diverses méthodes de lecture habituelles, le professionnalisme de mes collègues ne pouvant être mis en cause¹. A chaque évaluation nationale ou internationale, un fort pourcentage d'élèves était considéré en échec. Je souffrais intérieurement. Pourquoi tant d'échecs aisément évitables ?

Soit j'étais prétentieux, manquant de modestie, comme me l'a asséné un conseiller pédagogique, et je dois remercier mes interlocuteurs de leurs remarques me poussant à préciser mes dires ; soit j'avais raison et je devais découvrir pourquoi la pédagogie du codage était l'objet d'une telle incompréhension de la part de personnes qualifiées n'ayant jamais lu mes propositions, ni surtout vu une classe fonctionner selon cette pédagogie².

Je décidai de me documenter, de m'informer, de me former (cf. bibliographie) avant de... persister.

Pendant ces 22 ans de travaux, il y avait toujours la même proportion d'échecs en apprentissage de la lecture. Logique, pourquoi une pédagogie de la lecture qui ne réussit qu'à 75 %, réussirait-elle, même dans des C.P. dédoublés de 12 élèves³ ?

¹ La pédagogie Freinet (lecture naturelle à **ne pas confondre avec globale**) obtenait d'aussi bons résultats. Cela s'explique facilement si on veut bien lire Freinet et ne pas le caricaturer.

² En particulier lorsqu'il s'agit de chercheurs spécialistes du domaine qui n'ont pu assister dans les classes actuelles qu'à l'apprentissage de la lecture, au décodage, direct ou indirect.

³ On sait que les classes à faible effectif n'ont pas eu de meilleurs résultats que les autres, elles ont été abandonnées.

Il est urgent à cet instant de creuser un peu plus avant la notion de codage¹, pour parvenir à expliquer en grande partie les réticences académiques et des chercheurs.

Le codage²

Le codage est une activité vitale, naturelle, essentielle. L'enfant code dès la naissance, structurant sa pensée autour de ses premières découvertes, associant un mot à chaque réalité et à chaque concept issu de celle-ci. C'est toujours irrépressible, automatique et immédiat donc discret et quasiment inconscient. A tel point que très rares sont les ouvrages qui en parlent³.

Dans le monde animal, de nombreuses études mettent à jour ce codage "primitif", quasi involontaire, mais qui deviendra pilier des conquêtes futures. L'exemple le plus connu est donné par les canetons de Konrad Lorentz. Lorsqu'ils suivent Lorentz, ils démontrent qu'ils l'ont codé en un instant et pour longtemps comme mère protectrice, Lorentz ne s'est pas décodé ou imposé de force mère de la couvée. Dans le monde animal le décodage n'existe pas : les canards ne décodent pas leur conditionnement naturel⁴, ils obéissent au codage.

Les codages les plus solides et les plus ancrés sont enfouis dans notre inconscient⁵, ce qui ravit les psychologues et les psychiatres. Ces derniers s'octroient le droit de décoder à partir des manifestations émergentes de l'iceberg, comme s'ils avaient participé au codage ou comme s'ils pouvaient véritablement décoder en s'appuyant sur des codages vécus ou repérés ici ou là. Leurs décodages sont parfois heureux et amènent le patient à prendre conscience d'erreurs personnelles de codages les conduisant à la "guérison". Mais l'efficacité de l'action thérapeutique est déterminée uniquement par la prise de conscience du codage à l'origine du problème, pas par celle du décodage. Seule une action sur le codage erroné peut conduire à une amélioration.

Dans notre inconscient pédagogique collectif actuel, le seul accès à la lecture inconsciemment et profondément codé, c'est le décodage direct ou indirect. On trouve encore actuellement pléthore d'écrits savants parlant du son des lettres ou des groupes de lettres. On affirme qu'il est plus facile d'apprendre à lire que d'écrire. Ceci parce que le décodage a été codé un jour comme condition indispensable à l'entrée en lecture. Ainsi toutes les études concernant l'apprentissage de la communication écrite tournent autour du décodage⁶. On ne cherche pas les implications cognitives du passage de l'oral à l'écrit, comment elles pourraient assurer la lecture facilement, mais uniquement comment un lecteur parvient à décoder, à passer directement de l'écrit à l'oral. Des centaines de recherches s'appliquent à étudier la façon dont on lit : on sait donc déjà lire, ce qui n'apprend rien sur

¹ On trouve sur le site de Meirieu un article sur le codage...

http://meirieu.com/ECHANGES/codage_communication_delacour.pdf

² En tant que réalisation de l'action mentale reliant, réunissant, associant deux réalités.

³ RAPAILLE C., C. Culture Codes Comment déchiffrer les rites de la vie quotidienne à travers le monde. Paris, JC Lattès, 2008

⁴ La plupart des conditionnements sont engendrés par des codages inconscients. Cela peut être positif comme négatif. On a eu grand tort de s'effrayer de leur utilisation positive en pédagogie.

⁵ Je n'aime pas ce terme, car l'inconscience est présente dans notre conscience et dans nos actes, la frontière est floue entre ces deux entités, le vocabulaire trop éloigné du sens ne code pas correctement la réalité.

⁶ Même S. Dehaene plie ses observations scientifiques à l'impératif du décodage : « L'étape charnière de la lecture, c'est le décodage des graphèmes en phonèmes.. » page 302

l'apprentissage. Aucune ne cherche à comprendre ou expliquer comment l'enfant passe de l'oral à l'écrit, comment il parvient à coder du son, comment il installe la première partie de la communication : sa production, et comment cette action installe un codage donnant droit dans 100% des cas à un « décodage » certain. Pourtant, comme le dit malicieusement "le Chat", il a bien fallu écrire pour créer des textes à lire !

Il serait donc possible de décoder un écrit sans l'avoir préalablement codé ? Chacun pourrait donc décoder n'importe quelle écriture, n'importe quel codage ? Les paléographes, dont l'essentiel du travail consiste à retrouver le code d'écriture pour parvenir à lire une écriture inconnue témoignent de cette impossibilité de pénétrer un écrit par pur décodage. Le décodage n'est possible qu'en fonction d'un codage initial préalablement inventé, installé et respecté au moment du « décodage ».

Alors quel événement primitif et inconscient a ancré si profondément cette croyance actuelle en la primauté du seul décodage ? L'histoire de la pédagogie de la lecture fournit une réponse, ce n'est probablement pas la seule !

La lecture du latin en cause...

Nous n'avons jamais inventé, créé notre écriture, elle a émergé par dérivation d'une écriture déjà pratiquée, celle de la langue latine. Elle n'a donc pas installé un codage propre,¹ spécifique, adapté et créé consciemment. Les ajouts grammaticaux ou étymologiques ont modulé, modifié, compliqué et altéré le caractère simple biunivoque du codage latin, le transformant progressivement en codage pluriel compliquant le « décodage ». Et comble de malheur, les premiers lettrés parlaient le latin, le comprenaient, le codaient, le décodaient, lisaient cette écriture latine autorisant le décodage direct puisque chaque lettre ne représente généralement et heureusement qu'un son. Le codage n'était donc pas pédagogiquement utile pour lire le latin. On pouvait commencer par coder ou décoder. Pourquoi apprendre que le son /i/ se code avec la lettre "i", autant apprendre immédiatement que "i" se décode /i/. Il suffit d'apprendre la valeur sonore de chaque lettre et d'assembler les sons en mémoire de travail pour parvenir au mot². A l'époque³, c'était largement suffisant pour des lecteurs dont la majorité, serveurs de messe ou fideles, ne comprenaient rien à ce qu'ils décodaient ! Le décodage a été ainsi, et pour longtemps, installé définitivement dans l'inconscient collectif.

Le pédagogue s'est trouvé pris au piège, enfermé dans cette croyance apparemment très pratique en un décodage possible. Il a définitivement et fortement codé pour des siècles que le décodage était la seule manière rapide d'entrer en lecture. Même si le résultat était uniquement un décodage, mais rarement une lecture, comme c'est encore le cas actuellement pour certains élèves et pour des paléographes sachant décoder (sonoriser) certaines écritures sans parvenir à les lire.

¹ Lorsqu'elle y a été contrainte, en codant les nasales par exemple, elle a oublié la simplicité du codage alphabétique en codant un son avec deux, voire 6 lettres !

² Ce qui est impossible en français ... une lettre pouvant être décodée plus de trois ou quatre façons différentes, parfois plus.

³ Où certains moines copiaient des textes sans pouvoir les lire pendant que des enfants décodaient du latin sans le comprendre !

Les conséquences actuelles...

De cette croyance en la possibilité d'un décodage existant hors de tout codage préalable, subsistent encore actuellement de nombreuses séquelles néfastes pour les plus faibles :

La plus incroyable consiste à proposer au décodage, des non-mots¹ ou pseudo-mots, des mots n'ayant aucun sens, histoire de conforter la "mécanique" du décodage. C'est la négation de la communication du sens par l'écriture, la lecture et l'orthographe ! Or, un linguiste "décodeur" peut, sans état d'âme, dénoncer la faiblesse du vocabulaire des élèves comme cause de leur échec et, simultanément, leur imposer la lecture de non-mots !

Parfois on propose le décodage de syllabes isolées. Passons sur l'absence de communication du sens, et constatons que même en appliquant le décodage, c'est quasiment impossible car très aléatoire ! Comment décodez-vous "fai" ? Comme dans fait, faisons, faim, faillir ? Comment décodez-vous "lo"² ? Comme dans loterie, plonger, louer, loin, éloigner, maillot, bouillon, caillou, bouilloire...

Seul le codage indique clairement les découpes graphémiques et les phonèmes représentés dans une écriture. Si on code /e/ avec « ai » pendant le codage de /faisons/, on peut alors en mémoire de ce codage, décoder avec certitude le graphème "ai" en /e/ dans le mot écrit "faisons".

On propose aussi d'écrire des syllabes isolées. On est alors dans la négation totale du codage puisqu'on ne code plus du sens mais uniquement du son, et les élèves sont réduits à utiliser des valeurs de décodage standards "canoniques" pour coder ! Ils codent donc "fauxnétiqument" en écrivant "foutbol", "fesons" ou "bato". /beau/ s'écrit "bo" comme dans bobine. Mais surtout pas comme dans baudruche, beau, cabot. Sartre dans "Les Mots" nous permet d'apprécier les conséquences effectivement vécues de ce codage « phonétique » : « le lapen çovache ême le ten » (Le lapin sauvage aime le thym).

Plus grave, en dehors de tout codage préalable, on dicte du sens, et comme l'écrit sans aucun état d'âme une chercheuse, /bateau/ peut s'écrire "bateau" ou "bato"... Le codage préalable univoque de /bateau/ n'impose-t-il pas "bateau" ? Pas du tout lorsqu'on croit que "o" se décode /o/, donc que la réciproque existe en écriture, ceci justifie "bato"... Même si "o" ne code pas /o/ dans mouton, poire, loin, football et que /bato/ se code toujours "bateau" en utilisant notre code d'écriture.

Parfois les "décodeurs" veulent installer solidement dans la tête des enfants que "a" se décode /a/. Ils invitent les élèves à rassembler des mots contenant le son /a/ et ils découvrent et apprennent (!) que la lettre "a" se décode /a/. On utilise leur faculté de classification, de conceptualisation, d'induction pour qu'ils s'imposent "intelligemment" le décodage. L'enfant infère ainsi que "a" se lit /a/, il est prêt à généraliser, à coder intérieurement le résultat de cette démonstration : "a" se décode /a/³.

Pourquoi ne pas faire découvrir aussi cavalièrement que la lettre "e" se décode /a/, en observant les mots : évidemment, femme, solennel, patiemment ! Déontologiquement, ce

¹ Certains disent des pseudo-mots...

² Sans codage préalable, l'enfant ne peut pas savoir, à la seule vue de l'écrit, que lo n'est pas souvent une syllabe... lo se décode /lo/ dans seulement 50% des occurrences au sein du Vocabulaire orthographique fondamental (Ters, Mayer et Reichenbach) et il y a 9 décodages possibles...

³ Sans en avoir conscience, on vient de faire un bout de chemin avec le codage : c'est bien le son /a/ qui se code quasiment à 100% par "a"... quant au décodage de "a" il n'est que de 65% environ, une chance sur deux !

n'est pas brillant, pédagogiquement c'est une erreur qui conduira certains élèves à l'échec. Car on leur cache ainsi que le codage orthographique utilise la lettre "a" pour coder 10 phonèmes différents comme dans : faire, main, football, équateur, ferai, faisons, rayon, tante, août ... où "a" ne se décode jamais /a/ ! **La lettre "a" ne peut donc se décoder /a/ avec certitude que si on a codé le phonème /a/ avec "a"** (sapin, lapin).

A la vue de "a" dans : main, tante, ferai, lait, taon, équateur, août, faisons, couteau, "a" ne se décode jamais /a/ puisque cette lettre a servi à coder d'autres phonèmes... Cette disjonction entre codage et décodage ne peut être cognitivement résolue que par l'installation préalable du codage. **Car le codage assure toujours, dans 100% des cas la lecture.** Si on a commencé par coder /équateur/ avec « équateur », alors on relit ce mot sans erreur possible. le codage est biunivoque.

Convaincre les maîtres...

Pour convaincre les professionnels de la réalité et de l'efficacité du décodage hors de tout codage préalable, on le "démontre", statistiques à l'appui.

Mais on triche effrontément en confondant statistiques de codage et statistiques de décodage, comme si une lettre se décodait toujours de la même façon ! Nina Catach a établi des statistiques de codage, pas de décodage. Pourtant les partisans du décodage, voulant prouver la justesse de leur thèse, les ont utilisées comme statistiques de décodage : 80 à 85% des lettres ou groupes de lettres se décotent de la même façon peut-on lire ici ou là sous la plume d'éminents linguistes¹. Nina Catach a établi que 80 à 100% des phonèmes se codent toujours avec un graphème appelé archigraphème. Ce qui n'engendre jamais la réciproque, ce qui n'assure pas le même taux de décodage².

Cela ne met pas en cause la bonne foi de ceux qui ont commis cette erreur : aveuglés par le décodage, croyant en une écriture biunivoque pure, ils amalgament et confondent codage et décodage. Un seul exemple pour illustrer l'erreur commise (le plus frappant évidemment) : le phonème /e/ au sein d'un mot, se code "e", comme dans tenir, dans 100% des cas. Le codage est donc facile. Le décodage en découle, je sais décoder « tenir » que je viens de coder, et je saurai aussi décoder « tenter » si je viens de le coder. Mais lorsqu'on rencontre la lettre "e" en lecture, elle ne se décode /e/ que dans seulement 15 à 17% des cas. 34 phonèmes sur 36 comportent au moins un codage graphémique comportant la lettre "e". Mieux, tous les "e" initiaux des mots du dictionnaire ne se décotent jamais /e/... (0% de décodage standard) pas plus que les "e" finaux.

On comprend alors pourquoi un "décodeur" puisse affirmer, croyant mettre fin à la querelle des méthodes, que l'apprentissage de la lecture est dépendant du niveau de vocabulaire, l'assemblage des décodages ne pouvant pas toujours conduire au sens... Surtout si on propose des non-mots à la lecture ou des textes au vocabulaire inconnu !

Mais un enfant, manquant de vocabulaire ne comprend-il pas ce qu'il dit quand il parle ?

Quand il code par écrit ce qu'il dit, il part du sens connu par lui, il n'a aucune difficulté à retrouver le sens de ce qu'il a écrit en le relisant. Si ce « décodeur » veut dire que la méconnaissance du vocabulaire peut engendrer la non lecture, c'est exact car devant

¹ Lequel a écrit dans un quotidien national : "- pour être prêt à suivre avec profit l'enseignement du C.P., l'enfant doit avoir compris le principe de notre écriture où **les lettres représentent des sons et inversement à 82,5%.**" ? On comprend mieux l'embarras des enfants, même très intelligents !

² C'est facile à vérifier sur un texte court : calculez le pourcentage de "a" qui ne se lisent pas /a/.

certaines textes hors de notre portée culturelle nous sommes tous des décodeurs illettrés. Mais l'enfant qui code du sens pourra toujours lire donc comprendre ce qu'il vient de coder. C'est ce qui explique l'efficacité de la priorité donnée au codage. Le décodage découle alors d'une évocation mémorielle directe de chaque codage particulier, il sera donc toujours juste et adapté. L'enfant apprend donc à lire lorsqu'il code. Restera à étoffer son vocabulaire en lui proposant des textes respectant son niveau culturel dans un premier temps, puis des textes capables d'engendrer par inférence la compréhension de quelques mots nouveaux.

On écrit encore : il faut dominer la mécanique du décodage, c'est la condition sine qua non de la lecture.

Or, le codage de certains sons nasalisés, l'étymologie et la grammaire ont introduit dans notre écriture des codages pluriels qui interdisent tout décodage standard. De plus cela laisse dans l'obligation d'un choix, souvent incertain. N'en déplaise à l'O.N.L. qui dans "l'apprentissage de la lecture" affirme que ... "la prononciation de la lettre "b" est gérée par une règle simple : elle doit toujours se lire /b/"¹ (page 53) et laisse supposer page 47 que le mot "abside" se décodera /abside/ ! Or, comme pour absent ou absorption, le codage du phonème /p/ du mot /abside/ s'effectue avec "b", donc "b", conformément au codage, se décode /p/.

En réalité, le codage étant pluriformes,

On ne peut pas décoder "on" avec certitude (monter, monotone)

On ne peut pas décoder "en" avec certitude (Solennels, ils viennent à l'examen en tenue de sport)

"i" ne peut plus se décoder uniquement /i/ (fin, pain, neige, point, fait, faisons, ferai.) etc.

Aucune lettre ne peut se décoder avec certitude, notre écriture laissant le lecteur dans l'ignorance des frontières graphémiques que seul le codage fournit clairement².

Alors que proposer ?

Ceci devrait normalement interroger fortement : apprendre un décodage "standard" n'est pas adapté à notre écriture orthographique. Il ne permet pas d'apprendre à lire vite et bien, ni de respecter l'orthographe. Il est par contre évident qu'on ne peut bien décoder que ce qu'on vient de coder. Si on a codé le son /oin/ du mot /loin/ avec "oin", alors et alors seulement "oin" se décode /oin/ : l'élève n'est plus tenté, appliquant le décodage standard, de décoder successivement : lo, loi, loin... ou de décoder /oin/ en lisant lion ou avoine³ ...

Les pédagogues du XVIIème constatèrent déjà que le décodage du latin ne permettait pas d'engendrer facilement le décodage du français, on comprend mieux pourquoi :

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

¹ On lit les lettres ?....

² D'où l'importance en CP de l'écriture bicolore qui met en relief le passage d'un graphème au suivant, la prise d'empan visuelle des graphèmes, l'évocation des phonèmes représentés. A faire suivre d'une lecture unicolore.

³ S'il a commencé par coder /lion/ en "lion", il ne sera pas tenté de décoder /loin/ !

ou des mots. Aussi la plupart des enfants pauvres quittent-ils l'école en ne sachant pas lire le français... "

Jean-Baptiste de la Salle (1651-1719). Lettre à l'évêque Godet des Marais¹.

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

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

Mais les constats de ces fins observateurs n'ont pas interrogé en profondeur les pédagogues d'aujourd'hui. On ne peut pas décoder avec certitude, mais on continue à prôner le décodage en évitant, au début de l'apprentissage, de présenter des codages particuliers, en "latinisant" notre écriture avec des « papa, bobine, sortir, carte », tous mots aux codages « standards » qui viendront poser des problèmes au décodage de mots comme pantoufle, bouilloire, soulagement ou cantine, en nécessitant une inhibition des décodages préalablement appris !

La plupart des chercheurs et pédagogues actuels, interpellés par la réalité, mais toujours sous l'emprise de cette croyance en un décodage permettant de lire, cherchent des explications pour se justifier. Et on entend ou lit : telle lettre est muette², elle ne se prononce pas. Par rapport au système orthographique de codage de notre écriture c'est installer une faute de lecture et préparer une erreur orthographique des futurs codages. Comment imaginer qu'à l'origine, au codage, on cherche à représenter du sens par une ou des lettres et qu'ensuite on déclare qu'elles ne se lisent pas ? Le décodage d'un mot comme "pain" (trois lettres muettes aux yeux du décodage standard !) démontre que c'est le codage qui initie le décodage et pas la valeur sonore universelle de telle ou telle lettre. Si on a codé /pain/ avec "p-ain", il n'y a plus de lettres muettes mais la mémoire de deux graphèmes utilisés pour coder deux phonèmes.

De même, la configuration "ent" dans "comptent" n'est pas muette puisqu'elle code la pluralité des personnes ou des objets qui /comptent/. "ent" code du sens. "ent" doit donc se décoder à la vue de "comptent". On voit bien, je l'espère, que ce qui assure la consistance et la vérité du système c'est uniquement le codage, traduit par l'écriture, jamais le décodage de lettres ou de groupes de lettres.

Ceci peut expliquer, en dehors de considérations économiques non négligeables, pourquoi mes propositions pédagogiques sont totalement incomprises, rejetées.

Donnant la priorité au codage du sens qui conduira à la lecture, elles ne cadrent pas avec la priorité quasi religieuse donnée encore actuellement à la croyance en un décodage salvateur. Je sais d'ailleurs qu'il n'est pas facile d'admettre ce constat, pourtant limpide et irréfutable, asseyant la lecture sur la mémoire du codage. Mais la seule vérité est là, nue, sans aucune prétention : en français (et en anglais encore plus) seul le codage installe la représentation graphique de chaque phonème par un graphème en fonction du sens et permet d'initier en retour le bon découpage graphémique et un décodage correct conduisant à la lecture. C'est parce que je code /a"/ dans /femme/ avec "e" que je peux alors relire "femme" correctement, et décoder "e" en /a/. Et surtout pas en décodant "femme" en /fème/ comme le reconnaît (page 271).S. Dehaene³.

¹ PALMERO J., *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris : 1955, 448p.(p.179)

² Même les projets de programmes 2015 parlent de lettres muettes, comme si les autres étaient sonores !

³ Qui relègue trop vite à la marge ce qu'il appelle les exceptions (au décodage).

S'il faut une preuve supplémentaire de l'impact considérable de cette hérésie considérant le décodage comme porte d'entrée à la lecture, il suffit de lire ici ou là, sous la plume de "savants" ou de spécialistes certaines affirmations et de les analyser. Mon intention n'est pas de jouer au chevalier blanc, encore moins de blâmer les auteurs, j'ai personnellement adhéré pendant des années à cette théorie erronée¹.

"Notre cerveau ne s'arrête pas au niveau de la lettre, mais regroupe automatiquement ces dernières en graphèmes appropriés..."

Faux, comment peut-il réaliser cela s'il n'a pas codé ? Aurait-il des dons de divination ? C'est tout le problème des cryptanalistes ! Dites-moi combien il y a de graphèmes, donc de phonèmes dans ce mot français codé avec de nouvelles lettres : I□■γ_o◆ℓ○□◆. Impossible. Par contre si, partant de /longtemps/ oral, l'élève utilise 4 graphèmes pour coder les 4 phonèmes de ce mot,

● □■γ_o ◆ ℓ○□◆ ,

alors il mémorise le codage orthographique de 4 phonèmes, il peut décoder, lire, puisqu'il est parti du sens, et son cerveau code pour toujours que □■γ_o représente /on/ et ℓ○□◆ /en/ lorsqu'il vient de coder /longtemps/.

"la conversion graphème-phonème est une invention unique dans l'histoire de l'écriture"

Faux, c'est la conversion phonème-graphème qui installe l'écriture alphabétique, qu'on pourra relire en mémoire de ce codage phonographique, que les graphèmes soient "transparents" ou « opaques » ! Comprenez "transparents" par rapport au décodage "canonique" et "opaques" par rapport à ce même décodage indûment considéré comme majoritaire !

"L'étape charnière, en lecture, c'est le décodage des graphèmes en phonèmes, c'est le passage d'une unité visuelle à une unité auditive."

Faux, c'est l'installation du codage irrépressible des phonèmes en graphèmes qui permettra, en mémoire de ce codage premier d'entrer en lecture comme on est entré en parole, grâce à ses seuls talents. Ce que l'école doit enseigner c'est le codage : parvenir à symboliser des paroles porteuses de sens par des signes orthographiques spécifiques codant les phonèmes.

"Un enfant ne peut donc pas découvrir spontanément l'identité d'un mot écrit."

Vrai, alors pourquoi s'obstiner à décoder en premier puisque c'est impossible ?

"L'apprenti lecteur a besoin qu'on lui livre progressivement les clés des relations entre lettres et sons"

Faux, il est impossible de lire le français comme le hangul² ou le latin, il n'existe aucun décodage spécifique et unique des lettres. La seule solution est alors d'apprendre le codage

¹ Pour une chronologie de ma découverte : DELACOUR J, *Lecture/écriture, bilan d'un praticien*, Perspectives documentaires en éducation N°57 – INRP

² Ecriture coréenne parfaitement phonétique et biunivoque

particulier des sons de chaque mot. Le cerveau et l'œil se chargeront de classer les graphèmes comme dans l'écritoire, livrant en retour le décodage spécifique de chaque lettre ou groupe de lettres en fonction du mot : on doit d'abord coder /chèrché/ en "chercher" pour pouvoir différencier "cher" et "cher" à la lecture de chercher. Les clés des relations se situent entre les phonèmes et les graphèmes, nulle part ailleurs et surtout pas entre les lettres et les sons.

Je n'aurai pas la prétention de comparer mon « combat » avec ceux de Copernic ou Pasteur. Mais on peut comparer ce qui est commun à leur histoire et à celle de la pédagogie du codage : il a fallu dans chaque cas **lutter contre un premier codage devenu croyance fortement ancrée** : le soleil, c'est visible, tourne autour de la terre, la vie, c'est évident, naît de la génération spontanée¹. Quand un premier codage de la réalité est fortement installé, il est extrêmement difficile de l'évincer, de l'oublier, de s'en séparer, de le remplacer, même si on démontre la réalité de nouvelles propositions plus conformes à la "vérité"². L'histoire des sciences regorge de codages théoriques remplacés par d'autres, souvent dans la douleur et l'opposition. Cela donne une idée de la puissance de tout codage initial, de son importance. Essayez d'expliquer à des décodeurs convaincus que seul le codage a une existence réelle, que c'est donc lui qu'il faut apprendre parce qu'il engendre le décodage orrect à tout coup. Les partisans du décodage direct vous ignoreront et continueront à enseigner les vertus du décodage, tout comme l'Académie des sciences continuait à croire en la "génération spontanée".

J'affirme qu'en communication humaine, quel que soit son mode, il n'y a aucun décodage certain et possible en dehors d'un codage préalable. Comme le dit Saussure³, c'est parce qu'on a codé /oiseau/ avec "oiseau" à l'écrit qu'on peut relire /oiseau/ et surtout pas parce que les lettres se décoderaient /o/, /i/, /s/, /e/...etc. C'est la mémoire du codage qui permet un décodage conforme au codage réalisé. Il faut donc toujours commencer par le codage pour entrer en communication écrite. Et tant mieux si certains décodages sont fortement majoritaires à l'issue des codages réalisés, comme celui du bigramme "ou" par exemple qui se décode toujours /ou/.

Apprendre à coder pour apprendre à lire

Il faut apprendre à coder pour parvenir à décoder. Il faut savoir remplacer chaque phonème par son homologue écrit, le graphème orthographique, pour coder, coaguler, lier, assembler en mémoire procédurale le sens, les phonèmes, et les graphèmes orthographiques les codant. Une fois ce codage installé en mémoire avec toute la vigueur et la stabilité de l'impression d'un premier codage, il est toujours possible alors de retrouver le sens de ce qu'on a codé en le lisant sans aucune difficulté.

C'est en utilisant le tableau phonétique de Gattegno⁴, appelé "Fidel" que j'ai commencé à comprendre l'importance primordiale du codage originel car mes élèves codaient (écrivaient) beaucoup plus facilement qu'ils ne décodaient (lisaient). C'est Saussure, Javal, Freinet et Montessori qui ont conforté ma découverte.

¹ L'Académie des sciences partageait ce "savoir", cette croyance ...

² C'est le cas de la rumeur...

³ Ayant donné cet exemple, un fin lettré membre de l'O.N.L. me répondit que Saussure n'a rien à voir à cette affaire de la pédagogie de la communication écrite... qu'il a été simplement un linguiste...etc.

⁴ GATTEGNO C. , *La lecture en couleurs. guide du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966 , 127p.

Saussure a bien compris la différence entre codage et décodage : (page 52)

*"Un autre résultat, c'est que moins l'écriture représente ce qu'elle doit représenter, plus se renforce la tendance à la prendre pour base ; les grammairiens s'acharnent à attirer l'attention sur la forme écrite. Psychologiquement, la chose s'explique très bien, mais elle a des conséquences fâcheuses. **Un emploi qu'on fait des mots "prononcer" et "prononciation" est une consécration de cet abus et renverse le rapport légitime et réel existant entre l'écriture et la langue.** Quand on dit qu'il faut prononcer une lettre de telle ou telle façon, on prend l'image pour le modèle. Pour que oi puisse se prononcer /wa/, il faudrait qu'il existât pour lui-même. **En réalité, c'est /wa/ qui s'écrit oi.** Pour expliquer cette bizarrerie, on ajoute que dans ce cas il s'agit d'une prononciation exceptionnelle de o et de i ; encore une expression fautive, puisqu'elle implique une dépendance de la langue à l'égard de la forme écrite. On dirait qu'on se permet quelque chose contre l'écriture, **comme si le signe graphique était la norme.**"*

Freinet ne peut pas être plus clair, l'école actuelle s'égare en proposant de commencer par décoder :

"Le processus normal n'est nullement, comme le conçoit l'Ecole traditionnelle : lecture, écriture, traduction graphique de la pensée – mais traduction de la pensée par la parole d'abord, par le dessin, par l'écriture ensuite, enfin par la reconnaissance des mots et des phrases jusqu'à la compréhension de la pensée qu'ils traduisent – reconnaissance qui est proprement lecture¹." (page 116)

Montessori ne l'est pas moins dans "L'enfant", en relatant comment des élèves défavorisés de niveau maternelle ont découvert l'écriture, le codage, bien avant la lecture, celle-ci étant engendrée ensuite par ce codage rendu aisé par le système d'écriture de l'italien².

"Un enfant se mit à écrire. Sa surprise fut telle qu'il cria de toutes ses forces : « J'ai écrit ! J'ai écrit ! » Ses camarades accoururent, intéressés, regardant les mots que l'enfant avait tracés par terre avec un petit morceau de craie blanche. « Moi aussi ! Moi aussi ! » crièrent d'autres enfants, et ils se dispersèrent. Ils allaient chercher des moyens d'écriture ; quelques-uns se groupèrent autour d'une ardoise, d'autres se couchèrent par terre et, ainsi, le langage écrit fit son apparition³ comme une véritable explosion."

A l'heure actuelle on continue de rechercher comment on décode, comment l'enfant doit apprendre à décoder (syllabique, phonétique ou globale) on compare l'efficacité de toutes ces approches, ces décodages directs ou indirects. Et on oublie la leçon de l'histoire du codage écrit : **le premier codeur a appris à coder puis à décoder, à lire, sans aucune aide, uniquement en mémoire du codage réalisé.** C'est en donnant les moyens de découvrir la partie créatrice de la communication écrite, le codage, qu'on offre le plus de possibilités d'accéder à la lecture. Surtout si on prend en compte la puissance mentale de la mémorisation du codage initial. C'est d'ailleurs implicitement confirmé par l'apprentissage de l'orthographe : apprendre immédiatement la bonne graphie, ne pas essayer de la deviner car c'est impossible. Le codage orthographique assure la véritable orthographe, qui ne doit pas transiter par une écriture inventée que l'enfant serait obligé d'inhiber par la suite.

¹ C'est nous qui soulignons...

² On peut retrouver les pages essentielles à ce sujet sur le site Meirieu.com accompagnées de mes commentaires.

³ MONTESSORI M., *L'enfant*. Paris Desclée de Brouwer. 2005, 208 p.

Binet¹ (page 229) avait bien compris l'impact du premier codage :

"Si vous enseignez l'orthographe, ne mettez pas en discussion l'orthographe de mots inconnus, ou ne relevez pas tout haut des erreurs commises, ou enfin ne donnez pas à vos élèves l'occasion de commettre des erreurs dans des dictées mal préparées. Ne demandez pas : "apercevoir prend-il un p ou deux p ?". Ne vous écriez pas : "cet élève a mis deux p à apercevoir. Quelle erreur !". Mais enseignez hardiment que dans apercevoir il n'y a qu'un seul p. Et si vous faites une dictée, enseignez d'abord l'orthographe des mots inconnus, avant de les dicter. Ces règles de la dictée commencent à devenir familières à tous²."

Si vous "enseignez" la lecture, pourrait-on dire en parodiant, n'enseignez pas que "o" se décode /o/ cela entraînerait des complications à la lecture de poule, loin, lion, ponton, août, bœufs, monsieur, etc. Mais enseignez hardiment que le phonème /o/ de manteau s'écrit avec "eau" et que le phonème /on/ de montre se code avec "on".

Conclusion : l'apprentissage de la lecture doit commencer par l'apprentissage du codage orthographique. Cela, moyennant quelques pratiques pédagogiques nouvelles, engendrera obligatoirement la lecture et interdira les dyslexies d'apprentissage.

Une nouvelle pédagogie, rendant l'enfant acteur de son savoir

Tout pédagogue peut proposer ce nouveau chemin d'apprentissage du codage à ses élèves en l'adaptant à sa classe, à son caractère, partant des récits oraux des élèves ou d'albums au vocabulaire parfaitement connu et lus aux élèves. Le sens est moteur de la démarche, connu dès le départ, il n'y a donc plus à le chercher ou le deviner. Il suffit d'utiliser **cet instrument puissant qu'est le codage premier**, apprendre que tel phonème dans tel mot se code avec tel graphème. Puis jouer de la combinatoire pour coder des mots isophones³. Les enfants comprennent alors rapidement le système d'écriture isomorphe à la langue orale : chaque mot a son codage particulier, et les décodages majoritaires de certains graphèmes peuvent conduire assez souvent à la lecture de mots nouveaux en s'aidant du contexte.

Pour ceux qui seraient intéressés, il peuvent consulter le site :

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

Leur pédagogie pourra différer dans le détail de ce que je propose en en respectant l'esprit. Mais l'écritoire⁴ est un outil indispensable car il permet à la fois de coder (l'élève code chaque phonème en désignant un graphème spécifique sans le graphier) et de décoder (lorsqu'il voit le maître pointer un mot ou une phrase en silence).

L'écritoire permet toujours le décodage, quelle que soit l'opacité du codage car le graphème désigné appartient à une seule colonne phonétique. Cet écritoire pourrait figurer dans toutes les classes et pas seulement en CP, il serait utile à chaque rédaction de texte ou

¹ BINET A., *Les idées modernes sur les enfants*. Paris : Flammarion, 1922, 348p. Il remarquait déjà en 1911 : "On s'inquiète actuellement beaucoup du nombre immense d'illettrés dont on constate l'existence parmi les conscrits. Ce nombre ne serait pas inférieur à 6%"

² Elles commencent à s'imposer...La dictée de Pivot n'a effectivement pas sa place en apprentissage de l'orthographe.

³ Mots constitués des mêmes phonèmes comme cor, roc, orque, croc, ocre

⁴ Tableau regroupant dans 36 colonnes l'organisation des multiples graphèmes les codant.

préparation de dictée. On n'épelle plus les mots, on désigne les graphèmes nécessaires à leur codage, et l'œil constate, comprend, s'exerce et s'habitue à grouper les lettres en graphèmes décodables¹, facilitant simultanément l'écriture, la lecture et l'apprentissage de l'orthographe. Pour ceux qui connaissent l'impact mémoriel des procédures haptiques, le geste du pointage des bonnes graphies vient soutenir accompagner et conforter la mémorisation des codages-décodages spécifiques aux mots et aux modulations grammaticales.

Espérant avoir réussi à vous interroger suffisamment pour que vous décidiez de rejoindre ceux qui osent s'aventurer sur le chemin du codage menant l'enfant à la joie de devenir lecteur, je peux alors vous prédire le succès de vos élèves... le vôtre aussi !

Jacques Delacour
Directeur d'école honoraire
20.04.15

N.B.

Deux comptages (a et o) mettent en évidence l'impossibilité de décoder avec certitude si on n'a pas, d'une manière ou d'une autre, compris, supputé, effectué, deviné, réalisé le codage (texte tiré de "l'enfant" de Montessori).

Il était donc en train de faire un travail, analysant les mots qu'il avait en tête et cherchant les sons qui les composaient. Il faisait cela avec la passion de l'explorateur sur la voie d'une découverte; il comprenait que ces sons répondaient à des lettres de l'alphabet. De fait, qu'est-ce que l'écriture alphabétique, sinon la correspondance d'un signe à un son ? Le langage écrit n'est que la traduction littérale du langage parlé. Toute l'importance du progrès de l'écriture alphabétique se trouve en ce point de rencontre où les deux langues se développent parallèlement.

Dans cet extrait :

le son /a/ a été codé avec "a"	dans 100% des cas	la lettre "a" ne se décode pas /a/	dans 40% des cas
le son /o/ a été codé avec "o"	dans 100% des cas	la lettre "o" ne se décode pas /o/	<u>dans 72% des cas</u>

¹ 50% des lettres d'un texte doivent être regroupées avec d'autres pour constituer un graphème, 30% des graphèmes comportant plus d'une lettre. Il faut le constater et l'apprendre dès le début.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN, *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF, 1956, 201p.
- ARALE, *Illettrisme et psychanalyse*. Grenoble : 1992, 159p.
- ANDLER D., *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard, folio, 1992, 509p.
- ANDREY B. et LE MEN J., *La psychologie à l'école*. Paris, PUF, 1974, 272p.
- BACCINO T., COLE P., *La lecture experte*. Paris : PUF, Que sais-je N°3005, 1995, 128p.
- BALESSE L., FREINET C., *La lecture par l'imprimerie à l'école*. Cannes : B.E.M., 1961, 96p.
- BARRE-DE MINIAC C., La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, N° 113, 1995, p. 93-133
- BARTH B-M., *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz, 1987, 192p.
- BARTH B-M., *Le savoir en construction*. Paris : Retz, 1994, 207p.
- BASTIEN C., *Schémas et stratégies dans l'activité cognitive de l'enfant*. Paris : PUF, 1987, 200p.
- BAUDELLOT C., R. ESTABLET, *Le niveau monte*. Paris, Seuil, 1989, 205p.
- BEAUMONT, PEYTARD, Ce que ne doit pas être une méthode de lecture. *Préparons l'avenir*, N°81, Magnard, sept. 80
- BECCARIA, BENTOLILA, CATACH, *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, 1976, 223p.
- BELLANGER L., *Les méthodes de lecture*. Paris : PUF, 1978, 127p.
- BENICHOU, FAUCON, FOUCAMBERT, MILLOT, PARENT, VIOLET, *Lire c'est vraiment simple!...quand c'est l'affaire de tous*. Montmorillon : M.D.I., 1984, 141p.
- BENTOLILA A. *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, Paris Retz, 1976, 223p.
- BERNSTEIN B. , *Langage et classes sociales* , Paris : Editions de Minuit , Le sens commun , 1975, 347p.
- BERTHOZ A., *Le sens du mouvement*, Paris : Odile Jacob, 1997, 345p.
- BERTHOZ A., *La décision*, Paris, Odile Jacob, 2003, 347p.
- BETTELHEIM B., *La lecture et l'enfant*. Paris : Laffont, 1983, 254p.
- BINET A., Les idées modernes sur les enfants. Paris : Flammarion, 1922, 348p.
- BOYSSON, BARDIES BENEDICTE, *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, 1996, 289p
- BOULANGER F., *Lire à trois ans*. Paris : Nathan, 1993, 259p.
- BOYER J.Y., La lisibilité. *Revue française de pédagogie*. N°89, 1992, (5-14)
- BRU M., *Ecrire pour apprendre à lire*. Toulouse : EUS, 1991, 162p.
- BRUNER J.S. , *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*
PUF , Psychologie d'aujourd'hui , 1983, 285p.

- BRUNER J.S. , *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz , 1987
- BURNEY P., *Histoire de l'orthographe*. Paris : PUF, Que sais-je N°685, 1967
- CALVET L-J., *Histoire de l'écriture*. Paris : Plon, 1996, 296p.
- CANAC HENRI , *La lecture, éléments de pédagogie*. Paris : Didier, 1965, 140p.
- CANDEL D. et GAUDIN F. Aspects diachroniques du vocabulaire, Le Havre, P.U. R., 2006, 268p.
- CATACH NINA , *L'orthographe française*. Nathan , 1986 , 319p.
- CAUSSE R., *La langue française fait signe*. Paris : Seuil, 1998, 251p.
- CHANGEUX JEAN-PIERRE, *L'homme neuronal*, Paris : Hachette Littérature, 1998, 379p.
- CHANGEUX JEAN-PIERRE, *L'homme de vérité*. Paris : O.Jacob, 2002, 446p.
- CHANGEUX J.P, A. Connes, *Matière à penser*. Paris, O.Jacob poches, 2000, 267p
- CHARAUDEAU J., *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 1992, 927p.
- CHARTIER R. *Pratiques de la lecture*. Rivages, 1985, 239p.
- CHAUCHARD P. *Le cerveau et la main créatrice*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1970, 130p.
- CHAURAND J., *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris : Seuil, 1999, 816p.
- CHAUVEAU G. et E., *Relations école-familles populaires et réussite au C.P.*, Paris : R.F.P. N°100, 1992, (5,18)
- CHAUVEAU G., *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz, 1997, 192p.
- COHEN R., *L'apprentissage précoce de la lecture*. Paris: PUF, 1979, 239p.
- CRESAS, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris : ESF, 1978 , 213p.
- CYRULNIK B., *La naissance du sens*. Paris : Hachette Littérature, 1998, 169p.
- DAMASIO A., *L'erreur de Descartes*. Paris : O.Jacob, 1995, 368p.
- DECOTE G., *Vers l'enseignement programmé*. Paris : Gauthier-Villars, 1967
- DESCOEUDRES A. *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*. Neuchâtel : D et N. , 1957, 283p.
- DECROLY O., *Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel : 1978, 173p.
- DEHAENE S., *La bosse des maths*. Paris : O.Jacob, 1997, 299p.
- DEHAENE S., *Les neurones de la lecture*. O. Jacob, 2008, 478 pages
- DELACOUR J. *Mobiliser les structures de l'apprentissage de la parole pour conquérir l'écriture-lecture au C.P.*
Morre : 1993, 145p.
Des mots pour apprendre à lire, Préparations, Livret de lecture, Les mots français, 8 tableaux de mots, Loto N, Fiches de lecture 1,2,3,4., Reconnaissance et lecture rapide, L'écrlire, livre de l'élève., L'écrlire, livre du maître.
25480 Ecole Valentin, 15 rue du Levant.
- DELACOUR J, *Lecture/écriture, bilan d'un praticien*, Perspectives documentaires en éducation N°57 – INRP
- DELEAU M., *Les origines sociales du développement mental*. Paris : A.Colin, 1990, 192p.
- DE LA GARANDERIE A., *Les profils pédagogiques*. Paris : Bayard, 1993, 257p.
- DE LA GARANDERIE A., *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Centurion, 1982, 131p.

- DELLA-COURTIADE C., *Handicapé de la naissance aux premiers acquis scolaires*. Paris: ESF, 1988, 189p.
- DOLTO F., *Tout est langage*. Paris : Vertiges du Nord/ Carrere, 1987, 132p.
- DOMAN G., *J'apprends à lire à mon bébé*. Paris : Retz, 1988, 158p.
- DOTTRENS ROBERT, MARGAIRAZ EMILIE , *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé , 1951, 111p.
- DUFOYER J.P., *Le développement psychologique de l'enfant de 0 à 1 an*. Paris : PUF, 1976, 191p.
- DUHAMEL C-A., BALAZ C., *Le gros dico des tout petits*. Paris : Lattès, 1993, 720p.
- ECCLES J. C., *Evolution du cerveau et création de la conscience*. Paris : Flammarion, 1994, 368p.
- EDELMAN G.M., *Biologie de la conscience*. Paris : Odile Jacob , Sciences , 1992 , 368p.
- EHRlich S. *Le développement des connaissances lexicales à l'école primaire*. Paris : PUF, 1978, 388p.
- FAYOL, GOMBERT, LECOQ, SPRENGER, CHAROLLES, ZAGAR , *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : P.U.F. 1992 , 290 p.
- FERRAND L., *Cognition et lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001, 381p.
- FERRE A., *Les tests à l'école*. Paris, Bourrellet/A.Colin, CPP 308, 1970, 196p.
- FERREIRO E., *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : C.R.D.P. , 1988, 408p.
- FERREIRO E., *L'écriture avant la lecture*, in *La production de notations chez le jeune enfant*, Hermine Sinclair, PUF, 1988, 183 pages
- FEYEREISEN P. *Le cerveau et la communication*. Paris : PUF, 1994, 213p.
- FIJALKOW J., *Sur la lecture*. Paris: ESF, 2000, 206p.
- FIJALKOW J., *Un coup pour rien, Les dossiers des sciences de l'Education*, Toulouse, PUM, N°1/1999, p.137-155
- FIJALKOW J., *La lecture*, Paris, Le cavalier bleu, 2003, 123p.
- FILY DOMINIQUE. *L'écriture d'abord, la lecture ensuite*. Paris – Syros Alternative-l'école des parents, 1990, 140p.
- FOUCAMBERT J., *La manière d'être lecteur*. Paris : SERMAP/Hatier, 1976, 128p.
- FREINET C. *L'éducation du travail*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1960, 278p.
- FREINET C. , *Méthode naturelle de lecture*, Nice : Bibliothèque de l'Ecole Moderne , 1961, 136p.
- FREINET C., *Le journal scolaire*. Montmorillon : E. Rossignol, 1957, 131p.
- GALAN C. Japon: l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique. *Revue Française de Pédagogie*, 1995, N°113, p.5-18.
- GALAN C. *L'enseignement de la lecture au Japon*, Toulouse : PUM, 2001, 365p.
- GALISSON R., *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris : Hachette/Larousse, 1976, 82p.
- GARDNER H., *Les formes de l'intelligence*. Paris : O.Jacob, 1997, 476p.
- GATTEGNO C. , *La lecture en couleurs. guide du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966 , 127p.

- GATTEGNO C., *Ces enfants nos maîtres*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1972, 115p.
- GELBERT GISELE , *Lire, c'est vivre*, Paris : Odile Jacob , 1994 , 300p.
- GELBERT GISELE , *Le cerveau des illettrés*. Paris : O.Jacob, 1998, 229p.
- GLADIC VINKO ALDO, *Le graphisme phonétique*. Paris : Nathan/Labor, 1982, 125p.
- GOIGOUX ROLAND, Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral au tout début de l'apprentissage de la lecture. *Revue internationale des sciences de l'éducation* N°1, 1999, p.13-38
- GREGOIRE J., PIERART B, *Evaluer les troubles de la lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 1997, 273p.
- GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE, *Le pouvoir de lire*. Paris, Casterman, 1975, 251p.
- GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE., *Pour une autre pédagogie de la lecture*. Paris, Casterman, 1976, 231p.
- GOUGENHEIM G., *L'élaboration du français fondamental 1^{er} degré*. Paris : Didier, 1971, 302p.
- GOUGENHEIM G., *Dictionnaire fondamental*. Paris : Didier : 1958/1993, 283p.
- GRAY W.S., *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Paris : Hatier/UNESCO, 1956, 316p.
- GREGOIRE J., PIERART B., *Evaluer les troubles de la lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 1997, 273p.
- GRIZE J-B., *Logique et langage*. Paris : Ophrys, 1990, 153p.
- HACKER P.M.S., *Wittgenstein*. Paris : Seuil, 2000, 91p.
- HENRY G., *Comment mesurer la lisibilité*. Paris : Nathan/Labor, 1975, 176p.
- HOTYAT F., *Psychologie de l'enfant*. Paris : Nathan/labor, 1963, 249p.
- HOUDE O., MAZOYER B., TZOURIO-MAZOYER N., *Cerveau et psychologie*. Paris : PUF, 2002, 609p.
- HOUDE O., *Catégorisation et développement cognitif*. Paris : PUF, 1992, 204p.
- INIZAN A. , *Le temps d'apprendre à lire*. Paris : Bourrelie, 1963, 110p.
- INIZAN A. , BARTOUD D., *L'évaluation du "savoir lire" au C.P*. Paris : A.Colin, 1972, 64p.
- INIZAN A. , *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : Colin A. , 1978 , 271p.
- INRP, *Histoire de lire*. Paris : INRP, Rencontres pédagogiques N°1, 1984, 127p.
- E.P./S.R.IPN, *Le français fondamental 2^{ème} degré*. Paris : MEN, Brochure
- JACOB PIERRE, *Pourquoi les choses ont-elles un sens?* Paris, O.Jacob, 1997, 343p.
- JACOBSON R., *Essais de linguistique générale*. Paris: Les éditions de Minuit, 1963, 250p.
- JAFFRE J-P., BOUSQUET S., MASSONNET J., Retour sur les orthographes inventées. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, N°1, 1999, p.39-51.
- JAVAL E. , *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Retz , 1978 , (Alcan 1905) , 296p.
- JOUVET M., *Le sommeil et le rêve*. Paris : O. Jacob, 1993, 221p.

- JUANEDA-ALBAREDE C., *Cent ans de méthodes de lecture*. Paris Richaudeau/A.Michel, 1998, 190p.
- LARMAT J., *La génétique de l'intelligence*. Paris, PUF, 1979, 230p.
- LANDSHEERE G., *Le test de closure*. Paris : Nathan/Labor, 1973, 127p.
- LEBRUN M., PARET M-C., *L'hétérogénéité des apprenants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1993, 319p.
- LE NY J-F., *Le conditionnement*. Paris : PUF, 1961, 169p.
- LE NY J-F., *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : 1989, 249p.
- LENTIN L. , *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Paris : E.S.F., 1972, 225p.
- LENTIN L. , *Du parler au lire*. Paris : E.S.F. , 1977, 195p.
- LENTIN L. , *La capacité de lire à la fin de l'école primaire*. *Revue Française de Pédagogie* N°58, (7,29)
- LEON M., *Exercices systématiques de prononciation française 2*. Paris : Hachette/Larousse, 1970, 55p.
- LEROI-GOURHAN A. , *Le geste et la parole , I. Technique et langage*. Paris : A. Michel , 64/89 , 324p.
- LEWIS D., *Le langage secret de votre enfant*. Paris : Belfond, 1980
- LIEURY A. , *La mémoire*. Bruxelles : Dessart et Mardaga , 1975 , 265p.
- LIEURY A., *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod, 1991, 130p.
- LOBROT M. , *Lire*. Paris : OCDL/ESF , 1973 , 107p.
- LOUPAN CECILE B., *Tous les enfants sont doués*. Paris : Laffont, 1996, 489p.
- MALMBERG B., *La phonétique*. PUF, 1971, 126p.
- MALMQUIST E, *Les difficultés d'apprendre à lire*. Paris : A.Colin, 1973, 287p.
- MANNONI M., *Education impossible*. Paris : Seuil, 1973, 316p.
- MARTINET JEANNE , *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris: P.U.F , coll. SUP 1972, 1974 , 239p.
- MARTINET A. , *Vers l'écrit avec alfonic*. Paris : Hachette , 1983 , 174p.
- MERRI M., *Activité humaine et conceptualisation*. Toulouse Presse Universitaire du Mirail. 2007, 813p.
- MINGAT A., SUCHAUT B., Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au C.P. *Les sciences de l'éducation*, vol.29, n°3, 1996, cerse – université de Caen, p.49-75
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le français Fondamental 2^{ème} degré*. Paris : I.P.N., brochure 707 E.P./S.R.
- MARTINS D., Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes. Paris : PUF, 1993, 204p.
- MONTAGNER H., *L'attachement, les débuts de la tendresse*. Paris : O.Jacob, 1988, 336p.
- MONTAGNER H., *L'Attachement*. Paris : Odile Jacob, 1999, 331p.
- MONTESSORI M., *L'enfant*. Paris Desclée de Brouwer. 2005, 208 p.
- MORAIS José, L'art de lire. Paris, Odile Jacob, 1994, 362p.
- MOREAU M-L., Richelle M., *L'acquisition du langage*. Liège, Mardaga, 1979, 261p.

- MONTESSORI M., *L'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.
- NAVILLE P., *La psychologie du comportement*. Paris : NRF, Gallimard, 1963, 379p.
- NEILL A.S., *Libres enfants de Summerhill*. Paris, Maspéro, 1975, 325p.
- NOIZET G., *De la perception à la compréhension du langage*. Paris : PUF, 1980, 248p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE., *Apprendre à lire*, Paris : C.N.D.P/Odile Jacob, 1998, 224p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, *Maîtriser la lecture*. Paris : O.Jacob, 2000, 355p.
- OULIPO., *La littérature potentielle*. Paris : Gallimard, 1973, 308p.
- PALMERO J., *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris : 1955, 448p.
- PERRET M, *L'énonciation en grammaire du texte*. Paris : Nathan, 1994, 127p.
- PEYTARD , GENOUVRIER., *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse , 1970 , 286p.
- PIAGET J., *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris : Centre de Documentation Universitaire, 1954, 195p.
- PIAGET J., *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1959, 310p.
- PIAGET J., *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1964, 313p.
- PIAGET J., *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1976, 214p.
- PIAGET J., *Recherche sur l'abstraction réfléchissante 2*. Paris : Puf, 1977, 326p.
- PIATON G., *Henri Pestalozzi*. Privat : 1982, 139p.
- PLOCKI E., *Initiation à la lecture au C.P*. Paris : O.C.D.L. Paris : 1971, 34p.
- POLLOCK J-Y., *Langage et cognition*. Paris : PUF, 1997, 238p.
- PRENERON, MELJAC, NETCHINE , *des enfants hors du lire*. Bayard Edition / CNERHI : INSERM , Païdos recherche , 1995 , 460p.
- RACLE G., *La pédagogie interactive*. Paris : Retz, 1983, 193p.
- RAFFENSTEIN A., *Apprentissage de la lecture et théorie de la perception*. ROUEN : CRDP, 1978
- RAGANO SERGE, *Le rôle du contexte dans l'apprentissage de la lecture : étude expérimentale longitudinale. Revue internationale des sciences de l'éducation N°1, 1999, p53-67*
- RAMEY J-C., *Lire, les mécanismes de la lecture : si on faisait le point?* Marseille : CRDP, 1994, 77p.
- RAPAILLE C., *C. Culture Codes Comment déchiffrer les rites de la vie quotidienne à travers le monde*. Paris, JC Lattès, 2008
- RAYNAL F., RIEUNIER A., *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF, 1997, 405p.
- REUCHLIN M., *Histoire de la psychologie*. Paris : PUF, 1957, 125p.
- RICHAUDEAU F., GAUQUELIN M. ET F. , *Cours de lecture rapide*. C.E.P.E.L. , 3 volumes , 1974 , 1049p.

- RIEBEN L. ET PERFETTI CH., *L'apprenti lecteur*, Textes de base en psychologie , Neuchâtel : Delachaux et Niestlé , 1989, 359p.
- ROGERS C., *Psychothérapie et relations humaines*. Louvain : PUL,
- ROGERS C., *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1968
- ROGERS C., *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF, 1971, 459p.
- ROGERS C., *Liberté pour apprendre?* Paris : Dunod, 1972, 364p.
- RONAN C., *Histoire mondiale des sciences*. Paris : Seuil, 1988, 712p.
- RONDAL J-A., *Comment le langage vient aux enfants*, Liège : Labor, 1999, 111p.
- ROSE STEVEN , *La mémoire , des molécules à l'esprit*, Paris: Seuil , 1994 , 404 p.
- SINCLAIR H., STAMBACH, LEZINE, RAYNA, VERBA, *Les bébés et les choses*. Paris : PUF, 1982, 200p.
- SAUSSURE F. , *Cours de linguistique générale*, Payot , Bibliothèque scientifique , 1990 (1915,1972,1985), 520p.
- SCHALCHLI, L. *Façons de voir*. Sciences et vie hors série, 2003, n°222, p.14 –19.
- SEGUI J., FERAND L., *Leçons de parole*. Paris, O.Jacob, 2000, 248p.
- SINCLAIR, STAMBAK, LEZINE, RAYNA, VERBA., *Les bébés et les choses*. Paris : Puf, 1982, 200p.
- SINDIRIAN L. , analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE1, et CE2, *Revue Française de Pédagogie* , N°99 , 1992 (15,23)
- SKINNER B.F. , *La révolution scientifique de l'enseignement*, Dessart , Bruxelles, Psychologie et sciences humaines , 1968 , 314p.
- SMITH , *Comment les enfants apprennent à lire*. Retz , Actualité pédagogique , 1980, 160p.
- SPRENGER-CHAROLLES L., *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. *Revue Française de Pédagogie*, 1989, N° 87, p. 77-106
- SPRENGER-CHAROLLES L., CASALIS, *Lire*. Paris : PUF, 1996, 253p.
- SPRENGER-CHAROLLES L., *Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français*. *Revue Française de Pédagogie*, N°122, 1996, p.51-67
- STERN D, *Journal d'un bébé*. Paris : C.Levy, 1993, 215p
- TADIE J-Y et M., *Le sens de la mémoire*. Paris : Gallimard, 1999, 345p.
- TERS , *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. O.C.D.L. , 1970 , 91p.
- TERS, *Vocabulaire orthographique de base*. Paris : OCDL, 1968, 227p.
- THIMONNIER R., *Le système graphique du français*. Paris : Plon, 1968, 416p.
- THIMONNIER R., *Code orthographique et grammatical*. Paris : Hatier, 1970, 320p.
- TOMATIS A., *Education et dyslexie*. Paris : ESF, 1972, 201p.
- TOMATIS A., *L'oreille et la vie*. Paris : Laffont, 1977, 315p.
- VARELLA J., *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil, 1989, 250p.
- VARELLA J., *Connaître les sciences cognitives*, tendances et perspectives. Paris : Seuil, 1989,125p.

VYGOTSKI , *Pensée et langage*, Editions sociales , Paris : Messidor , 419p. , 1985/92

WALLON H, *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A.Colin, 1960, 224p.

WARNER, ROSENBERG, *Un enfant découvre tout par soi-même*, Paris, Epi, 1983

WEHRHEIM S., DE VALS M., *Apprentissage de la lecture : activité de l'intelligence*. Toulouse : Privat, 1976, 203p.

WETTSTEIN-BADOUR G., *Lecture : la recherche médicale au secours de la pédagogie*. Le Mans, 1993, 171p.

YAGUELLO M., *Histoires de lettres*. Paris : Seuil, 1990, 88p.

ZAZZO R., *Manuel d'examen psychologique de l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1960, 9 fascicules

ZESIGER P., *Ecrire, approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: PUF 1995, 247p.