

LECTURE/ÉCRITURE

BILAN D'UN PRATICIEN

JACQUES DELACOUR

LES PREMIÈRES QUESTIONS

En 1969-1970, j'intègre une école mixte de 5 classes. Mon CE2 de 12 élèves va permettre de soulager le CP qui, sans cela, compterait 35 élèves. C'est l'origine de toute mon implication dans le problème de l'apprentissage de la lecture.

À l'EN j'avais bien perçu la forte irritation du maître de CP de l'école annexe qui devait, pour nous en montrer l'application, se débattre avec la méthode globale. La pensée dominante d'alors est qu'il faut respecter les deux mouvements analyse et synthèse. Que la méthode globale n'est acceptable que si on utilise la découverte des liens entre graphèmes et phonèmes, pour décoder et écrire des mots nouveaux. Mais je sentais confusément que je ne dominais toujours pas le problème, surtout après une expérience antérieure dans un CP de 52 élèves...

Pour préparer ma rentrée, je fais revenir des documents dans l'espoir d'y trouver une information précieuse.

Après la lecture de Gattegno¹ qui me semble appréhender le problème sous ses diverses facettes, j'ai l'intuition que la démarche proposée, à base phonétique, synthétique, respectueuse de l'apprenant, cohérente avec la communication écrite, exigeante quant à l'observation des réactions de l'apprenant par le pédagogue, va permettre à tout apprenant de réussir. Par prudence, je respecte la progression d'*Am-stram-gram*² une méthode qui semblait convenable, me réservant la possibilité de fournir ce livre aux élèves en cas d'échec de cette nouvelle technique.

Les résultats dépassent toutes mes espérances. C'est au pas de charge et avec facilité, même pour les plus faibles, que mes 10 élèves découvrent et maîtrisent la lecture. Je note alors un fait qui mettra des années avant de me fournir la clef du succès de la lecture en couleurs : un élève (R.) est capable de pointer (écrire) un mot qu'on lui dit, mais il est incapable de le lire. C'est en cherchant à expliquer ce phénomène qu'au fil des ans, j'en vins à professer ceci : on provoque chez certains élèves, que

1. Gattegno, C., *La lecture en couleurs, livre du maître*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1966.

2. Anscombe, R. et J., *Am-stram-gram*, St Germain-en Laye : MDI, 1966, méthode syllabique.

l'approche soit synthétique, analytique, idéo-visuelle ou autre, des difficultés insurmontables dans l'apprentissage de la langue écrite en commençant par la fin : la lecture. C'est lorsqu'il sait ce qu'est l'écriture et comment elle fonctionne, quel rapport elle entretient avec l'oralité, que l'enfant peut enfin lire. Il faut donc lui apprendre à écrire comme il a appris à parler pour qu'il puisse apprendre à relire, puis lire. Écrire et lire se confortant réciproquement l'un et l'autre. Cette progression ontogénétique se calque parfaitement sur la phylogénèse de la communication écrite.

L'année suivante, l'école ouvre un deuxième CP. Je me porte volontaire pour avoir l'occasion de vérifier mes intuitions et de corroborer mes premières observations. C'est un succès total, d'autant plus éclatant que l'autre CP utilisant « Poucet l'écureuil », doit faire redoubler un bon nombre d'enfants. Directeur, il est trop facile et ignoble de m'accuser d'avoir « choisi les bons élèves ». L'année suivante, une commission comprenant les maîtresses de maternelle, le psychologue scolaire et les deux maîtres de CP constitue deux classes équivalentes (âge, sexe, QI et conduite). Les résultats sont les mêmes, la maîtresse de CP ne voulant pas appliquer la « lecture en couleurs » demande son changement. La collègue arrivant accepte de jouer le jeu, dès lors plus aucun parent ne se demande si son enfant saura lire en fin de CP et le niveau de confiance, mérité, est total.

Mais nous sommes en pleine irruption des propositions de Foucambert. Autant il a vu juste sur la lecture, autant il se trompe sur son apprentissage. Il ne viendrait jamais à l'esprit d'un jardinier d'attendre le fruit avant la fleur. Il y a une genèse à respecter. Toute la psychologie génétique de Piaget est mise à mal : on pourrait lire directement, sans aucun processus d'accès, il suffirait de passer directement de la perception à la compréhension... Pourtant la langue orale sert de béquille pour « deviner » ce qu'on ne peut encore lire... on fait des hypothèses de sens... Et je suis inspecté deux fois dans la même semaine. Au lieu de s'enquérir des principes qui régissent la « lecture en couleurs », l'inspecteur me

chipote sur la longueur respective des jambages des p, q et g, j, y ... Lorsque je reçois mon rapport d'inspection je suis atterré, l'IDEN n'a pas été capable de voir que chaque son est symbolisé par une couleur, que la technique d'accès à la lecture est, entre autres, phonétique, et il écrit :

« Le tableau répertoire³ ne manque pas d'intérêt qui regroupe en colonnes tous les sons de valeur identique approchée⁴. Ex. : an, en, am, emps, ans. On peut contester la présence de ce dernier qui peut se trouver en position pénultième ou antépénultième, conservant alors une valeur au s et qui se voit rangé dans la famille des sons immuables. Mais toute méthode⁵ implique une complicité et un code commun aux élèves et au maître. M. Delacour saura, l'occasion aidant, assouplir ce premier classement rigide. Ex. : transporter – Là, interviendra la capacité de l'enfant – en s'aidant des sons voisins de l'élément incriminé – à restituer le mot entier. »

L'inspecteur n'a pas compris le rôle de la couleur. Chaque colonne regroupe sous la même couleur les diverses graphies du même phonème. Ainsi le [ǎ] de dans se pointe bien avec ans (en rose) alors que le [ǎs] dans transporter se pointe avec an (en rose) et s (en vert). S'y prendre à deux fois pour ne pas découvrir le rôle de la couleur est suffisant pour établir le parti pris négatif de départ. La lecture en couleurs va être fortement condamnée dans l'académie. Par ailleurs, j'avais étudié les trois tomes de la « méthode de lecture rapide »⁶ et en avais tiré des enseignements pour mes élèves. Le rapport n'y voit qu'« un tableau où les membres de phrases sont placés en colonnes verticales donnant ainsi une apparence désarticulée à la phrase... On peut s'interroger sur le bénéfice réel du procédé. De bonne heure, les petits sont sensibles à la ponctuation qui ménage pauses et sens⁷. »

Que faire? Demander une contre-inspection? Cela m'est vite apparu inutile et capable de dissiper l'énergie dont j'avais besoin pour ma classe et l'école. J'établis donc un rapport documenté sur le succès de « la lecture en couleurs ». À l'époque je n'ai pas encore le recul et les connaissances suffisantes pour expliquer le succès. Je

3. Gattegno lui a donné le nom de Fidel en souvenir du Fidel de l'Amharique.

4. Identique ou approchée ?

5. Gattegno, avec raison, ne confond pas ses techniques d'apprentissage avec une méthode d'apprentissage.

6. Richaudeau, F. et Gauquelin, M. et F., *Méthode de lecture rapide*, Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture, 1972.

7. Les évaluations de CE2 confirment-elles ce bel optimisme ?

demande donc une expertise, ou pour le moins qu'une enquête ou une expérimentation soit menée. Cette année, tout spécialement, le succès des enfants de St Michel⁸ devrait interroger. J'élabore un document que j'envoie à l'INRDP via le CRDP et à l'IA en demandant une étude de la « lecture en couleurs ». Hélène Romian de l'unité de recherche 1^{er} degré semble intéressée. Je lui fais parvenir un second dossier, mais elle me répond le 25.10.76 : « Je demeure tout aussi intéressée et perplexe... Je n'ai pas les moyens de prendre en charge une expérience telle que la vôtre. Mais peut-être le CRDP le peut-il ? J'espère que ma réponse ne vous décevra pas trop et que vous pourrez trouver au plan local l'appui et les réactions critiques que vous avez tout à fait raison de chercher à susciter. »

LA CORRESPONDANCE GRAPHO-PHONÉTIQUE

Directeur de 9 classes dont 2 perfectionnements, ayant obtenu l'ouverture d'un GAPP, sans décharge, animant conseil des maîtres et réunions de parents sans compensation horaire, surveillant la construction scolaire de notre nouvelle école, je n'ai pas le temps matériel de me lancer dans la recherche pédagogique. J'ai l'impression de n'avoir pas été pris au sérieux. Annoncer que tous les élèves du CP apprennent à lire dans l'année n'interroge même pas ! (de 0 à 4 % de redoublement, quand la moyenne française s'établit entre 12 et 35 %⁹, et faudrait-il encore comparer les niveaux de lecture atteints). Et je vais assister durant toute ma vie aux lamentations des théoriciens et des praticiens, je vais lire des tonnes de documents et d'articles sur l'illettrisme, l'échec en C.P., la lecture en danger... Je renouvellerai mes demandes plusieurs fois, en particulier depuis ma retraite : qui voudra bien consacrer un peu d'attention à une

approche qui pourrait résoudre bien des problèmes ? Mais à l'époque, je défends la liaison signe-son, la CGP¹⁰ pendant que les chercheurs à qui on donne la parole la minorent. Foucambert sait que l'autorité académique appréciera la priorité donnée au sens, que le courant progressiste du milieu sera convaincu par sa démonstration d'ouverture populaire¹¹. Il connaît assez bien les instituteurs pour leur dire : « *Le déchiffrement porte en lui la dyslexie comme les nuées portent l'orage... La dysorthographe a la même origine que la dyslexie : le déchiffrement qui n'est qu'une forme particulièrement bien implantée de dyspédagogie*¹². » Foucambert s'expose non seulement dans les livres, mais à la télévision scolaire. Comment résister ? Dois-je ajouter qu'actuellement, il est encore difficile pour un professeur de choisir un processus d'apprentissage. En effet, où trouvera-t-il les bons conseils ?

Pour Canac (1967), formateur d'IDEN, le choix est le suivant : « *Au point où nous en sommes venus, nous tiendrons pour accordé que les meilleures méthodes d'initiation à la lecture du français sont les méthodes à point de départ global mais passant rapidement à la décomposition et à l'assemblage.* » (p. 68)

Lobrot (1973) ne partage pas cet avis : « *La méthode de « lecture naturelle » imaginée par Freinet, qui préconise d'apprendre à lire aux enfants à partir de textes fabriqués par eux (oralement) est la meilleure méthode possible, dans la mesure où elle associe étroitement la spontanéité verbale à l'apprentissage de la langue écrite.* » (p. 29)

Gattegno (1966) semble très optimiste : « *Étant donné tout cela, il reste très peu à faire pour passer de la langue parlée à la langue écrite. Si peu qu'il suffit parfois de 6 heures de pratique environ pour que des personnes de langue maternelle espagnole arrivent à maîtriser le code écrit, suffisamment pour lire le journal ou toute autre publication ordinaire.* » (p. 23)

Dottrens (1951) ne doute pas et affirme : « *La lecture est une fonction visuelle. Elle doit donc s'acquérir à l'aide*

8. Centre social en internat de la S.A. Peugeot, accueillant les enfants du personnel socialement défavorisés (divorce, alcoolisme, mort d'un ou des parents).

9. « Et pourtant force est de constater que 25 à 33 % des élèves n'apprennent pas à lire correctement après une année d'enseignement systématique et doivent doubler le cours préparatoire ». Andrey, B. et Le Men, J., *La psychologie à l'école*, Paris : PUF, 1974, 272 p., p. 127.

10. Correspondance grapho-phonétique.

11. Alors que dans le même temps Bernstein signale déjà que les méthodes synthétiques et phonétiques sont probablement plus efficaces pour les niveaux faibles de langage (p. 52).

12. Foucambert, J., *La manière d'être lecteur*, Paris : Sermap-Hatier, 1976, p. 77.

d'une méthode qui utilise la vue en non plus l'ouïe. La méthode globale ou idéo-visuelle s'impose, là encore, au choix de l'éducateur. » (p. 32)

Morais (1994) défend tant bien que mal sa position en faveur de l'approche phonologique :

« Malheureusement, les idéologues de la méthode globale et de la lecture naturelle essaient de discréditer la recherche scientifique expérimentale. Leur position farouchement antiphonique a beaucoup de force dans les milieux de fonctionnaires chargés de la politique et de l'organisation de l'éducation primaire, ainsi que dans les centres de formation des enseignants. »

Martinet (1983), avec l'« Alfonic » est bien vite assassiné par les globalistes rejoints par les dévots de l'orthographe.

En 1989, Rieben et Perfetti publient *L'apprenti lecteur*. J'en lis le commentaire dans la *Revue Française de Pédagogie* à laquelle l'école est abonnée. Mais le pavé dans la mare que constituent la plupart des contributions de cet ouvrage ne parvient pas à ébranler les hiérarchies et des maîtres débutants se voient encore « obligés », en 2003, d'utiliser des méthodes idéo-visuelles, malgré les recommandations prudentes de l'ONL.

En 1992, Fayol confirme : il faudrait au moins s'interroger, car, à l'évidence, la médiation grapho-phonologique est utilisée dans une phase d'apprentissage. On remet en question la nécessité d'une phase logographique. Liliane Sprenger-Charolles expose : « *Les modalités de lecture par médiation phonologique semblent donc bien occuper une place intermédiaire centrale dans le cours de l'acquisition de la lecture.* »

Et, petit miracle engendrant de l'espoir, l'unité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Sainte-Anne, à Paris, prend contact avec moi : Maité Auzanneau ne s'explique pas réellement pourquoi elle a réussi, en peu de séances, à faire lire des non-lecteurs avérés pourtant hors de toute déficience mentale et sociologique. Je la rencontre à Paris ainsi que la responsable, Claire Meljac. L'important c'est la publication de « *Des enfants hors du lire* » (1994) où pour la première fois on parle sérieusement de la lecture en couleurs (p. 355-383). Publié conjointement par Bayard

Éditions, le CTNERHI et l'INSERM, j'ai la faiblesse de croire que, cette fois, on va enfin essayer de comprendre les raisons du succès de *La lecture en couleurs* de Gattegno.

RETOUR SUR LA MÉTHODE LA CORRESPONDANCE PHONO-GRAPHIQUE

À la retraite, je suis reçu au ministère. J'ai la naïveté de penser que mes interrogations et la réussite de Mme Auzanneau¹³ vont enfin ouvrir les portes à une expérimentation. Mais je suis renvoyé à mon académie et à l'IUFM qui ne font pas écho à mes propositions.

J'applique alors la technique qui m'a permis de progresser jusqu'ici : se documenter, mais dans la mesure du possible, bien séparer les faits de leur interprétation ou de leur utilisation pour construire ou étayer une théorie. Cette attitude m'avait déjà permis de ne pas suivre les conclusions de Piaget quant à la non-conservation des quantités à 5 ans. Vygotski apporte à l'enseignant un espoir raisonnable avec la zone proximale de développement et le constat que l'apprentissage précède souvent le développement qui, comme le dit Piaget, est progressif, lentement généré. En écriture, comme en lecture et comme en éducation plus généralement, l'apprentissage précède et appuie le développement. Et c'est pour avoir préparé longuement des heures d'intervention à l'école d'orthophonie de Strasbourg¹⁴ que j'analyse plus à fond le processus proposé par Gattegno. Qu'est-ce qui pourrait différencier « *la lecture en couleurs* » des autres méthodes phonétiques, qu'on commence avec Morais, Rieben et Perfetti, Fayol, et Sprenger-Charolles à considérer comme les meilleures ?

La couleur ? Après avoir constaté que la place immuable des graphèmes dans les tableaux phono-graphiques engendrait pour tout enfant un repérage spatial suffisant, j'éliminai cette hypothèse. Il n'était pas utile de doubler une mémoire proprioceptive par une couleur.

Les tableaux de mots ? Là encore, plus souvent qu'une première lecture, c'était une reconnaissance due à la place du mot qui était en cause. En fait les tableaux de

13. Elle va parcourir le milieu médical, essentiellement, pour exposer ses convictions. Dans le style, on peut lire aussi, face au mutisme de l'EN sur le sujet : *Lecture : la recherche médicale au secours de la pédagogie*, Dr. G. Wettstein-Badour, Le Mans, 1993.

14. Les orthophonistes sont tous convaincus que langue orale et écrite interfèrent.

mots pourraient bien venir appuyer une fausse démonstration d'efficacité des méthodes idéo-visuelles... Pour moi, ce stade second du lecteur ne peut survenir que lorsque l'apprenti a déjà vu et lu plusieurs fois le même mot, souvent dans un environnement sémantique semblable. Alors le principe de paresse, qui nous permet de mobiliser les stratégies les moins coûteuses, donc les plus efficaces, mettra en route la reconnaissance. Et mentalement, il y a une différence essentielle, qui a échappé aux « idéovisualistes », entre reconnaître par habitude et mettre en mémoire iconique des centaines de mots en espérant deviner ceux qu'on ne connaît pas encore grâce à notre habileté à deviner le sens...

Le pointage alors ? Voici l'apparence, au début, du tableau grapho-phonétique que j'ai fini par appeler écritoire (toutes les têtes de colonnes sont occupées par ce que Nina Catach nomme les archigraphèmes) :

écriroire

i	u	o	a	e	é
ie	ue	ot	à		es
id		op	at		er
iz		au			
m	r	n	l	p	t
me	re	ne	le	pe	te
mm	rr	nn	ll	pp	tt
mme	rre	nne	lle	ppe	tte
m'	rd	n'	l'		t'

Pour pointer, il suffit de désigner précisément les graphèmes correspondant aux phonèmes prononcés. Si je pointe omme, mon pointeur¹⁵ doit désigner dans la colonne du phonème concerné la graphie orthographiquement correcte : p, o, mme. La succession des graphies est la même que la succession des phonies. J'écris.

Gattegno lui-même incitait à donner le pointeur à l'élève. Personnellement, j'avais bien compris le nécessaire appui que s'apportaient écriture et lecture. Mais lorsque je constatai qu'un enfant capable de pointer un mot, n'était pas capable de le lire lorsque je le lui pointais, je commençai à comprendre ce qui faisait le succès de la lecture en couleurs : les enfants écrivaient autant sinon

plus qu'ils lisaient. Et ils pouvaient tous et tout écrire, il n'y a pas de problème d'habileté, puisqu'il suffit, ayant un mot en tête, de pointer successivement les graphèmes correspondants, au risque de quelques erreurs orthographiques bien vite corrigées. L'écriture ne pose pas de problème de sens puisqu'il est à l'origine du texte, elle est donc, à ce niveau, plus facile que la lecture. Tous les travaux de ceux qui avaient étudié l'écriture des enfants me comblaient d'aise¹⁶, à ceci près que leurs études étaient toujours du type piagétien, se bornant à constater des stades, celui du gribouillis, de la lettre pour un mot, de la lettre pour une syllabe. Bref, contrairement à la croyance bien établie, l'écriture n'était pas seulement une conquête culturelle mais suivait une évolution ontogénétique comparable à celle de la langue¹⁷, non pas globalement conquise mais synthétiquement et progressivement structurée. Il suffisait alors d'appliquer le principe défendu par Vygotski : faire apprendre pour accélérer le processus, fournir le culturel, les correspondances phono-graphiques locales, pour parvenir rapidement à écrire puis à lire. Et je soupçonnais une parenté structurelle et neurologique entre le geste vocal, et le geste pointeur, lui-même issu du geste primitif de communication¹⁸. D'incessants et fructueux allers et retours entre écriture et lecture permettaient d'installer cette dernière avec une rapidité incroyable. D'ailleurs tous ceux qui ont choisi intuitivement l'écriture comme mode d'entrée dans l'écrit font le même constat que Gattegno. Prenons le cas de Javal, pourtant cité à tort par les « idéovisualistes » à l'appui de leurs hypothèses¹⁹, on peut lire sous la plume enflammée de Tissandier (p. 253) au sujet de la méthode de lecture par l'écriture de Javal (chaque page ne comporte que des mots que l'élève peut écrire et lire) : « la lecture est rendue bien plus facile pour le commençant : il lit sans hésitations des phrases telles que : nous portions les portions ou les poules du couvent couvent » ... Amusant, non ? Surtout lorsque Foucambert (p. 42) utilise le même exemple (les poules du couvent couvent) pour justifier une théorie de l'apprentissage inverse de celle proposée par Javal.

15. Tout instrument capable de désigner avec précision : pointeur de conférencier par exemple.

16. Ferreiro, Sprenger-Charolles, Zesiger, Barré-De Miniac, Sinclair...

17. Bruner, Boysson-Bardies, Segui, Ferrand, Cyrulnic...

18. Leroi-Gourhan, A., *Le geste et la parole, I. Technique et langage*, Paris : A. Michel, 1964/89, 324 p.

19. Richaudeau, p. 31 ; Dottrens, p. 34 ; Foucambert, p. 36.

Les neuro-sciences apportent également leur pierre à la théorie naissante : rétablir l'échelon écriture pour permettre la lecture. Toutes les investigations montrent bien des modules nerveux correspondant aux activités dont on peut avoir conscience. Au niveau du langage, les études ont vite confirmé un réseau coordonné de modules au service de celui-ci. Ce qui est plus intéressant, c'est la découverte de la genèse nerveuse et le rôle des propriocepteurs (Edelmann ou Changeux). Le geste est toujours rythmé et significatif, surtout lorsqu'il s'agit d'écriture et on peut constater qu'il existe une forte liaison entre geste manuel et mot, tout comme entre geste vocal et mot. « *Plus étonnant est le lien démontré récemment entre les unités d'action et la phonologie* »²⁰. Encore plus étonnant cette première découverte de zones spécifiques à l'écriture, calquées semble-t-il sur celles de la parole²¹. On sait par ailleurs le lien de coordination entre vue et geste, ce qui permet de pointer avec l'œil, très rapidement, un objet dont on connaît la localisation, à partir de toute position : c'est ce qui permet l'écriture par pointage, les élèves n'ayant aucune difficulté à retrouver la place de tel ou tel graphème. On est encore plus interrogé lorsque les profs d'éducation physique du Pays de Montbéliard ont établi un rapport entre activité sportive et lecture, et que certains soutiennent que de jouer au Baby-foot améliore ses performances, et mieux, que l'apprenti pianiste²² met toutes les chances de son côté. Le lien entre commande physique et commande « intellectuelle » est ainsi fortement souligné. Comme je l'affirme maintenant, le geste scriptural est une seconde façon d'émettre une communication.

Il suffit effectivement de deux à trois mois pour maîtriser l'écriture du code alphabétique, la lecture en miroir s'affirmant et se complexifiant avec l'accès à un corpus toujours plus riche et plus large. Cette approche réduit effectivement la dyslexie à quelques unités sur mille. Ne peut-on pas objectivement penser que ce besoin du jeune enfant de crayonner, d'écrire, est aussi puissant que celui de parler. Autant le bain de langage permanent lui permet d'accéder à l'oral, autant l'écrit est minimisé, l'écriture réduite à celle du prénom ou du nom.

Ma conviction actuelle est la suivante, et je serais heureux si des chercheurs pouvaient s'interroger et expérimenter

à son sujet : biologiquement parlant, l'écriture existe déjà avec 4 « lettres » (A, C, G, T). Elle procède de la combinatoire, de l'algèbre, de la syntaxe. La langue orale reprend à son compte cette structure et son mode de fonctionnement.

L'écriture alphabétique ne fait que remplacer le phonème par le morphème, sa structure est isomorphe à celle de la langue parlée. Au début, ce n'est pas une nouvelle langue, la langue parlée utilise le geste phonaire, la langue écrite le geste scriptural pour communiquer. Cette phonographie (écriture des sons) permet de prendre ses distances avec l'émetteur, l'espace et le temps. Des structures neurales se sont mises en place progressivement, favorisant l'écriture. Elles permettent l'installation et la mise en mémoire procédurale de la Correspondance Phono-Graphique. Il ne s'agit donc pas d'écrire à la place de l'apprenti, mais de lui fournir le code pour qu'il puisse écrire de plus en plus de mots, comme il a pu prononcer de plus en plus de mots en fonction de sa maîtrise phonologique en construction. La lecture est l'activité symétrique de l'écriture. Elle naît de la relecture immédiate de ce qui a été écrit et de la mise en mémoire progressive du code utilisé : la Correspondance grapho-phonétique. Elle devient habitude par la reconnaissance et la suppression des agents moteurs vocaux ou scripturaux (ce qui a fait croire à un possible espace idéovisuel direct). Des zones neuronales témoignent de cette hypothèse.

Bien que ces deux activités soient structurellement identiques, foncièrement interdépendantes l'une de l'autre, elles sont parfaitement différentes. Il doit donc y avoir un apprentissage spécifique de l'une et de l'autre, mais c'est l'écriture qui donne la clef d'accès à la lecture en révélant le code utilisé.

On peut comparer ces deux activités au produit mathématique. Multiplication et division sont nécessaires pour comprendre le tout en extension. Et ce n'est pas parce qu'on sait multiplier qu'on sait diviser !

On réduira notablement le temps d'apprentissage de l'écriture-lecture en commençant par apprendre à coder (sons divers, bruits, musiques) de manière à parvenir à faire écrire (coder alphabétiquement par pointage) puis relire ce qu'on vient de coder. La structure algébrique de

20. *Science et Vie*, Hors Série 204, septembre 1998, p. 41.

21. *Sciences et Avenir*, Janvier 2003, p. 18 : il y aurait une zone d'écriture des verbes et une des noms...

22. Mingat, A. et Suchaut, B., *Les Sciences de l'Éducation*, Cerse, Université de Caen, 29, 3, 1996, p. 49-75.

notre langue est exploitée pour faire pointer (écrire). On fournit les correspondances graphiques du code sonore, pour faire utiliser immédiatement et en retour les correspondances grapho-phonétiques correspondantes. On doit apprendre à écrire-lire.

Malgré ma pratique et tous mes travaux de recherche, je reste un instituteur. Je souffre de n'être pas passé par la Faculté, ce qui réduit ma crédibilité et mon audience... C'est pour cela, et en toute humilité, que j'en appelle à ceux qui auraient le pouvoir de faciliter la tâche de nos jeunes écoliers.

Jacques DELACOUR
Instituteur honoraire
25480 École Valentin

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDLER, D. (1992). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard (Folio/Essais), 509 p.
- ANDREY, B. et LE MEN, J. (1974). *La psychologie à l'école*. Paris : PUF, 272 p.
- BARRÉ-DE MINAC, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, p. 93-133.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit (Le sens commun).
- BOYSSON-BARDIES, B. de (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, 289 p.
- BRU, M. (1991). *Écrire pour apprendre à lire*. Toulouse : EUS, 162 p.
- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire savoir dire*. Paris : PUF (Psychologie d'aujourd'hui), 285 p.
- BRUNER, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- CANAC, H. (1965). *La lecture, éléments de pédagogie*. Paris : Didier, 140 p.
- CATACH, N. (1986). *L'orthographe française*. Paris : Nathan, 319 p.
- CHANGEUX, J.-P. (1998). *L'homme neuronal*. Paris : Hachette Littérature, 379 p.
- CYRULNIK, B. (1998). *La naissance du sens*. Paris : Hachette Littérature, 169 p.
- DELLA-COURTIADÉ, C. (1988). *Handicapé de la naissance aux premiers acquis scolaires*. Paris : ESF, 189 p.
- DOTTRENS, R. et MARGAIRAZ, E. (1951). *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 111 p.
- ECCLES, J.-C. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Paris : Flammarion, 368 p.
- EIDELMAN, G.M. (1992). *Biologie de la conscience*. Paris : Odile Jacob (Sciences), 368 p.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P. et al. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF, 290 p.
- FERRAND, I. (2001). *Cognition et lecture*. Bruxelles : De Boeck Université, 381 p.
- FERRIRO, F. (1988). *Lire, écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP, 408 p.
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : SERMAP/Hatier, 128 p.
- FREINET, C. (1961). *Méthode naturelle de lecture*. Nice : Bibliothèque de l'École Moderne.
- FREINET, C. et BALESE, J. (1961). *La lecture par l'imprimerie à l'école*. Nice : BEM.
- GALAN, C. (1995). Japon : l'enseignement de la lecture dans le cas d'une écriture mixte : problématique et politique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, p. 5-18.
- GATTEGNO, C. (1966). *La lecture en couleurs. Guide du maître*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 127 p.
- GELBERT, G. (1994). *Lire, c'est vivre*. Paris : Odile Jacob, 300 p.
- GRÉGOIRE, J. et PIERART, B. (1997). *Évaluer les troubles de la lecture*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 273 p.
- HOUDÉ, O., MAZOYER, B. et TZOURIO-MAZOYER, N. (2002). *Cerveau et psychologie*. Paris : PUF (Premier cycle), 609 p.
- INIZAN, A. (1978). *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Paris : A. Colin, 271 p.
- JACOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit, 250 p.
- JAVAL, E. (1978). *Physiologie de la lecture et de l'écriture*. Paris : Retz (Alcan 1905), 296 p.
- JUANÉDA-ALBARÈDE, C. (1998). *Cent ans de méthodes de lecture*. Paris : Richaudeau/Albin Michel, 190 p.
- LENTIN, L. (1977). *Du parler au lire*. Paris : ESF, 195 p.
- LEROI-GOURHAN, A. (1964, 1989). *Le geste et la parole, tome I : Technique et langage*. Paris : Albin Michel, 324 p.
- LIEURY, A. (1975). *La mémoire*. Bruxelles : Dessart et Mardaga, 265 p.
- LOBROT, M. (1973). *Lire*. Paris : OCDL/ESF, 107 p.
- MARTINET, J. (1972, 1974). *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*. Paris : PUF (coll. SUP), 239 p.
- MARTINET, A. (1983). *Vers l'écrit avec alfonic*. Paris : Hachette, 174 p.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob, 362 p.
- MOREAU, M.-L. et RICHELLE, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Liège : Mardaga, 261 p.
- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (1998). *Apprendre à lire*. Paris : CNDP/Odile Jacob, 224 p.
- PEYTARD, J. et GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse, 286 p.

- PIAGET, J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 214 p.
- PRÉNERON, C., MELJAC, C. et NETCHINE, S. (1995). *Des enfants hors du lire*. Paris : Bayard Édition / CNERHI / INSERM (Paidos recherche), 460 p.
- RICHAUDEAU, F. et GAUQUELIN, M. et F. (1974). *Cours de lecture rapide*, 3 vol. Paris : CEPEL, 1 049 p.
- RIEBEN, L. et PERFETTI, C. (1989). *L'apprenti lecteur*, Textes de base en psychologie, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 359 p.
- RONDAL, J.-A. (1999). *Comment le langage vient aux enfants*, Liège : Labor, 111 p.
- ROSE, S. (1994). *La mémoire, des molécules à l'esprit*, Paris : Seuil, 404 p.
- SAUSSURE, F. (1990 – 1915, 1972, 1985). *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot (Bibliothèque scientifique).
- SINDIRIAN, L. (1992). Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP, CE1, et CE2. *Revue Française de Pédagogie*, n° 99 (15, 23).
- SKINNER, B.F. (1968). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Charles Dessart (Psychologie et sciences humaines), 314 p.
- SMITH, F. (1980). *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris : Retz (Actualité pédagogique), 160 p.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. *Revue Française de Pédagogie*, n° 87, p. 77-106.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1996). Place et rôle de la médiation phonologique dans l'acquisition de la lecture/écriture en français. *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, p. 51-67.
- TERS, F. (1970). *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française*. Paris : OCDL, 1970, 91 p.
- VYGOTSKI, L.S. (1985/92). *Pensée et langage*, Paris : Messidor ; Éditions sociales, 419 p.
- ZESIGER, P. (1995). *Écrire, approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF, 247 p.