

BATIMOTS

**Jeux de cubes pour s'apprendre
à écrire et à lire au cycle 2**

Ecole Maternelle (grande section) :

Analyse de la langue parlée
Préparation à l'écriture et à la lecture

Cours Préparatoire :

Apprentissage du codage, de la relecture et de la lecture

Soutien à la maison - rééducation

Apprendre simultanément à écrire et à lire

Jacques Delacour

SOMMAIRE

Avant-propos

| | |
|---|----|
| I. Le <u>matériel</u> | 5 |
| II. Ne pas <u>confondre</u> codage et lecture | 8 |
| III. <u>Quelques</u> exemples d'utilisation en maternelle ¹ | 10 |
| IV. Exemples d' <u>utilisation</u> en Cours Préparatoire | 18 |
| V. <u>Mode d'emploi des cubes</u> : un exemple <u>générique</u> , | 21 |
| VI. Les enjeux psychologiques et <u>cognitifs</u> de chaque phase | 26 |
| VII. <u>Coder</u> avec les cubes | 32 |
| VIII. <u>écritoire</u> | 40 |
| IX. <u>Tableaux</u> de lecture des lettres | 44 |
| X. <u>Commentaires</u> des tableaux | 49 |
| XI. Quelques <u>exemples</u> de tableaux à faire lire après le travail de codage avec Bâtimots. | 51 |

¹ Spécialement en grande section

Avant-propos

En quoi ce jeu de cubes est-il nouveau par rapport aux lettres mobiles ou aux mots-étiquettes ? Comment peut-il aider à comprendre le système d'écriture qui précède toute installation de lecture ?

Les graphes apparents sur les côtés des cubes utilisent les lettres de l'alphabet, mais représentent des sons, les phonèmes de la langue parlée. On peut coder des mots en rassemblant les graphèmes symbolisant les phonèmes, puis les relire. Au départ, c'est le son qui est codé et jamais la lettre qui est sonorisée.

L'emploi des cubes permet de rétablir la genèse de la communication écrite, commençant par faire écrire, pour faire lire ensuite ce qu'on vient d'écrire. L'élève commencera toujours par coder avant de décoder. L'histoire et la logique du système d'écriture confirment cette progression : codage (écriture) et ensuite, décodage (relecture ou lecture). Et on code avec des graphèmes (une ou plusieurs lettres) qui représentent les phonèmes. Les cubes ont la particularité, quels que soient les graphèmes inscrits, de symboliser le même phonème. Ils donnent en quelque sorte la possibilité d'écrire "phonétiquement" en même temps qu'orthographiquement.

A leur pratique, les cubes enseignent que les sons de la langue (appelés phonèmes) ne sont pas toujours représentés par les mêmes écritures (appelées graphèmes). Une même lettre ou groupe de lettres peut même le plus souvent représenter des sons différents. Par exemple la lettre "g" peut traduire 2 phonèmes, comme dans "garage" et réciproquement le "c" représenter le son /g/ dans "second" . En français ce n'est pas le codage qui est difficile, c'est le choix du graphème, car il y a plus de 500 graphies pour 36 phonèmes. Les enfants le savent bien, se contentant le plus souvent d'écrire avec le graphème le plus employé habituellement, démontrant ainsi qu'ils peuvent coder, au risque de l'orthographe.

Quelques exemples de codages particuliers :

La lettre "i" code partiellement ou totalement les sons différents entendus dans les mots "venir, faire, peintre, fin, toit, point, bâille, oignon ...etc. Alors qu'on écrit aussi le son /i/ avec la lettre "e" : Jeep...

La lettre "c" code les sons différents entendus dans " caillou, celle, porc, schéma, second, aspect, tronc, instinct ...etc.

Statistiquement parlant, l'écriture est beaucoup plus facile que la lecture puisque lorsqu'on entend /e/ (comme dans venir), on l'écrit dans 99% des cas "e"; lorsqu'on entend le son /n/, on l'écrit dans 100% des cas "n" ou "nn". Par contre à la lecture la lettre "e" se lit /e/ que dans moins de 20% des cas, la lettre "n" est loin de se lire /n/ dans 85% des cas. Par ailleurs, lorsqu'on ne sait pas encore lire, il est plus facile de déterminer les phonèmes d'un mot à l'audition que de discerner les limites graphémiques d'un mot à la vue. Il est aussi plus aisé de traduire les phonèmes par un code orthographique fourni par un connaisseur que de lire ce même code.

Ce jeu de cubes permet de coder, d'écrire, de transformer du son en signes.

Il place le sens au début de l'action : il faut savoir ce qu'on va écrire. Il n'y a rien à deviner, il suffit de coder des mots appartenant à son bagage sémantique, puis de les relire.

Il rend l'enfant actif et lui donne l'occasion de réinventer le codage, l'écriture, d'en comprendre le fonctionnement, sans nécessiter d'habileté manuelle particulière.

Il concrétise la correspondance entre phonèmes (sons) et graphèmes (écritures) : il y a **autant de cubes que de phonèmes, pas plus, pas moins**.

Il fait comprendre l'importance du codage orthographique, en donnant à voir des écritures qui sont habituellement soigneusement cachées au débutant. Il permet ainsi au lecteur de se constituer des familles de graphèmes regroupant toutes les écritures de chaque phonème et donnant accès au concept de graphème tout en assurant la relecture et la lecture.

Et finalement, offrant une vue dynamique et kinesthésique du codage grâce à la manipulation des cubes, il permet la relecture et ouvre la porte à une généralisation qui conduit inexorablement au décodage de tout texte. Il est plus facile de dire et de coder les mots /**pente**, exam**en**, chant**ent**, **venir** et **vienn**e/ que de décider de la valeur phonétique du digraphe "en" lors de la lecture de ces mêmes mots.

Cet outil ouvre des horizons nouveaux aux apprentis qui ont vite fait de s'en saisir pour finalement maîtriser codage (écriture) et décodage (lecture). Il sera salvateur pour tous ceux que l'apprentissage de la lecture a égarés sur le chemin d'un impossible décodage, leur permettant enfin de comprendre par la découverte active et personnelle comment fonctionne le système d'écriture du français.

Parents, instituteurs, orthophonistes et rééducateurs, surpris par l'aisance des apprenants, apprécieront l'efficacité de la procédure « Bâtimots » accompagnant « écrilu ». Ils pourront alors en témoigner pour la plus grande satisfaction de tous.

Jacques Delacour
Directeur d'école honoraire

[SOMMAIRE](#)

1. Le matériel

1.1 Le matériel "léger"

1.11 Deux possibilités :

Soit des surfaces identiques cartonnées recouvertes recto-verso d'un plastique sur lequel on peut écrire et effacer (Velléda par exemple). Le recto peut afficher l'archigraphème¹ du phonème. Le verso recevra l'écriture manuelle orthographique nécessaire au feutre effaçable.

Soit des cubes, ou des plaquettes de bois, cela assurant une préhension rapide et un déplacement et ajustement aisés des pièces, dont les deux faces seront recouvertes de surfaces pouvant accueillir au recto l'archigraphème (en noir) permanent et une graphie au feutre (rouge) effaçable au verso.

Cela permet d'écrire un mot cible choisi, en rassemblant les graphèmes nécessaires. Exemple : printemps sera proposé en regroupant 5 surfaces sous la forme : p – r – in – t - emps (5 cartons ou 5 cubes, la graphie "emps" ayant été ajoutée au verso de la plaquette /en/). Toutes les manipulations se font ensuite au niveau de la combinatoire de ces phonèmes. Les nouvelles écritures nécessaires seront disposées au verso (par exemple on écrira "em" au verso de /en/ et "pe" au verso de /p/ pour écrire tempe (t – em – pe).

Veiller à une calligraphie parfaite des graphies manuelles.

1.12 Une baguette télescopique (le pointeur) servant à désigner les graphies sur l'écritoire². Un cinquante de bouliste, qu'on trouve en magasin de sport, convient parfaitement. Toute baguette moins sophistiquée peut jouer le rôle de pointeur, mais elle se range et se transporte moins facilement.

1.13 Un écritoire cartonné. On collera sur 4 cartons l'écritoire proposé en fin d'ouvrage. Les voyelles seront photocopiées sur du papier pastel très clair.

L'écritoire regroupe en 36 secteurs les diverses écritures de chaque phonème.

Il permet de coder, en désignant avec le pointeur les graphies successives qui constituent le mot à écrire. Pour écrire "monter" l'élève pointe "m" – "on" (et surtout pas "o" puis "n" !) – t – er (dans la colonne des écritures du son /é/).

Il permet de lire : l'élève regarde ce que le maître pointe (par exemple m – ou – l – in) et il dit : /moulin/.

Si le maître écrit à la suite «moulin » au tableau, l'élève peut le relire facilement.

1.14 Un feutre effaçable rouge.

1.15 Des transparents pour recueillir et conserver les mots obtenus à partir d'un mot cible en C. P. comportant chacun 7 colonnes vierges pour classer les mots trouvés à partir des phonèmes du mot cible³. Cela permet d'écrire au tableau-écran au moment de l'élaboration et de retroprojeter le transparent quelques jours plus tard pour une relecture.

¹ archigraphème : codage le plus fréquent, par exemple "e" pour le son /e/ de /venir/.

² écritoire : recueil organisé par colonnes des graphies des 36 phonèmes. Voir en fin d'ouvrage.

³ Voir des exemples de tableaux d'écriture-lecture en fin d'ouvrage.

1.2 Le matériel "lourd"

1.21 Une mallette comprenant 42 cubes, soit :

34 cubes phonétiques comportant sur une face l'écriture d'imprimerie la plus courante d'un des sons de la langue et sur les 4 faces adjacentes 4 écritures moins courantes. La 6^{ème} face, vierge, permettant d'inscrire manuellement une écriture particulière au feutre effaçable.

5 cubes vierges sur lesquels on peut écrire à la demande un phonème au feutre effaçable (par exemple pour écrire un mot comportant deux fois le même phonème comme dans /parla/ ou une terminaison grammaticale particulière, « aux » de « chevaux » par exemple).

Les marques grammaticales sont ajoutées au feutre effaçable au graphème concerné.

1.22 Une baguette télescopique appelée "pointeur", style baguette de conférencier.

1.23 Un écrivoire cartonné de 36 cases, répertoire des diverses écritures des 36 phonèmes. Au pointage, il suffit d'indiquer avec le pointeur, les graphèmes successifs utilisés pour coder le mot annoncé. Les secteurs des graphèmes utilisés peuvent être repérés par un post-it de couleur pour clarifier le travail.

1.24 Un feutre effaçable rouge.

1.25 Des transparents comportant 7 colonnes vierges pour recueillir et conserver les mots obtenus à partir d'un mot cible en C. P.

1.3. Voici un choix d'écritures des phonèmes à installer sur les cubes :

On trouve plus bas, des feuilles à photocopier qui permettront de réaliser les cubes. (à supprimer si édition)

| archigraphèmes ¹ | faces adjacentes | archigraphèmes | faces adjacentes |
|-----------------------------|------------------|----------------|---------------------|
| | | | |
| | | t | te, tt, t', tte |
| i | ie, it, id, y | b | be, bb |
| u | ue, ut, hu, eu | x | xe, cc |
| o | ot, op, ho, au | ch | che, sch, sh |
| a | à, ap, ac, at | v | ve, w, f |
| e | ai, on | y | ille, ill, ll, illi |
| m | me, mm, m', mme | gn | gne |
| r | re, rr, rd, rre | é | ée, es, ez, er, |
| n | ne, nn, n', nne, | en | an, em, anc, am |
| l | le, ll, l', lle | è | e, ai, ei, est |
| p | pe, pp, b, ppe | on | om, onc, ont, ond |
| s | se, ss, c, t | au | eau, hau, ôt, aud |
| f | fe, ff, ph, phe | ou | oue, où, oup, out |
| d | de, dd, d' | in | en, ain, ein, yn |
| j | je, ge, j', g | eu | eux, heu, eû, œu |
| g | gue, gg, c, gu | oi | oie, oî, o, oix |
| z | ze, s, x, se | oin | oing, oint |
| c | que, cc, k, qu | un | um |

La sixième face, opposée à celle comportant l'archigraphème, accueillera en rouge, au stylo effaçable, l'écriture qui n'a pas été retenue parce que parmi les moins probables.

[SOMMAIRE](#)

¹ archigraphème : le graphème statistiquement le plus employé pour écrire un phonème. Phonème : un son significatif parce que discriminant au niveau du sens.

II. Ne pas confondre codage et lecture

Ce jeu de cubes, utilisable en maternelle et en début de C.P. permet de concrétiser les phonèmes (sons) du langage parlé en leur donnant une consistance visible. Leur manipulation entraîne une prise de conscience du rôle du temps (pour la parole) et de l'espace le remplaçant (pour l'écriture). C'est une excellente introduction à la conquête de la communication écrite, de l'écriture d'abord (il ne peut jamais y avoir de lecture sans écriture préalable) et en découlant, de la lecture. Le tissu de la communication écrite étant constitué d'une chaîne, l'écriture, et d'une trame, la lecture, la chaîne devant d'abord être tendue pour que la trame puisse s'installer.

Le codage, l'écriture, est graphémique, chaque son (phonème) est symbolisé par une ou des lettres de l'alphabet¹. Chaque cube du jeu est lui-même le symbole d'un phonème, porteur des 5 graphèmes les plus usités pour le représenter graphiquement. Le graphème le plus utilisé² pour coder chaque phonème figure à l'opposé de la face vierge, c'est l'archigraphème.

Exemple : pour le phonème /m/ : l'écriture majoritaire "m", la plus utilisée, figure sur la face supérieure, la graphie "me" sur le côté visible en face, à droite la graphie "mm", à l'arrière la graphie m' et à gauche « mme ». Ainsi toutes les graphies des phonèmes se terminant par « e » (pe, me, te, le, ne...etc) se trouvent directement en face de l'écrivain, les graphies redondantes (nn, mm, ll, pp, tt, etc.) se trouvent toutes sur le côté droit, etc.

Remarques très importantes :

Les cubes ne supportent pas des lettres mais des graphèmes. Ils symbolisent un phonème.

1. On n'utilisera donc jamais deux cubes pour écrire un son à l'orthographe complexe comme /en, on, ou, in, / ... etc. Le cube « o » et le cube « n » assemblés ne constituent pas une représentation du son unique /on/ de monter, mais celui des deux sons /o-n/ de moniteur. Le son /on/ est représenté par un seul cube sur lequel figure « on » (le cube du phonème /on/ et pas celui du phonème /e/ qui porte aussi la graphie « on » de /monsieur/. **Ce sont des graphèmes qui figurent sur les cubes, pas des lettres.** Il faut aussi s'abstenir autant que possible de nommer les lettres, l'enfant pouvant, dans le cas contraire, confondre le nom de la lettre et son "rôle" sonore, le seul qui nous intéresse ici.

| | | | |
|---|----|---|----|
| m | on | t | er |
|---|----|---|----|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|----|---|
| m | o | n | i | t | eu | r |
|---|---|---|---|---|----|---|

¹ La lettre "e" est présente dans au moins une des écritures de 34 phonèmes sur 36; le son /s/ peut être représenté à l'écriture par s, ss, c, ce, sc, t, ç... Notre écriture est seulement graphémique avec quelques régularités sur lesquelles on peut prendre appui au début pour écrire et pour lire.

² le graphème le plus utilisé est dénommé archigraphème par N. Catach

2. L'écriture majoritaire (par archigraphèmes) est standardisée dans certaines méthodes de lecture et l'élève apprend que « n » se lit /n/. Or, si le son /n/ s'écrit quasiment toujours avec la lettre « n », lorsqu'on voit la lettre « n » elle se lit rarement /n/; dans 80 à 90% des cas, elle se "lit" autrement (vent, pont, pain, loin...). **Cette dissymétrie entre écriture et lecture existe pour toutes les lettres ou suites de lettres.** Dans les méthodes de lecture dites syllabiques ou phonétiques, c'est l'archigraphème qui est présenté comme déclencheur de la lecture. On peut ainsi expliquer leur succès relatif comparé aux autres méthodes de lecture, car elles s'appuient sur une sonorisation symétrique des lettres ou groupes de lettres,¹ l'élève s'aidant du contexte et de l'anticipation pour parvenir malgré tout à lire les autres cas de figure.

La seule lecture possible est graphémique. C'est parce que l'élève a réussi à abstraire la catégorie graphémique représentant chaque phonème (parfaitement abstrait aussi) qu'il peut d'abord relire ce qu'il a codé puis finir par lire. C'est souvent pour avoir caché cette réalité à l'enfant, croyant lui simplifier la vie en escamotant les lettres « qui ne se prononcent pas », ou en faisant lire dès le début globalement, qu'on lui interdit trop souvent d'apprendre à écrire puis à lire.

3. L'apprentissage de l'écrit ne peut se faire qu'en multipliant les codages et les décodages immédiats de ces codages. C'est cela le véritable bain d'écrit, par le codage. C'est en codant en de nombreuses occasions, chaque phonème étant présent en début, milieu et fin de mot, que l'enfant parvient à prendre conscience du phonème et simultanément de son correspondant à l'écriture, le graphème. En aucun cas la mémoire discursive est prioritaire, la mémoire procédurale doit pleinement jouer son rôle au sein du fonctionnement permettant le codage et le décodage, le sens nécessitant la combinatoire et le respect spatial de la succession temporelle des phonèmes : roc n'est pas cor ! De cette façon, le concept de graphème se construit, émerge progressivement.

4. Pour qu'un miroir renvoie une image, il faut la présence de la réalité. La réalité c'est le code oral transcrit, codé en graphèmes. Si on n'établit pas le code, on ne peut pas décoder. Et comme le code est multiforme, il faut prioritairement apprendre les principaux graphèmes qui représentent le même phonème. L'écritoire, qui donne à les voir quasiment tous, et les cubes qui permettent de les manipuler, de construire les mots, sont deux outils indispensables pour que l'écriture-codage soit facile, rapide, aisée, libérée des difficultés de la calligraphie. Codage ne veut pas dire nécessairement écriture au sens d'activité graphique manuelle. **Coder sera ici, rassembler les cubes pour construire le mot attendu.**

5. Il est bien entendu évident que l'écriture (au sens habituel de calligraphie) apporte un soutien particulier à tout ce travail d'organisation de la représentation écrite de la langue orale. On peut déjà insister sur le fait que ce n'est pas la répétition de l'écriture d'un même mot qui est fructueuse, et que la copie doit éviter le lettre à lettre moyenâgeux. L'écriture ou la copie doivent toujours tendre à coder du sens, donc, au minimum, un mot, sans aller rechercher d'information salvatrice : c'est au départ qu'il faut prendre l'information correcte auditive et visuelle pour écrire ensuite le mot ou le groupe de mot à recopier.

SOMMAIRE

¹ On comprend ainsi que des mots comme monnaie et monter, femme, crayon, etc. soient mal lus par un débutant.

III. Quelques exemples d'utilisation en maternelle¹

Rappel de quelques Passages des Instructions Officielles de 2002 qui incitent à préparer l'écriture et la lecture à l'école maternelle² ..

"L'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire.

Dans tous les cas, l'utilisation de situations réelles (avec des objets courants, du matériel spécifique, des jeux) doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit.

L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de multiples visages des cultures écrites. Cela n'empêche pas non plus l'enfant de commencer à concevoir comment fonctionne le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire³ . C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré en école maternelle. De la qualité de ce premier et nécessaire abord dépend en grande partie l'aisance des apprentissages ultérieurs.

L'action motrice est, à l'école maternelle, un support important de construction des apprentissages.

L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français - la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est signifié.

Prendre conscience des réalités sonores de la langue

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du langage.

L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser.

Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en est un objectif important.

La troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques.

¹ Spécialement en grande section

² Les passages en gras des I.O. sont de notre fait

³ Nous aurions préféré "écrire et lire", tant la lecture dépend de l'écriture et pas l'inverse. Le code alphabétique permet d'écrire, pas de lire en priorité. (voir l'Ecrilu)

C'est dans des activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment "voir" les lettres qui distinguent les mots entre eux. A cet égard, la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant.

Les cubes phonétiques répondent parfaitement aux I.O. :

1. Apprendre à coder : écriture et lecture de cellules rythmiques

On fait répéter des frappés de mains rythmés de plus en plus complexes

+ + +
++ +
+ ++

... et on les fait "écrire" avec les cubes vierges, en décidant d'un dessin représentant un frappé. (une croix ici, mais toute proposition venant des enfants sera accueillie, en faisant prendre conscience du consensus nécessaire).

On exécute un frappé, derrière un cache pour que ce soit uniquement le canal auditif qui soit sollicité et traduit par écrit :

/+ + +/¹ et on le fait écrire avec les cubes :

+ + +

Immédiatement, on fait "lire" : les élèves frappent le rythme écrit.

On poursuit avec différents rythmes qu'on "écrit" :

++ + + ++ ++ ++ ++ + ++ + etc.

La relecture suit toujours l'écriture et toutes les cellules déjà écrites sont "relues" après chaque nouveau frappé.

La lecture-reconnaissance vient s'ajouter : le maître frappe une des cellules écrites et les élèves doivent montrer laquelle a été frappée. L'exercice peut être collectif si des cellules sont symbolisées au tableau par des barres de couleur, les élèves levant la barre correspondant au rythme frappé (les réglettes Cuisenaire peuvent être utilisées).

On installe un écritoire : une seule croix est présente au tableau et le maître puis les élèves frappent les cellules en tapant sur + . Les élèves peuvent écrire un frappé, ou le lire (l'exécuter) sur l'écritoire.

On poursuit, avec un seul autre bruit (un sifflement représenté par un carré, ou un ovale, ou.... au choix des élèves).

¹ La partie entre /.../ désigne uniquement l'aspect SONORE de ce qui est écrit.

écriture d'une cellule rythmique sifflée :

□ □□ □□ □□ □ □□ □ □ □□ □□□ □ □□ □□

Lecture, reconnaissance, puis travail avec l'écritoire (y figurent + et □)

Le maître produit: /+ □□ +/

Et un élève vient le frapper à l'écritoire. Le maître exécute une cellule /++ □□/ (deux frappés de mains un silence et deux sifflements) et l'élève vient la pointer.... etc.

La lecture-reconnaissance est toujours active : le maître frappe une cellule rythmique que l'enfant doit retrouver parmi celles qui sont au tableau.

Ces exercices doivent être menés sans perte de temps, sans paroles superflues. Des encouragements accompagnent le travail de tous, les malhabiles et les lents finissent toujours par réussir.

2. Ecriture et lecture de cellules rythmiques phonétiques

On recherche oralement avec les élèves des mots contenant le son i ... (la foire aux is) : lit, mari, pourri, salsifis (on montre une image), lime, Marie, Annie, Lucie ... etc. Présentation du cube i . Confection de cubes i, en copiant uniquement l'archigraphème "i" sur des cubes vierges : les élèves observent le maître qui écrit (voir écrire c'est déjà écrire un peu dans sa tête selon les neurosciences, grâce aux neurones miroirs).

Jeux rythmiques avec le son /i/:

Le maître dit " i "

Les élèves répètent " i " et placent un cube i devant eux.

Le maître dit: " i i ".

Les élèves répètent " i i " et placent devant eux deux cubes i, espacés.

Le maître dit " ii "

Les élèves répètent et rapprochent les deux cubes i qui se touchent.

Le maître dit: " i ii "

Les élèves écrivent i ii avec les cubes.

Le maître sort l'écritoire et fait montrer le i.

Il utilise le pointeur et frappe sur le i, une fois :

les élèves disent " i " et placent un cube devant eux.

Deux fois rapprochées : les élèves disent " ii " et placent deux cubes qui se touchent devant eux.

Deux fois rapprochées et une fois après une pause, les élèves disent " ii i " et placent trois cubes : ii i

Une fois qu'on a appris à écrire i manuellement, on recommence le pointage et les élèves graphient sur leur cahier (une cellule rythmique par ligne)

i

ii

i i

ii i ...etc.

Les élèves viennent d'apprendre à écrire des cellules rythmiques phonétiques. Ils relisent ce qu'ils ont écrit, et le maître passe à la phase reconnaissance : il pointe une structure sur l'écritoire ou la dit (utiliser successivement les deux modalités) et les élèves doivent la montrer sur leur cahier ou au tableau.

Le maître aura pris soin d'écrire au tableau toutes les structures et il aura suscité et accepté les propositions des enfants.

Le second phonème présenté sera le /u/. On travaillera comme on l'a fait pour le i, puis on ajoutera une phase où i et u seront présents simultanément. Comme par exemple dans :

ui
iu
ii uu
uu ii

Les élèves peuvent proposer des rythmes qu'on fera pointer, écrire avec les cubes, puis graphier à la main.

L'exercice se répète et se complexifie régulièrement avec l'étude des 5 voyelles "i, u, o, a, e," présentées dans cet ordre pour aller de la plus facile à la plus difficile à graphier.

Note importante : l'écriture sur papier n'est pas un dessin¹. Chaque graphie de lettre doit être apprise dès la maternelle. La trajectoire immuable qui permet de la tracer économiquement doit être impérativement respectée. Les graphismes préalables auront bien délié les poignets et les doigts, mais l'écriture nécessite une mémoire du geste qu'il faut apprendre sous peine de handicap. Ecrire en respectant toujours la même genèse de la lettre installe sa mémorisation kinesthésique.

Pour apprendre à écrire et à lire, il faut s'aider de la mémoire motrice qu'installent les nerfs propriocepteurs, il faut donc apprendre à écrire à la main. Des études récentes ont montré l'importance de cette graphie manuelle².

Cette introduction à l'écrit doit se jouer avec toutes les voyelles. On prendra soin d'employer aussi celles qui ont une écriture composée : ou, in, on, en, un, oi, eau, ... de façon à ce que s'installe dans, la tête de l'enfant qu'un son unique peut être assez souvent représenté par plusieurs lettres.

Tous les jeux phonétiques préparatoires à l'écriture et à la lecture peuvent ainsi recevoir un appui visuel qui aide à prendre conscience du phonème.

A noter. que pour une vision collective, le rétroprojecteur apporte un appui appréciable, il suffit de déplacer des carrés supportant le ou les sons à l'étude.

¹ Les 1.0. sont explicites à, ce sujet : "Elle (l'écriture) recourt à un geste graphique complexe fait d'enchaînements de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et un orientation unique (de gauche à droite)".

² Cerveau & Psycho N° 1 - sept-octobre 2005 - Jean-Luc Velay et Marieke Longcamp "Clavier ou stylo: comment apprendre à écrire ?" pages 41- 45

3. Ajouter ou retirer un phonème en début de mot :

Dire "Paul a un ami ... **ami**" et écrire avec les cubes : ami¹
 "Et si on enlève a, (réaliser le geste) que reste-t-il ?"
 "Et si je remets a, qu'est-ce que je lis ? ... etc.

Attirer donne ttirer, puis attirer, puis ttirer, puis attirer ... etc., ivoire, voire, ivoire...
 uni, ni, uni, ni.... ôter, ter.... passer, asser... pomme, omme... puni, uni.... pli, li.... prix, rix ...
 amener, accueillir, accoler, avoir... etc. (Ne pas réajuster les orthographes, c'est un jeu
 oral plus qu'écrit ici)

En jouant, l'enfant prend conscience des correspondances phonographique au
 niveau du cube qui est ou non présent.

Ces exercices préparent la phase complémentaire strictement orale, qui viendra
 aider l'enfant à s'interroger sur les sons de la langue. Si besoin, on peut toujours revenir à
 l'utilisation des cubes...

4. Ajouter ou enlever un phonème en fin de mot :

Le mot "mari" est dit puis écrit avec les cubes, le maître ajoute en fin de mot le cube
 é. Chaque fois que le maître enlève ou remplace é, les élèves disent - "mari" ou "marié". Un
 élève a le cube é en main et doit écrire mari ou marié, sur la base mari.

Le mot mari est présenté, et on enlève i etc.

Se constituer un stock de mots qui fonctionnent dans les deux sens comme mare,
mari marié ; sonne **sonnait**, sonnette ; rouge, **rougi**, rougir ; pas, **pas**, passant ... etc

5. Substituer un phonème à un autre :

Le maître dit et écrit avec les cubes « parte » puis annonce en le réalisant :
 "j'enlève le **a** de parte et je le remplace par un **o**... cela fait ... ?" Puis il joue en substituant
 successivement a et o, attendant la bonne lecture. Il libère la place de la voyelle centrale,
 les cubes se présentent ainsi :

p rte

un enfant ajoute a ou o suivant le mot dit (parte ou porte)

En substitution finale on peut jouer avec pas, pis, pu, pot, ... (C'est le maître qui
 place les bons cubes au départ). On commence avec 2 mots, puis trois, puis quatre... Les
 enfants "écrivent" en ajoutant le graphème final correspondant à la demande orale.

Si on est centré sur "Roule Galette" on en profite, on essaie de faire découvrir les
 mots soulignés en posant des questions sur l'histoire ...

¹ Tous ces exercices sont en relation avec le vécu de la classe, au maître de s'y employer. La lecture de "les bons amis" peut permettre
 ici cette entrée dans ce genre de travail.

la vieille monte au grenier
 monte, ponte (en changeant le cube du début); monte, fonte; monte, conte
 elle fait de la farine,
 farine, marine; farine, narine; farine, Carine
 elle met la galette au four
 four, pour ; ... tour, jour, cour, bourg
 La galette roule,
 roule, moule; ... poule, foule, saoule, coule, boule
 J'ai mieux aimé courir, courir, mourir;... pourrir, sourire Elle rencontre le loup,
 loup, coup ; ... roue, nous, poux, toux, sous, fou, doux, goût, cou, bout, chou,
 vous...
 Elle court plus loin, loin, moins;... point, soin, foin, coin Qu'est-ce que tu chantes ?
 chantes, mentes ;... lentes, pentes, tantes, sentes, fentes, jantes, vantes

La cerise sur le gâteau : intervertir les deux premiers cubes-phonèmes de deux mots donnés. La réalisation concrète permettant d'étudier séparément les diverses manœuvres nécessaires, doit conduire à une réalisation orale.

tasse et pour sont fournis, oralement **et avec les cubes**.

On échange les premiers phonèmes pour aboutir à : passe et tour.

Veiller à choisir des mots qui conduisent toujours à des mots connus. Eviter banane et réuni qui conduiraient à ranane et béuni. Cela permet à l'enfant d'être toujours en recherche de sens. Exemples :

| | | | |
|---------------|--------------|----------------|--------------|
| patte, loutre | val, bison | saison, malade | cour, tri |
| masse nul | cour phare | fort tard | couple suite |
| gris prend | bouche casse | court tard | dentier cire |
| mille pâle | moule passe | suite fer | dur malle |
| port sente | mare pente | cri trois | soir pour |

La visualisation des cubes, les gestes concrétisant l'échange des deux cubes initiaux, favorisent grandement un exercice impossible pour les enfants s'il reste uniquement oral.

On trouve de nombreux exemples adaptés à l'étude de chaque phonème dans « Préparations »

6. Dire une suite, le maître écrit avec les cubes

On part d'un phonème et on en ajoute un. Chaque ajout doit créer un mot nouveau. Le maître présente une suite **en accompagnant l'oral d'une construction avec les cubes**. Les élèves disent la suite et le maître accompagne ce qu'ils disent d'une construction avec les cubes (ajout d'un seul cube) ou d'une écriture au rétroprojecteur.

ma, mare, mari, maria, mariage ou
 ma, mal, malin
 o, pot, port, porte, porté, emporté... etc

Pour retrouver des mots de "Roule Galette":
 co, comme, comment, commence

chant, chance chanson
 a, ma, amas, amasse, amassé, ramassé
 rat, râpe, trappe, attrape, attraper, rattraper

7. Combiner des phonèmes :

Lorsqu'on a étudié deux ou trois consonnes et leurs écritures, on peut reprendre les exercices ci-dessus, mais on peut surtout utiliser la combinatoire dont l'enfant s'est servi pour apprendre à parler (travailler avec 3 phonèmes) :

mare peut devenir rame, arme, amarre, donnant l'occasion de constater que le cube symbolisant le son /r/ a reçu aussi les écritures re, rre sur une de ses faces. Bien écrire devant l'enfant en explicitant clairement ce qu'on fait : "/r/ s'écrit aussi **re** et **rre** suivant les mots, mais toujours avec **r** au départ". Il peut constater que les phonèmes en fin de mot ont souvent la forme écrite : « lettre + e », comme re, me, ne, re, etc. Il n'y a pas lieu de parler de lettre muette, en écriture il n'existe que des graphèmes qui se relisent en fonction de ce qu'ils ont symbolisé au moment de l'écriture. Les lettres ne sont pas des éléments sonores mais des substituts des sons. La lettre c peut donc représenter plusieurs sons : cor, ce, chat, schisme, second, tronc (graphème onc), vainc (graphème ainc), banc, etc.

Exemples de combinatoire possible (on change simplement les cubes de place) : trou, tour, route ; par, râpe, harpe ; plat, pâle, Alpes ; cor, roc, ocre, croc, orque ; tri, tir, rite ; poule, loupe ; pousse, soupe ; note, tonne ; ver, rêve ... etc

Conclusion

La créativité des élèves, des maîtresses et des maîtres de maternelle peut s'exprimer pleinement, sachant qu'ici, il s'agit de jeux préparatoires et qu'on doit trouver des situations ludiques engendrant la réussite de tous. Il n'est pas question encore de mémoriser systématiquement pour réinvestir, cela se fera tout naturellement par la suite au Cours Préparatoire. Mais les élèves auront compris, par l'action, comment fonctionne le système d'écriture, ils l'auront utilisé et c'est vital pour apprendre à relire.

Si les enfants de maternelle réussissent ces exercices, ils apprendront tous à écrire et à lire sans aucune difficulté dans les trois premiers mois du C.P.

[SOMMAIRE](#)

IV. Exemples d'utilisation en Cours Préparatoire

Les I.O. de 2002 sont encore plus explicites pour le C.P. rappelant que le sens est primordial mais qu'un des objectifs important du C.P., c'est de déchiffrer et de reconnaître les mots, pour finalement accéder au sens. Quelques extraits significatifs montrent l'adéquation du matériel proposé ici au projet éducatif qui reconnaît l'importance de la symbolisation écrite de la parole, le codage :

"L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture¹ sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement.

Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire² .

*Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps, deux activités très différentes : **celle qui conduit à identifier des mots écrits**, celle qui conduit à comprendre la signification dans le contexte verbal (texte) et non verbal (support des textes, situation de communication) qui est la leur. **La première activité seule, est spécifique de la lecture.***

Pour identifier des mots, l'apprenti lecteur doit avoir compris le principe qui gouverne le codage de la langue écrite en français - les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) représentent le plus souvent des unités distinctives de la langue orale (phonèmes) assemblés en syllabes.

De même, il est important d'entraîner les élèves à transformer des mots en jouant sur leurs composants...

Pour pouvoir identifier les mots par la voie indirecte, les élèves de l'école élémentaire, qui ont commencé à comprendre la manière dont fonctionne le code alphabétique, doivent aussi mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et apprendre à les utiliser.

C'est par l'écriture³, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous la dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes⁴ ...

L'analyse se complexifie encore lorsqu'elle aborde des découpages ambigus ou des situations textuelles très particulières... (animal opposé à angine⁵)

Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il lit.

¹ C'est l'écriture qui crée le mot écrit, logiquement et historiquement, psychologiquement aussi : c'est une décision arbitraire qu'il faut faire comprendre et accepter, surtout en écriture orthographique. Au commencement, on ne peut vraiment lire que ce qu'on a écrit.

² C'est nous qui soulignons...

³ C'est celle-là qui est proposée, en écriture et lecture, avec "Bâtimots"

⁴ C'est toujours l'écriture qui décide de la composition graphique du mot. C'est parce que je bois un verre que je dois l'écrire "verre".

⁵ L'écriture résout le problème, le mot étant dit avant d'être écrit, ce qui lève toute ambiguïté avant relecture.

"C'est pourquoi on peut prétendre que, pour bien prononcer. le français, il faut en savoir l'orthographe." Code orthographique et grammatical - René Thimonnier, Hatier, 1970, 320 pages

La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots. "

On doit commencer l'année avec les exercices de maternelle si cela n'a pas été complètement réalisé. Ecouter et comprendre une histoire c'est vital pour la langue mais n'apporte rien sur le plan de la transcription graphique de la parole. L'enfant peut avoir fait une excellente maternelle centrée sur l'épanouissement et la compréhension, il lui reste à découvrir le codage et la lecture (qui n'est pas un décodage en miroir). L'écriture est première, il faut donc commencer par elle. Elle présente l'avantage de partir du sens (on sait ce qu'on va écrire), de poser le problème de la transcription écrite, et surtout d'engendrer en retour la lecture qui n'a pas de code stable (a ne se lit pas toujours /a/). On ne répétera jamais assez qu'on sait lire seulement les mots qu'on sait écrire¹. Comment lisez-vous "zarzuela" ? Si vous l'aviez codé, vous disposeriez de son sens donc de sa lecture².

A condition de bien distinguer les statistiques d'écriture et celles de lecture, on est vite surpris et convaincu du fossé qui sépare écriture et lecture.

Quand j'écris le son /e/ je le traduis par la lettre "e" dans quasiment 100% des cas. (venir, chemin).

Quand je vois e et que je le lis, je ne le lis /e/ que dans 10 à 15% des cas. Dans 85% des cas je ne lis pas cette lettre /e/ (pente, teinte, oie, fleur, fer, coupe, ride, haie), et parfois je la lis /a/: femme³ (et tous les adverbes en « emment ») ou /i/⁴.

Et cette distorsion entre stabilité de l'écrit et polyphonie de la lecture des graphèmes est valable pour toutes les écritures des sons (phonèmes). Vous pouvez prendre un texte et comparer les écritures de n'importe quel phonème, /l/ par exemple (comme dans lampe) et les lectures de la lettre "l" (vous aurez obligatoirement des lectures non "correctes" (tourbillon, paille, fils à son père, chenil, fusil, cul...)

On a beaucoup plus de possibilités de se tromper en lisant qu'en écrivant. L'écriture, au risque de l'orthographe, est plus aisée que la lecture. Ceci explique l'écriture phonétique utilisée par les enfants, car ils partent du principe que ce qu'on leur a fait lire /a/ s'écrit toujours "a"...! Malheureusement "a" est aussi utilisé pour écrire d'autres sons (faire, faisait, crayon, autre, camp, pain, aquatique...) et comble du code, /a/ s'écrit parfois "e" (femme, évidemment !)

Seul le codage, lorsqu'un lettré fournit les bonnes orthographes, permet de prendre contact avec les diverses graphies d'un phonème⁵ et de constituer la famille d'écritures qui appellera ce phonème à la lecture. Le phonème est une abstraction : une famille de sons ayant même fonction. Le graphème est une abstraction aussi : la famille d'écrits qui représente le même phonème. Cette famille ne peut prendre corps et assurer la lecture que par l'écriture. Il est impossible à un lecteur débutant de découper un mot en ses graphèmes (printemps par exemple), il est plus facile, partant de l'oral, de discriminer ses phonèmes et de les coder correctement. Les cubes présentent l'avantage de respecter le découpage graphémique et de le rendre visible au relecteur.

¹ C'est en effet toujours l'écriture qui décide de l'allure graphique du mot.

² [sarsuela]

³ L'écriture résout le problème, le mot étant dit avant d'être écrit, ce qui lève toute ambiguïté avant relecture

⁴ "C'est pourquoi on peut prétendre que, pour bien prononcer. le français, il faut en savoir l'orthographe." Code orthographique et grammatical - René Thimonnier, Hatier, 1970, 320 pages

⁵ L'écrivoire qu'on trouve en fin d'ouvrage présente la plus grande partie des écritures de chaque phonème. Il est l'outil qui va aider à "abstraire" le graphème.

Conclusion :

Au départ, l'élève devra toujours commencer par coder, écrire un mot, il n'aura jamais à lire un mot qu'il n'a pas écrit. C'est une personne compétente qui lui indiquera les orthographe correctes. Moyennant quoi une vision graphémique des phonèmes se mettra en place, permettant la relecture par décodage graphème-phonème aboutissant à la lecture.

Avec ces cubes, l'objectif sera de permettre à l'élève d'entrer en écrit, de coder, d'assimiler le fonctionnement de l'écriture et de mémoriser l'emploi de graphèmes particuliers. Une fois cet acquis réalisé, l'écritoire et le pointeur complèteront, voire remplaceront avantageusement les cubes auprès desquels on pourra toujours revenir pour mieux visualiser et concrétiser une situation particulière. Leur usage est particulièrement efficace en rééducation, l'apprenant abordant l'écrit par un autre angle que celui de la lecture.

[SOMMAIRE](#)

V. Mode d'emploi des cubes : un exemple générique,

Prenons le train en route : à ce stade de la progression, seul les graphies du phonème /t/ de "tulipe" n'ont pas encore été étudiées et employées pour écrire et lire.

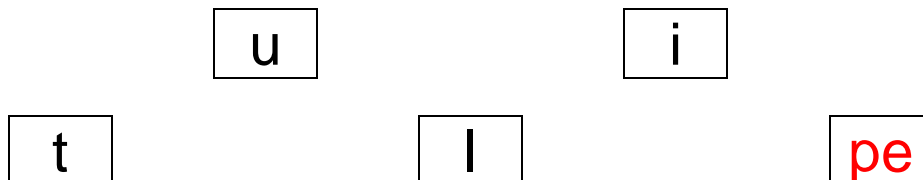
"J'écris tulipe." dit le maître qui pointe ce mot sur l'écritoire. Les élèves le pointent tous à leur tour, en déplaçant le pointeur sur les graphies t-u-l-i-pe. On marque avec un post-it de couleur les 5 colonnes de graphèmes qu'on va utiliser, pour les retrouver rapidement lors des pointages suivants. Le maître vérifie toujours que le mot proposé est connu, le bagage lexical de certains élèves pouvant être parfois léger.

L'élève regroupe correctement les cubes pour écrire "tulipe", plusieurs fois : les cubes constituant "tulipe" étant mélangés et chaque élève regroupe les cubes pour reconstituer de plus en plus rapidement "tulipe".

Puis les 5 cubes de "tulipe" sont disposés comme ci-dessous, les voyelles en haut, les consonnes en bas, et l'élève pointe "tulipe" sur les cubes. L'élève change plusieurs fois les cubes de place (il les mélange) et il pointe à nouveau "tulipe", jusqu'à pointage rapide et juste de "tulipe" quelle que soit la place des cubes sur la surface de travail. Le maître graphie "tulipe" au tableau.

Pointer : toucher dans l'ordre d'écriture, avec un pointeur (crayon, baguette), la succession des cubes-graphèmes codant le mot "tulipe"

L'élève reconstitue manuellement "tulipe" avec les cubes. Puis les dispose à nouveau comme ci-dessous : (voyelles en haut, consonnes en bas)



1. La première phase du jeu

consiste pour l'élève à **dire des mots ne comportant que des phonèmes composant "tulipe"** et à les écrire avec les cubes, puis à les pointer sur l'écritoire avant que le maître les écrivent au tableau (ou au rétroprojecteur). Le maître fournit les bonnes orthographes en tournant les cubes correctement ou en écrivant en rouge, sur la face blanche, le graphème particulier, avant que l'élève ne saisisse les cubes.

Une fois que les élèves ne trouvent plus de mot (ou n'en trouvent pas) le maître en fournit et les fait écrire avec les cubes puis pointer à l'écritoire ; il en profite pour favoriser l'écriture de mots commençant par le phonème à l'étude (/t/).

"Tu pars jouer au foot (ou à la poupée)... tu"

Les élèves installent les cubes pour écrire "tu", pointent "tu" à l'écritoire, regardent le maître écrire "tu" au tableau (en script et en anglaise si possible). Finalement, ils reconstituent "tulipe" avec les cubes avant d'écrire un nouveau mot ("tuile" par exemple).

Les élèves proposent aussi des mots avec les autres phonèmes qui ont déjà été étudiés, par exemple : lu, lit, lits, lis, pu, pue, pues, puent, pli, plis, plie, plies, plient...etc. Ces mots sont toujours employés au sein d'une phrase par un élève avant d'être codés avec les cubes. Les élèves les moins avancés y trouveront l'occasion de s'exprimer et de réviser leurs connaissances graphémiques.

Cette partie est vitale, elle permet de s'assurer que l'élève a bien compris que c'est un son qui est représenté par une ou des lettres (et jamais l'inverse). Et l'élève se trouve en phase active d'apprentissage (codage), auteur de son savoir, prenant conscience de son pouvoir de codage. Il part d'un mot connu oralement pour aboutir à sa représentation écrite.

Après chaque mot nouveau, les cinq derniers mots écrits au tableau sont relus.

Commentaire : cognitivement parlant, les élèves codent et apprennent ainsi les divers graphèmes représentant chaque phonème présent. Les cubes symbolisent l'unicité phonétique par rapport à la multiplicité et la diversité des lettres qui constituent souvent les graphèmes en français. La genèse de la communication écrite en système alphabétique est respectée, des phonèmes sont représentés par des graphèmes. En retour, l'abstraction s'installe progressivement et le concept de graphème se met en place, il va permettre la relecture, puis la lecture.

2. Deuxième partie du jeu : les différentes phases d'accès à la lecture.

Il s'agit de montrer à l'élève qu'il peut déjà relire les mots étudiés, mais en final, qu'il peut lire des mots nouveaux en utilisant ses connaissances acquises.

Lorsque les élèves ont fourni, écrit avec les cubes, pointés à l'écritoire, tous les mots dont ils disposent, le maître va proposer des mots à la lecture.

Première forme de lecture :

Des mots déjà écrits par les enfants sont pointés par le maître à l'écritoire. Les élèves lisent le pointage silencieux du maître (par exemple "pli"), le disent et le recherchent au tableau pour le désigner. Ils peuvent à nouveau le reproduire avec les cubes, associant kinesthésie, action et vision. S'ils n'arrivent pas à le lire, on leur demande d'écrire "pli" avec leur cube, puis de le relire.

Le maître montre un mot au tableau et les élèves le lisent.

Le maître dit un mot du tableau sans le pointer et les élèves le montrent.

Les mots du tableau sont cachés, le maître en dit un et les élèves le réalisent avec leurs cubes.

C'est au cours de ce travail de relecture que va se mettre en place la notion de graphème. On lui donnera le temps nécessaire. On ne sera donc pas étonné qu'au début, la lecture soit difficile, puisque la liaison entre une écriture donnée et le phonème représenté n'est pas encore établie. Seule une pratique en grand nombre, sur des exemples différents, parviendra à installer les automatismes accompagnant la naissance de l'abstraction "graphème". Il ne s'agit pas d'apprendre par cœur des règles ou quelques

mots, mais de faire fonctionner dans de nombreuses situations nouvelles, pour parvenir à une réponse quasi automatique, c'est à dire procédurale.

Seconde forme de lecture :

Le maître pointe un mot nouveau ne figurant pas au tableau (par exemple "pluie"). Les élèves le lisent, le repointent à l'écritoire et le reconstituent avec leurs cubes.

Le maître présente un mot nouveau, ne comportant que des graphies déjà vues, et les élèves le décodent. On en demande le sens.

Troisième forme de lecture :

Les élèves lisent le tableau obtenu, bien organisé par le maître, (on peut le prévoir sur transparent¹), verticalement d'abord (même phonème de début, ce qui facilite la lecture) puis horizontalement. Une façon de rééditer la conquête orale avec ses suites additionnelles (pue, pull, pulpe), ses substitutions (lu, lis), ses insertions (pie, pli), ses renversements (lit, il).

Les apprenants sont encouragés dans leur apprentissage lorsqu'ils dominent facilement la lecture d'un tableau qui, donné sans cette longue préparation, serait quasiment impossible à lire. Disons-le aussi, il faut travailler la rapidité de lecture pour que les graphèmes soient reliés instantanément aux phonèmes. Tous ces mots ayant été d'abord écrits sont obligatoirement porteurs de sens

Commentaire : c'est la constitution de familles graphémiques qui permet d'affecter rapidement un son à un groupe de lettres. Dans notre système d'écriture il est impossible d'affecter directement une valeur phonique stable aux graphies. C'est l'installation des graphèmes au moment du codage qui permet à l'enfant de comprendre le système alphabétique, et jamais au moment de la lecture². La lecture est obligatoirement une conséquence du codage, de l'écriture.

Voici ce que pourrait être un tableau de lecture au final, on remarquera la présence des marques grammaticales et des orthographes particulières, absolument indispensables pour que le graphème soit reconnu en tant que tel et que l'orthographe soit respectée en tant que partie signifiante de l'écrit. Attention, l'exemple donné ne convient pas dans sa totalité pour le C.P., il faudrait un tableau moins fourni, dont on aurait pris soin d'expliquer tous les mots :

¹ Consulter les tableaux en annexe pour prendre contact avec les lois de composition de ceux-ci

² Il n'est pas difficile de démontrer que c'est la partie codage présente dans toute méthode de lecture qui joue ce rôle. C'est un mensonge et une erreur grossière de faire "découvrir" que la lettre "e" se prononce /e/... et d'une certaine façon empêcher l'enfant de parvenir à la conscience graphémique.

| t | u | l | i | pe |
|--------|----------|---------|---------|---------|
| tu | eu | lu | y | pu |
| tue | eue | lue | il | pue |
| tues | eues | lues | ils | pues |
| tuent | hutte | lutte | île | pull |
| tutu | huttes | luttés | îles | pie |
| tulle | huppe | luttent | hippie | pies |
| tulles | huppés | lui | hippies | pli |
| type | hulule | lit | | plis |
| types | hulules | lis | | plie |
| tuile | hululent | lie | | plies |
| tuiles | utile | lies | | plient |
| Titi | utiles | lient | | plu |
| | | Lille | | plues |
| | | lippe | | plus |
| | | Lully | | pluie |
| | | | | pluies |
| | | | | pulpe |
| | | | | pulpes |
| | | | | pilule |
| | | | | pilules |
| | | | | puis |
| | | | | puits |
| | | | | pipe |
| | | | | pipes |

Bien noter que le son /e/ n'est pas disponible ici (sauf dans le midi de la France où la lettre "e" finale de "tulipe" est parfois sonorisée). On ne peut donc pas coder, "le" (je le vois) ou "te" (il te donne...).

Comment choisir le mot origine¹ ?

Il faut tenir compte d'au moins cinq impératifs :

- Un seul phonème nouveau sera introduit à la fois dans la phase apprentissage de la lecture, par contre, une fois tous les phonèmes étudiés, on pourra choisir des mots permettant des révisions utiles.
- Le sens du mot devra être parfaitement connu de l'enfant avant tout codage.
- Le mot offrira une multitude de possibilités ("normal" peut conduire à plus de 50, voire 100 mots pour des adultes)
- D'un mot à l'autre, les sons seront présentés de façon organisée pour assurer l'apprentissage du codage-décodage (écriture-lecture) de tous les phonèmes-graphèmes.
- On choisira rarement, et jamais en phase d'apprentissage, un mot de plus de 7 phonèmes différents pour ne pas dépasser le seuil de la mémoire de travail. (5 est une bonne moyenne).

Les variations possibles :

¹ Des propositions non impératives sont présentées en fin de texte. Chaque maître choisit en fonction de sa progression et des centres d'intérêts

1°- Demander à chaque élève de reconstituer le tableau obtenu avec "tulipe", en ne lui laissant que l'écritoire. On fournit une feuille vierge comportant autant de colonnes que de phonèmes.

Cela lui permet de prendre conscience de son degré d'attention lors de l'exercice avec "tulipe". L'élève peut ainsi s'auto-évaluer, en tenant un graphique du nombre de mots reproduits correctement. Pour cela c'est lui seul qui compare sa production au tableau que la classe a produit. Le maître est aussi informé de l'efficacité de l'exercice et du progrès de chacun.

2°- Offrir la possibilité d'un transfert :

Le maître fournit un mot nouveau où le phonème à l'étude est présent avec d'autres phonèmes. Dans le cas de "tulipe" on peut proposer "tremper". Ce mot est pointé, écrit avec les cubes sous le contrôle magistral. Puis les élèves trouvent et écrivent seuls les mots composés avec les phonèmes présents. On répond toujours à leurs interrogations orthographiques.

On leur fait lire ensuite la préparation des mots organisés pour qu'ils se rendent compte de la distance entre étem (si l'élève n'a pas demandé d'appui) et étang, tem et temps, ce qui les aide à parvenir à l'abstraction graphémique (plusieurs écritures pour le même son).

De nombreuses variantes peuvent être proposées, par exemple choisir 6 cubes au hasard (trois voyelles et trois consonnes) et demander tous les mots qu'on peut écrire avec.

On peut aussi utiliser le système comme test d'apprentissage de l'écriture, en fournissant un mot et en laissant un temps donné (toujours le même à chaque épreuve, 10 minutes par exemple) pour écrire sur une feuille à leur nom, le maximum de mots. Montrant bien l'importance du sens, aucun non-mot¹ ne sera comptabilisé, seuls ceux ayant un sens seront pris en compte (étem par exemple mais pas tempé !). L'élève montre qu'il a bien compris ce qu'est un graphème lorsqu'il écrit étem et qu'il le prononce /étang/, il ne lui manque plus que l'orthographe du graphème /em/, qu'il ne peut pas deviner ! C'est uniquement cette orthographe qui est enseignée par le maître, tout le reste est appris par l'élève. Pour que les élèves tiennent compte de l'orthographe, on note 1 point pour le mot et 2 points pour son orthographe (soit 3 points par mot bien orthographié). L'orthographe est toujours fournie par le maître, à la demande de chaque élève (le maître pointe en silence, sur l'écritoire, l'écriture "ang" de étang, par exemple).

SOMMAIRE

¹ Il n'y a que des testeurs pour inventer des non-mots...

VI. Les enjeux psychologiques et cognitifs

Si on compare communication orale et communication écrite, il faut bien associer et comparer les domaines semblables. L'émission orale, la parole, correspond au codage, à l'écriture : on se saisit d'un média (sonore ou visuel) pour exprimer du sens. La lecture correspond à l'écoute : un média nous atteint (oralement ou visuellement) et on doit en tirer du sens.

Le fonctionnement de la communication écrite est calqué sur celui de la communication orale. L'émission, qu'elle soit orale ou écrite doit utiliser un symbole porteur de sens (le phonème pour l'oral, le graphème pour l'écrit).

Il est donc utile de mettre en lumière les observations recueillies sur la manière dont l'enfant s'y prend pour émettre un message, s'exprimer.

5.1 Les leçons de la conquête de la parole.

L'enfant a d'abord constitué un catalogue des phonèmes en les entendant ce qui lui a permis en retour de les produire. L'imitation suivie d'accommodation va assurer le succès de l'opération.

Au début le sens est absent, c'est un pur jeu phonologique¹, histoire de se mettre au diapason de ce qu'il entend. Ensuite il utilise les premiers sons produits pour créer les mots de la langue perçue, pliant l'ordre temporel de ces sons à la nécessité du sens.

Les mots parlés sont des suites de phonèmes, engrammés et associés pour permettre la constitution des mots. Les études neurologiques le confirment, les mots ne sont pas stockés globalement mais reconstitués à la demande au moment de l'expression : c'est le sens qui commande.

Un geste phonatoire complexe, première symbolisation musculaire du mot, permet son émission.

5.2 Le transfert de la procédure orale à l'écrit

En reprenant ce chemin créatif, en décidant de représenter un phonème donné sous une forme graphique précise, le graphème, l'enfant peut coder, c'est à dire partir du son /ma/ pour aboutir à sa représentation spatiale écrite : « ma ».

A noter ici que le geste musculaire qui a produit le son /ma/ est accompagné du geste qui désigne les lettres "m" et "a" en les pointant successivement. Le geste phonatoire /ma/ peut soutenir et accompagner le geste du pointage : « m-a ».

Le codage ne peut donc pas être global, le pointage est une construction progressive de chaque mot, le geste manuel (graphie ou pointage) accompagnant et remplaçant le geste phonatoire. La temporalité phonémique est accompagnée et soulignée par la temporalité graphémique.

Les aires sémantiques, mémorielles, visuelles, auditives et de commandes motrices sont reliées, et fonctionnent en synergie au moment du pointage.

Le codage est une manière de rendre la parole visible. Si le pointeur se déplace sur les graphèmes "r", "ou", "te", il exécute quasi aussi rapidement l'écriture de "route" que la voix prononce /route/. On peut donc assez vite accompagner le pointage d'une diction intérieure, puis relire dans la foulée ce que le maître vient de graphier au tableau : "route"...

¹ Voir Boisson-Bardies

On comprend mieux pourquoi les enfants qui apprennent le piano lisent plus vite et mieux que les autres : ils sont exercés à lire une représentation sonore symbolique aux règles simples : une note sur telle ligne est toujours la même, un sol sur telle ligne, sera toujours un sol, en écriture comme en lecture. On peut ainsi comprendre l'intérêt qu'on a dès le début à ne pas tromper l'enfant en lui laissant croire que la lettre a se lit /a/, ou pire, lui faire "trouver" au prix de mensonges grotesques que a se lit /a/, l'incitant ainsi à manquer de confiance dans ses inductions ou déductions futures et surtout à l'éloigner de la construction du concept de graphème. Pourquoi dans ces conditions de décodage, ne pas apprendre que la lettre "e" se lit /a/ ? comme dans femme, solennel et tous les adverbes en « emment » !

Nos prédécesseurs ont choisi une orthographe parmi les possibles et nous l'avons acceptée. Ce qui impose de ne pas occulter la réalité et de bien montrer aux enfants dès le début qu'un phonème est toujours symbolisé par différents graphèmes, porteurs de sens lexical et/ou grammatical. Connaissant l'existence des phonèmes /o/ et /m/ l'enfant devra donc écrire correctement "mot" et "homme", même si au début, pour des raisons facilement compréhensibles, on travaillera le plus souvent possible avec des phonographies biunivoques.

Si notre écriture était totalement phonétique et alphabétique, on pourrait éventuellement¹ commencer par apprendre à lire sans trop de dégâts². Mais ce n'est pas le cas. Et ce n'est pas l'obstination inconsidérée à vouloir commencer par faire lire qui changera quelque chose : les classes dédoublées n'ont pas montré le succès espéré, leurs résultats n'étant pas supérieurs à ceux des classes à effectif normal. La même pédagogie produit les mêmes effets, quel que soit le nombre d'élèves. C'est un résultat logique par rapport à ma proposition d'assurer la conceptualisation du graphème au moment du codage.

5.3 Il n'y a pas de "problème de sens"

Lorsqu'on s'exprime oralement, le sens est antérieur à l'expression. Il n'y a pas, comme à l'écoute, nécessité d'avoir un bagage sémantique et culturel équivalent pour comprendre après avoir entendu (situation que retrouve le lecteur !). Coder relève du même principe, le sens est présent avant l'écriture. Donc écrire est assurément plus facile que lire. On comprend toujours ce qu'on a écrit car on a écrit du sens connu. On ne comprend pas toujours ce qu'on lit³ ou ce qu'on entend. Notre degré de culture détermine inexorablement les lectures dont nous pouvons tirer du sens⁴.

Pour les enfants dont le lexique est déficient, pas de problème⁵, si le pédagogue veut bien rester au départ, au moment du codage, au sein du vocabulaire de l'apprenant. Apprendre à écrire sera alors pour lui l'occasion d'enrichir progressivement son champ de connaissances : s'il parle c'est qu'il sait communiquer oralement, donc qu'il peut coder et communiquer par écrit.

¹ Ce qui pourrait en partie justifier la décision ministérielle...et montre que le succès des élèves ne peut être dû à une méthode de lecture.

² Commencer par la lecture provoquera toujours des ravages. Certains enfants qui affrontent une langue à écriture transparente, n'arrivent pas à lire correctement (voir Feireiro). Ils n'ont pas pu comprendre ce qu'est la communication écrite, car on leur a enseigné l'écriture comme une conséquence de la lecture !

³ Beaucoup de lecteurs de mes écrits ne veulent pas admettre la priorité du codage...ils font lire !

⁴ D'où la nécessité urgente de donner à lire du lisible permettant des gains de sens et pas des textes proprement illisibles qui ne peuvent que dégoûter de la lecture, même et surtout s'ils sont bien illustrés !

⁵ On voit bien que pour ceux qui trouvent dans la faiblesse du lexique une raison essentielle de l'échec en lecture, allant jusqu'à affirmer la régularité du code de lecture dans 85% des cas, qu'ils confondent statistiques d'écriture (Celles de N. Catach) et statistiques de lecture.

5. 4 La conceptualisation du graphème : un passage obligé

Pour écrire il faut prendre conscience que le média sonore, le phonème, est représenté par un média graphique, le graphème.

L'enfant constate et apprend que pour **écrire** (phonographie porteuse de sens), il faut partir de l'entendu et le représenter par de l'écrit. Il est prêt à symboliser des phonèmes dont il prendra une conscience plus vive en travaillant successivement avec chacun d'eux pour parvenir à tous les utiliser à l'écrit, comme il l'a fait à l'oral.

Les personnes qui ont fixé l'orthographe ont établi un rapport entre le graphème et le sens. Elles ont choisi par exemple de distinguer ver de verre. Tout en oubliant que certains mots à orthographe constante représentent des sens différents. Ainsi de la plupart des mots dont les dictionnaires affiches les différentes acceptions.

Il va donc rester à l'apprenant à réaliser l'abstraction du graphème. C'est à dire maîtriser visuellement que certaines écritures, dans certaines configurations, symbolisent le même phonème. Exactement comme le phonème est l'abstraction qui symbolise les divers sons qui remplissent la même fonction, tout en ayant des réalités sonores différentes. Exactement comme il a su grouper sous l'étiquette "vert", des centaines de verts.

Pour aboutir à cette abstraction, on voit qu'un grand nombre de pointages est nécessaire et que l'écritoire va aider à prendre conscience de ce concept, chacune des graphies d'une même colonne représentant le même phonème. Les cubes participeront encore à cet apprentissage, témoin du phonème par leur réalité physique, alors que les écritures qui y figurent appellent à l'abstraction du graphème.

5. 4 La relecture est immédiate, la lecture une conséquence des relectures.

Si on s'applique à bien faire succéder immédiatement la relecture à toute écriture, la communication sous sa forme réception s'installe progressivement, chaque nouveau phonème étudié, apportant son lot de mots nouveaux possibles au codage, à l'écriture, comme à la relecture. Le sens, l'expression et l'orthographe sont donc présents simultanément au départ dans un aller et retour vital entre écriture et lecture¹. On amorce et assure la genèse de la communication écrite. On apprend que tout écrit doit apporter du sens puisqu'on code du sens, c'est vital, car comprendre est le seul objectif de la lecture. Ce qui permet d'anticiper et de lire les mots avant de les avoir parcourus complètement (le fameux point d'identification²). Signalons ici que beaucoup font la fine bouche sur les textes closurés, alors qu'ils constituent le meilleur exercice de compréhension qui soit, surtout si toute une classe allie ses savoirs pour proposer des solutions intelligentes et défendables, permettant à chacun de comprendre les stratégies de lecture des autres.

Pour parler l'enfant n'a pas besoin de nommer les phonèmes, il ne dit jamais en parlant le "emme" de /maman/.

Pour écrire, pas plus que pour parler, l'enfant n'a pas besoin du nom des lettres. C'est d'autant plus vrai en écriture que le nom des lettres ne permet pas d'écrire. Une lettre représente souvent plusieurs sons (a : équation, foot-ball; e : Jeep, femme; i : jetai, nain; o : foot, loin; u : parfum, fleur) et rarement le son de son nom (mis à part les voyelles simples dans certains cas). Ce qui n'est qu'une illustration du cas général : le nom des signes de toute écriture ne correspond jamais à leur valeur phonique dans tel ou tel mot.

¹ Les neurones miroirs joueraient-ils un rôle ?

² *Introduction aux sciences cognitives*, Andler, folio-essais, p.148

Pour écrire le son /ou/ de moutarde je n'utilise pas /o/ et /u/. Une seule règle est vraie : **il existe uniquement un code d'écriture et pas de code de lecture**, même si souvent certaines lettres se lisent majoritairement d'une certaine façon. Rappelons-le : c'est l'écriture seule qui permet la relecture, jamais la lecture. Saussure et d'autres ont montré les ravages de la lecture sur la bonne prononciation et c'est un jeu d'enfant de faire chuter les meilleurs lecteurs sur certains mots (Zarzuela par exemple) ou certains textes traitant de sujets hors de leurs connaissances. Au moment de l'apprentissage, on ne peut lire réellement que les mots qu'on a écrits.

Il est donc inopportun et contre productif d'apprendre l'alphabet¹. Et si nous apprenons à écrire, écrivons au minimum un mot monosyllabique pour éviter d'avoir à donner le nom des lettres. Les phonèmes portent-ils un nom ? Et cela n'interdit pas de parler...Ce sont des entités fonctionnelles tout comme les graphèmes.

L'écritoire permet de classer les différentes graphies de chaque phonème.

3° et 4°- Relecture et lecture

La relecture est évidente, après un court passage où l'élève n'est pas certain d'avoir réussi à écrire le mot qu'il vient de dire... Ce qui marque bien la différence entre calligraphier ou copier lettre à lettre par exemple, et coder, créer la représentation graphique d'un mot prononcé.

La relecture sera coulée, aisée, puisqu'on vient d'entendre le mot et de l'écrire.

La lecture posera plus de problèmes. Mais disons-le immédiatement, l'encrage de la correspondance ne peut se faire qu'à l'écriture. C'est à l'écriture qu'on décide de la forme de chaque graphème, pas à la lecture. On voit l'apport intéressant de la procédure «tulipe». l'enfant écrira facilement «portions» ou «portions», et il faudra bien qu'il considère et regarde la lettre "t" comme symbole de deux sons différents, déterminant le sens de chacun des deux mots, dépendant du contexte. (Nous portions une lourde charge. Paul a pris deux portions de gâteau.)

Et nous lisons de deux façons au début de notre carrière de lecteur : en faisant des hypothèses sur les correspondances grapho-phonétiques instables d'une part, et surtout en nous appuyant sur le sens pour deviner, avec peu d'indices, le contenu du message. Les correcteurs d'ouvrage savent combien il est plus difficile de découvrir une coquille que d'écrire correctement le mot. Et, cerise sur le gâteau, le sens permet de lire un texte dont on a conservé uniquement les trois premières lettres de chaque mot.

A preuve ce texte de Freinet sur lequel on devrait réfléchir :

Freinet "Méthode de lecture naturelle"B.E.M. 1961

p.84. *"On a bea par de lec glo dep une tre d'an , pou l'opp à la mét ana , en faisant remarquer que cette globalisation est mieux conforme que l'analyse au processus normal de l'esprit enfantin.*

Je crois qu'on n'a fait ainsi qu'un illusoire pas en avant, et moins définitif qu'on ne croit si j'en juge par mes observations sur les enfants qui ont appris à lire chez nous selon le processus naturel."

¹ Les I.O. de maternelle y incitent pourtant, mais l'O.N.L. accepte les deux positions ...

p.71. "*Bal.*¹ - a donc découvert que les lettres sont les signes graphiques de sons qu'elle prononce en parlant et que, en associant et en combinant ces signes, elle peut arriver à traduire graphiquement, à "écrire" ses mots et ses phrases."

p.116. "*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 lecture.*"

Il serait pour le moins bizarre de faire appel à Freinet pour justifier une méthode de lecture, mais pas du tout déplacé de conclure qu'il remarque, lui aussi, que l'écriture précède la lecture, c'est le "processus naturel". On peut offrir une approche totalement libre comme celle de Freinet, ou une approche plus systématique comme celle que je propose, le principe reste le même.

7°- Reconnaissance

La relecture est déjà une reconnaissance dans la mesure où il suffit de répéter le mot qu'on vient d'écrire pour le relire.

Mais la véritable reconnaissance ne pourra s'établir que lorsque la lecture deviendra implicite, une fois que l'œil et la pensée, s'aidant du contexte et de la place du mot, de la grammaire, finira par lire automatiquement comme lorsque l'automobiliste conduit automatiquement, ce qui veut dire avec une attention partagée et capable de revenir à des traitements de l'information plus efficaces en cas de problème.

Pour tester l'efficacité du processus, rendez-vous au tableau moutarde ci-dessous en police Symbol. Pointez des mots commençant par m (μ) et essayez de les retrouver dans leur colonne. relisez la colonne. Vérifiez qu'il est plus difficile de lire directement une autre colonne, pourtant vous savez ce qu'est l'écriture, pas l'enfant. Puis terminez par une lecture (laborieuse?) horizontale...

En convertissant l'ensemble du document en Symbol ou mieux en Wingdings au cas où vous auriez appris le grec, estimez la difficulté d'une lecture globale (unanimentement condamnée) et voyez comment les lettres doublées ou inutiles viennent troubler une lecture. Seule l'écriture donne l'image du mot... On continue pourtant de lire en premier... Vous aurez une idée de ce que peut ressentir un enfant qui commence à lire en globale (2 à 3 ans de maternelle sûrement et début du C.P. certainement²)

En connaissant l'écriture du mot moutarde *μουτάρδε* il est facile d'écrire et de relire ce qu'on a écrit... Il est moins évident de lire directement !

¹ La fille de Freinet

² Heureusement, on lira par la suite la plupart du temps en reconnaissant les mots, sans sauter par dessus la phonologie, on le sait maintenant. Mais je défie toute personne de dessiner la fleur qui a donné le fruit qu'on lui présente, sauf si elle a suivi le processus biologique. Apprendre à écrire n'a strictement pas grand chose à voir avec la lecture adulte.

| μ | ου | τ | α | ρ | δε |
|---------|----------|---------|--------|---------|---------|
| μου | ηουξ | τουτ | ®τρε | ρουε | δουτε |
| μους | ηουρρα ! | τους | ®τρεσ | ρουεσ | δουτεσ |
| μα | ουτρε | τουτου | αρτ | ρατ | δαμε |
| μασ | ουτρεσ | τουτους | αρτσ | ρατσ | δαμεσ |
| μαρε | | ταρε | αρμε | ραμε | δραμε |
| μαρεσ | | ταρεσ | αρμεσ | ραμεσ | δραμεσ |
| μαρρεντ | | ταρεντ | αρμεντ | ραμεντ | δατεντ |
| ματου | ουταρδε | τουτου | ατουτ | ρουξ | δαδα |
| μουταρδ | ουταρδεσ | τουτους | ατουρ | ρουταρδ | δουαρ |
| μουρρα | | τουρ | ατουρσ | ρουτε | δουαρσ |
| μουρρασ | | τουρσ | αρμα | ρουτεσ | δαμα |
| ματε | | τ®τε | η®τε | ρατε | δαρδε |
| ματεσ | | τ®τεσ | η®τεσ | ρατεσ | δαρδεσ |
| ματεντ | | τ®τεντ | η®τεντ | ρατεντ | δαρδεντ |

Conclusion :

La pratique du codage orthographique est la porte efficace et naturelle d'entrée en communication écrite, écrire puis lire.

Des chercheurs pourront alors tester le processus pour en améliorer encore les pratiques en vue d'une efficacité toujours plus grande.

J'ai personnellement toujours appris à lire à tous mes enfants de C.P. comme tous mes collègues qui utilisent le même processus, et à des marocains analphabètes de plus de 50 ans en un mois à raison d'une heure par jour d'écriture-lecture. (A la M.J.C. de Palente à Besançon)

[SOMMAIRE](#)

VII. Coder avec les cubes :

Toutes les conquêtes cognitives importantes de l'enfant sont issues de l'action concrète sur le monde engendrant une imagerie mentale sur laquelle l'enfant travaille¹. L'école maternelle honore ce cheminement en proposant de nombreuses activités sensori-motrices au cours desquelles l'enfant est plus souvent appelé à construire, à synthétiser plus qu'à analyser. L'apprentissage de l'écriture n'échappe pas à ce schéma, et c'est avec des graphèmes représentant les phonèmes que l'enfant va construire des mots. Les cubes et leur manipulation sont à l'origine d'un travail kinesthésique qui permet à l'imagerie mentale de s'installer, les propriocepteurs apportant leur soutien mémoriel à l'action réalisée.

La parole est action musculaire volontaire, un geste phonatoire, projetant une communication porteuse de sens. L'élève doit calquer l'écriture sur le fonctionnement de la parole. Le geste graphique remplace le geste phonatoire. Le déplacement des cubes, volontairement choisis, atteste à la fois de l'analyse phonologique et de la future connaissance des valeurs sonores de l'écrit, les graphèmes.

L'œil a pour mission de coordonner le travail et de mettre en mémoire visuelle la forme des graphies. L'écriture manuscrite relève du même principe mémoriel et vient s'ajouter au réseau cohérent : le son est lié au graphème (lettre ou lettres), le graphème lié au son. L'image mentale du geste allant pointer ou chercher le cube accompagne l'image mentale phonatoire et graphique... etc.

Si l'adulte veut bien ne jamais intervenir, la manipulation des cubes permet tout cela en même temps. Lorsqu'il veut montrer la façon de procéder, il le fait. Mais s'il veut que l'élève apprenne, il le laisse faire, l'aidant à prendre conscience de ses erreurs pour reconstruire correctement. Lire ce qui a été écrit, comparer le résultat à l'attendu, et changer les cubes de place peut être d'un grand secours - mais n'est pas rame, ni arme. De cette façon, en apprenant à respecter l'ordre temporel et spatial, on évite toute dyslexie d'apprentissage.

Le pointage à l'écritoire

Celui-ci conforte l'emploi des graphies, offre progressivement la vision de la plupart des écritures utiles des 36 sons de la langue, assure le rangement spatial qui permet à la main de se porter automatiquement sur le graphème nécessaire, en tout cas dans le bon rectangle recueillant les différentes graphies du phonème à écrire. Ainsi, on prépare une utilisation efficace du pointage pour écrire (l'élève pointe) et pour lire (le maître pointe). L'écritoire peut donc permettre d'écrire (transformer des phonèmes en graphèmes) ou de lire (transformer des graphèmes en phonèmes) tout mot de la langue française.

¹ Piaget est le chantre du sensori-moteur, de l'accommodation et de l'assimilation, j'y renvoie

Le maître graphie les mots au tableau

En regardant avec attention le maître graphier les mots au tableau', c'est un peu comme si l'élève les graphiait. Ce n'est pas une supposition, c'est attesté par l'imagerie cérébrale. On veillera donc à ce que l'enfant fixe son regard sur le bout de la craie ou du feutre en action, réalisant ainsi une écriture mentale cinétique. Le rétroprojecteur, permettant une écriture géante sans masquage de corps étranger, est particulièrement recommandé.

Les élèves relisent tous les mots du tableau

La rapidité de lecture ne pourra s'établir que si l'élève a l'occasion de relire plusieurs fois les mêmes mots. Et cette lecture n'est pas reconnaissance d'une vague allure générale, d'un grément comme l'a dit Alain, mais c'est une vitesse accentuée à faire correspondre un graphème à un phonème. Lecture phonétique, par anticipation, s'appuyant sur le sens, tout cela est rassemblé dans cet exercice de rapidité salutaire. Si un élève ne peut relire un mot, le lui lire et le lui faire pointer ou écrire avec les cubes, ne jamais le laisser en désarroi et en échec.

On comprendra facilement que la vitesse de lecture, calculée en mots/minute, sera supérieur sur un texte que sur un tableau de mots. Le sens général de la phrase qui permet l'anticipation n'est pas présent lors de la lecture de mots où seule la valeur phonétique des graphèmes est en cause. On devra donc privilégier la lecture de mots isolés de tout contexte pour améliorer la vitesse de lecture générale.

La reconnaissance :

Lorsque le maître annonce un des mots écrits au tableau, l'élève doit normalement pouvoir le retrouver rapidement, jouant sur l'un ou l'autre des critères de recherche : il peut commencer par telle lettre (on sait que les mots dans le cerveau sont classés par leur première lettre), il peut avoir telle allure, il peut occuper telle place, il peut commencer comme tulipe, il peut finir comme... etc.

Les lectures verticales, en offrant le phonème de départ, sont plus faciles que les lectures horizontales qui sont tributaires de la rapidité d'accès au premier phonème.

Les transparents des séquences précédentes peuvent être utilisés en révision, pour améliorer la rapidité de lecture, signe de prise de sens.

L'élève remet souvent les cubes en place pour reconstituer le mot origine :

Une façon de réviser la valeur sonore de chaque cube et de se constituer une image mentale solide du mot origine, sans que cela paraisse inutile puisqu'on va à nouveau utiliser quelques cubes pour former le mot suivant.

L'élève propose un mot:

Dès que l'élève est capable de proposer un mot, c'est qu'il a bien conscience des phonèmes utilisables, qu'il a su inhiber les réponses comportant des phonèmes étrangers, qu'il réalise donc ce qui est nécessaire pour écrire : une bonne analyse phonétique de la langue parlée. De plus, ayant les graphies sous les yeux, il peut proposer des mots en élaborant silencieusement des combinaisons de toutes sortes, ne livrant que celles qui ont un sens. C'est mettre en œuvre le projet commun à l'écriture et à la lecture : véhiculer du sens au prix d'un incessant aller et retour entre écriture et lecture.

Cette partie technique indispensable aboutit à une satisfaction intrinsèque, qui complète et dépasse les compliments du maître. Mais il faut y ajouter une récompense gratuite, la lecture magistrale d'une histoire passionnante, et utile, la possibilité d'accéder personnellement aux trésors si divers des livres, avec un peu d'aide, bien entendu.

Et surtout, n'oublions pas que le passage de l'écoute d'un texte, à la lecture d'un livre, doit se réaliser progressivement, une longue période devant voir coexister l'apprentissage de l'écriture-lecture et la lecture d'un adulte; le maître ou le parent assurant totalement la lecture plaisir, jusqu'à ce que l'enfant puisse y prendre un peu part pour finalement voler de ses propres ailes.

Jacques Delacour

A titre indicatif, un exemple de progression possible pour exploiter la procédure bâtimots en système d'apprentissage de la communication écrite :

| | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1. m ami | 2. m, r muri | 3. m, r, n, Romane |
| 4. l, r, n normal | 5. é, l, r élimina | 6. p, é, l léopard |
| 7. t, p, é apporté | 8. en, t, p température | 9. è, en, t naturellement |
| 10. s, è, en espacement | 11. on, s, è presse - citron | 12. au, o, s sauterons |
| 13. f, au, on frite, fontaine | 14. ou, f, au étouffer, fausse | 15. d, ou, f moutarde, fou |
| 17. j, d, ou aujourd'hui | 18. in, j, d jardin, adoucir | 19. eu, in, j ingénieur, dernier |
| 20. g, eu, in grimpeur, grande | 21. oi, g, eu noirceur, gris | 22. z, oi, g oiseau, galerie |
| 23. c, z, oi croisement | 24. oin, c, z coincer, musique | 25. b, oin, c câblage, besoin |

| | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| | | |
| 26. gs=x, b, oin exemple, résister | 27. ch, gs=x, b examen, biche | 28. v, ch, gs=x cheval, exactement |
| 29. ks=x, v, ch excuse, vache | 30. ill, x, v voyelle, taxi | 31. gn, ill, ks taxe, cogner, bille |
| 32. m, gn, ill montagne, fille | 33. r, m, gn agneau, miroir | |
| | | |

[SOMMAIRE](#)

archigraphèmes : ils figurent en noir sur la face supérieure des cubes et jouent le rôle de repères phonétiques et graphémiques.
Les lettres en grisé permettent les marques grammaticales du pluriel.

i u o a e m r n l p

s f d j g z c b x x

ch v y gn é en è on au ou

in eu oi oin un t

écritures particulières : elles figurent en rouge sur les 4 faces adjacentes au graphème noir, dans un ordre soulignant l'orthographe. Etablir un original et faire un tirage à la photocopieuse couleur. Recouvrir chaque face d'un adhésif transparent pour assurer la propreté permanente.

ie it id y ue ut hu eu ot op ho au à ap ac at
ai on me mm m' mme re rr rd rre ne nn n'
nne le ll l' lle pe pp b ppe t tt t' tte se ss
c t fe ff ph phe de dd d' je ge j' g gue gg c
gu ze s x se que cc k qu be bb xe cc che
sch sh ve w f ille ill ll illi gne ée es ez er an
em anc am e ai ei est om onc ont ond eau
hau ôt aud oue où oup out ein en yn ain
eux heu eû œu oie oî o oix oing oint oins
um eun hun

| i | | u | | o | | a | | e | |
|-----|------|-----|-------|----|-----|-----|------|----|--|
| ie | ies | ue | ues | os | | as | | ai | |
| î | ient | us | uent | ot | ots | à | | on | |
| is | | ut | uts | ôt | ôts | â | | | |
| id | ids | eu | eus | op | ops | ah | | | |
| il | ils | eue | eues | oc | ocs | at | ats | | |
| it | its | eû | ux | oo | | ac | acs | | |
| ix | iz | uë | uës | au | | act | acts | | |
| y | ys | hu | | ho | oh | ach | achs | | |
| hi | his | hue | hues | oi | hu | ap | aps | | |
| hie | hies | | huent | u | û | ars | az | | |
| hy | ea | hut | huts | a | ha | ha | ao | | |
| yg | | ul | uls | ow | oa | e | y | | |
| ï | | ût | û | ô | ods | ât | âts | | |

| on | | au | | ou | | in | | | |
|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| | ons | aus | aux | ous | oux | | ins | ain | ains |
| onc | oncs | eau | eaux | où | où | in | | aim | aims |
| ond | onds | o | os | oue | oues | inc | | ainc | aincs |
| ong | ongs | ô | | u | ouent | inct | incts | aing | aings |
| ont | onts | ot | ots | oub | oubs | int | | aint | aints |
| | ont | op | ops | oup | oups | inq | | en | ens |
| om | | ôt | ôts | ouls | oug | ingt | ingts | | |
| omb | ombs | aud | auds | ouc | oucs | im | | ein | eins |
| omp | omps | aut | auts | out | outs | hin | | eint | eints |
| ompt | ompts | aut | auts | out | outs | hin | | eint | eints |
| un | | ho | oh | oùt | oùts | hym | | eing | eings |
| hon | | hou | | hou | oo | hein | | eint | eints |
| | | heau | | x | hu | yn | | em | |
| | | haut | hauts | août | oe | ym | yms | | |

| eu | | oi | | oin | | eu | | un | |
|----|-----|------|-------|------|-------|-----|------|-----|------|
| œu | heu | | ois | | oins | | eux | | uns |
| | | oie | oies | oing | oings | | eus | um | ums |
| ue | œ | oî | oîs | ouin | ouins | eue | eues | hun | huns |
| | | oid | oids | oint | oints | eur | eurs | hum | |
| u | | oies | oient | oing | oings | eut | | eun | |
| | | oigt | oigts | | | œu | eux | unt | unts |
| | | oit | oits | | | eû | œufs | | |
| | | oît | oîts | | | heu | | | |
| | | oix | hoi | | | euh | | | |
| | | oua | oe | | | œud | œuds | | |
| | | o | eoï | | | | | | |
| | | a | | | | | | | |
| | | u | | | | | | | |

| m | | r | | n | | l | | p | |
|-----|-------------------|-----|-------------------|-----|-------------------|-----|-------------------|-----|-------------------|
| me | mes ment ms | re | res rent rs | ne | nes nent ns | le | les lent ls | pe | pes pent ps |
| mm | | rr | | nn | | ll | | pp | |
| mme | mmes mment | rre | rres rrent | nne | nnes nnent | lle | lles llent | ppe | ppes ppent |
| m' | | rt | rts | n' | | l' | | b | |
| | | rc | rcs | mn | mnes | | | | |
| | | rd | rds | mne | mnent | | | | |
| | | rf | rfs | | | | | | |
| | | rg | rgs | | | | | | |
| | | rh | rps | | | | | | |
| | | rrh | rrhes | | | | | | |

| t | | s | | f | | d | | j | |
|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| te | tes | se | ses | fe | fes | de | des | j' | |
| | tent | | sent | | fent | | dent | je | |
| | ts | ss | | | fs | dd | ds | | |
| tt | ttes | sse | sses | ff | | | | g | |
| tte | ttent | | ssent | ffe | ffes | | | ge | ges |
| th | | sc | | | ffent | | | | gent |
| t' | | s' | | ph | | d' | | | |
| pt | | sce | sces | phe | phes | | | | |
| pte | ptes | c ç | scent | | phent | | | | |
| | ptent | c' | | v | | | | | |
| cht | chts | ce | ces | | | | | | |
| the | thes | t x | cent | | | | | | |
| tth | | ls | sth | | | | | | |

| g | | z | | c | | b | | x |
|------------|--------------|-----------|-------------|-------------|---------------|-----------|-------------|----------|
| gue | gues | ze | zes | | cs | be | bes | |
| | guent | | zent | cc | | | bent | |
| | gs | zz | | cqu | | | bs | |
| gu | | | | cque | cques | bb | | |
| gh | | s | | | cquent | | | |
| c | | se | ses | ch | chs | | | |
| gg | | | sent | ck | cks | | | |
| gh | | | | cch | qu' | | | |
| | | x | | q | | | | |
| | | | | qu | | | | |
| | | | | que | ques | | | |
| | | | | k | quent | | | |
| | | | | ke | x | | | |

| ch | | v | | x | | ill | | gn | |
|-----|-------|----|------|----|------|------|--------|-----|-------|
| che | ches | ve | ves | xe | xes | ille | illes | gne | gnes |
| | chent | | vent | | xent | | illent | | gnent |
| sh | chs | | | | | illi | il | | |
| sch | | w | | cc | | l | ll | gni | |
| sc | | f | | | | lle | lles | ni | |
| je | jes | | | | | | llent | | |
| | | | | | | y | yes | ign | |
| | | | | | | ye | yent | | |
| | | | | | | hy | | | |
| | | | | | | ï | | | |

IX. On ne peut lire que ce qu'on sait écrire : Tableaux de lecture des lettres et du système orthographique français

| a | b | c | d | e | f |
|---|---|---|--|---|--|
| a soda ha habitude ah dahlia â âge ât appât hâ hâte as bras az raz de marée ai dérailler at chats ars gars ach almanachs ap draps ac tabacs ao paonne au pauvre aux chauds aud chauds aut sauts aud badauds eau agneaux eaud rougeauds eaux ciseaux heau heaumes aint saints ainc vaincs ea speaker ain certains aim faims aing parpaings a équateur aou saoul ao gaol a football | b broder be robe bes tombes bb abbé bent tombent omb plombs oub Doubs b absence | c arc cc accord cch saccharine ch chorale ck bifteck cqu acquérir cque becqueter c ce cent avancent c second cc accent ch chat che affiches sch schéma sc ascenseur cht yachts [jot] ac estomacs acs entrelacs act exacts ach almanachs anc bancs ouc caoutchoucs ainc vaincs inct instincts ach almanachs ect aspects onc troncs ç maçon | d devoir de dindes dd addition dent demandent d' d'abord id nids aud chauds end prends and marchands ond ronds oeut nœuds ed pieds oid froids oids poids | e mener une seule lecture /e/ contre <u>200 présences</u> dans les écritures de 34 phonèmes sur 36...: e solennel, femme ee Jeep eau eaux ue rues eu feux oue roues ent dents e eu messieurs ed pieds er marcher est il est et valets ect suspects aient marchaient oie oies etc. en fente en examens ein freins eun jeun eint éteints... etc. | f farine ff affamé fe carafes ffe gaffes ffent piaffent fs vifs ef clefs f neuf ans rf cerfs f neuf ans |
| à aulx haut ah ! ha ! ans dans haie aie aies aient aît aôt | | | | | œufs |
| on lit /a/ 22 fois sur 72 présences différentes | 5 sur 9 | 8 sur 39 | 6 sur 22 | 1 sur 202 | 9 sur 15 |

| | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| g | h | i | j | k | l | m |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|---|
| <p>g gare gue bagues gg aggraver guent baguent gu guitare</p> <p>ge âges g girafe gent rangent</p> <p>gn gagnant gne borgnes gni châtaignier gnent gagnent rg bourgs</p> | <p>en général muet sauf dans ch (voir c) ha, hi, ho, hou, heu hy hygiène, etc.</p> | <p>i demis it rient ie manies ix prix il fusils id nids iz riz ï naïf î île hi trahis hies trahies</p> <p>oi oignon ai ferai ai faisait ai taire</p> | <p>j jour je je j' j'arrive</p> | <p>k kilomètre ke cokes ck biftecks</p> | <p>l cils le boules ll allée lent coulent lle belles llent renouvellent l' l'ami</p> <p>il fusils ll papillon lle billes llent vacillent il bail ill taillons ille bâilles illent taillent</p> | <p>m menu me rames mm dommage mme pommes ment rament mment nomment m' il m'a dit ms rhums</p> <p>mn condamnation mne automnes mment condamnent hum humble um parfums im imprudent aim faims</p> |
| <p>ing vingtième oing poings ingt vingts oig oignon oigt doigts aing parpaings eing seings</p> <p>ang étangs</p> | <p>oin foins oint points oins moins oing loings oi pois oît croît oit toits oie oies oix noix oigt doigts oid froids oient voient gni chataîgnier ille pailles</p> | <p>ait chantaient aits traits ei neige aix paix hai haine in sapins ain pains eing seings ein freins eint éteints ing vingtaine ingt vingts aim faims ainc vaincs aint saints</p> | | | <p>ul culs aoul saouls aulx ls fils</p> | <p>ym thyms em tempéré emps printemps empt exempts am campement amp camps ham hampe om noms omb plombs omp compter ompt prompts</p> |
| 6 sur 31 | haie hait 16 sur 68 | | 3 sur 3 | 5 sur 5 | 10 sur 28 | 10 sur 37 |

| n | | o | | p | | q | | r |
|--|---|--|---|---|------------------------------------|--|--|---|
| n mener ne mines nent minent nne donne nnent donnent n' il n'a mn condamner mne automnes mnent condamnent | in matins ain mains en examens ein freins eint éteints ing vingtième ingt vingts inct instincts ainc vaincs aint saints yn synthèse | o orange os des os ot mots ôt dépôts op sirops oc crocs hô hôtel ho homme hot cahots oa goal | on moutons ont fronts onc troncs ond blonds ong longs om noms omb plombs omp dompter ompt prompts hon honte aon paons | p part pe pipes pp apprendre pent tapent ppe trappes ppent échappent | ap draps op sirops rps corps | q coqs qu quatre qu' qu'il que baraques quent banquent cqu acquits cque becqueter cques Jacques | oup lous amp champs empt exempts | r cors re mares rent préparent rr marron rre barres rrent démarrent rt quarts rd renards rf cerfs rc porcs rg bourgs rh enrhumé rps corps rrhe arrhes |
| en encens an carcans ent absents eng harengs aon taons and marchands anc bancs ang étangs | un uns eun jeun unt emprunts | on monsieur oeu sœur oeux vœux oed neuds | oin soins oint points oing poings ouin pingouins ooint schampooings | omp compter ompt prompts | | | | ars gars |
| on moutons ont ils ont onc troncs ond blonds ong longs | gn gagnant gne gagnes gnent gagnent | ou trous oux hiboux oup lous out bouts oue boues oud couds oût goûts ouent louent ouls pouls ouc caoutchoucs oub Doubs août aoul saouls oug jous ow clown oo football | oi lois oï boîte oît croît oie oies ois bois oid froids oix noix oient noient oigt doigts oua douane | pt compter ph éléphant phe photographes phent triomphant | | | | |
| en ans un uns on ont | | œufs ou où houe houes hou ! oh ! | | | | | | |
| 11 sur 60 | | 15 sur 76 | | 8 sur 20 | | 10 sur 10 | | 21 sur 22 |

| s | t | u | x | y | |
|---|---|---|--|--|--|
| <p>s as se pense sent pensent ss passage sse casses ssent passent sc scientifique sce vesces sth isthme</p> <p>les voyelles accueillent la lettre s dans 106 formes, les consonnes, autres que /s/ dans 48 dont s osent se poses sent posent</p> | <p>t trois te tomates tent tentent (!) tt attendre tte lattes ttent lattent th thé pt baptême t' il t'a</p> <p>at rats act exacts ut buts hut chahuts ût mût eût ût fûts huent it lits eut pleut ait laits hait hait</p> <p>ment arment mment enflamment mment condamnent rent réparent rrent démarrent lent parlent llent emballent pent coupent quent embarquent llent brillent vent arrivent</p> | <p>aient ils parlaient y rayer yn synchronisé ym thyms et forêts aut artichauts oût coûts ant plants ent parents empt exempts ont ponts ompt prompts eint éteints ingt vingts inct instincts aint saints oint points oit droits oït croît oigt doigts rt parts sth isthme août xent boxent ppent échappent tent partent ttent battent sent pèsent ssent passent dent demandent gent mangent sent brisent chent cherchent guent blaguent gnent gagnent</p> <p>u crus û mûre eu il a eu eue eues ue rues eû jeûne ux flux hut chahuts ût fûts uë aiguës hu hutte hue cohues uent se ruent ul culs</p> <p>au sarraus aux chevaux eau châteaux aut artichauts hau hausse haut hauts aud marauds heau heaume</p> <p>un uns hun hum humble eun jeun uns unt défunts oua ouate</p> | <p>eu peur oeu foeun heu heureux eux ceux eue queues oead nœuds eur messieurs huns oeux</p> <p>ou trous oux genoux houe houes oup loups out bouts oût moûts oue loues ouent trouent ouls pouls oug jous oub Doubs aoul aouls oud mouds</p> <p>ua équateur oua ouate qu quatre que barques cques Jacques gu guitare gue bagues gn ignifuge</p> | <p>x anxieux xe taxes xent taxent</p> <p>x exact ux flux x dix ix perdrix eux heureux eaux châteaux aux chevaux oux hiboux oix noix aix paix</p> <p>v w</p> <p>v navire ve vives vent vivent w wagon</p> <p>v leitmotiv</p> | <p>rayon</p> <p>y il y a hy hypothèse ey bey ym thyms</p> <p>z azur ze brozes zent bronzent</p> <p>ez nez iz riz az raz z zarzuela</p> |
| est es os | et est | eut eût œufs houes houx ou où août | x : 4 sur 13 | y : 1 sur 5 | |
| 12 sur 166 | 11 sur 80 | 22 sur 86 | v : 6 sur 7 | z : 4 sur 8 | |

X. Commentaires : on ne peut lire que ce qu'on sait écrire.

Lorsque l'enfant apprend à écrire et à lire, il ne dispose encore d'aucune possibilité de tirer du sens d'un texte. La lettre vue prend donc pour lui une importance capitale. Il s'y réfère, **c'est sa seule perception au départ**. A tel point qu'il va jusqu'à "prononcer" des lettres muettes, sonorifiant le c de tabac, ou le ent de partent. Il ignore encore qu'il faut visualiser simultanément parfois jusqu'à 5 lettres pour lire un seul phonème (hauts).

Les tableaux ci-dessus sont organisés à l'image de l'écrivoire (voir l'écrilu). Mais ce sont des **tableaux de lecture**. L'enfant n'ayant encore aucune idée des frontières graphémiques, se réfère à la seule lettre : voyant "**est**", il voit trois lettres, il est donc tenté de lire trois phonèmes. C'est seulement si on lui offre la possibilité d'écrire correctement : "Le soleil **est** à **l'est**" qu'il pourra ensuite relire cette phrase, apprenant alors que la correspondance grapho-phonétique d'une lettre est directement dépendante des lettres environnantes, et qu'un phonème unique (est) peut être représenté par plusieurs lettres. Il ne peut s'aider du sens qu'après décodage, le décodage devenant lecture.

Ceci parce que chaque lettre figure dans la représentation écrite de plusieurs phonèmes différents. Ainsi, par exemple, la lettre e figure dans plus de 200 graphies de 34 phonèmes sur 36 ! **Il est donc difficile de prétendre que /e/ se lit e...** Alors qu'on peut enseigner sereinement que le son /e/, se code, s'écrit, se traduit dans 99,9% des cas par la lettre e. Il est donc bien plus facile, d'écrire /e/ que de lire e. Ceci est valable quasiment pour tous les phonèmes, **ils s'écrivent plus facilement que ne se lisent les diverses lettres censées les représenter.**

Les parties en gras correspondent à la valeur sonore habituellement affectée arbitrairement à la lettre concernée. Même hors sons nasalisés (on, in, en...) on observe une pluralité de lettres pour représenter un son. En gros, on peut dire que ce qu'on a écrit traduit le phonème de base, l'écriture majoritaire étant l'archigraphème bien indiquée par Nina Catach dans ses statistiques d'écriture (et pas de lecture !). Mais on voit immédiatement que les différentes lectures de la lettre ou du groupe de lettres interdisent le rapport biunivoque qui simplifierait tout. Il faut donc, dans la plupart des cas, **avoir appris à écrire le mot pour le relire correctement**. A la limite, un lecteur débutant pourra s'en sortir honorablement en lisant "revenir", mais comment lira-t-il "oiseaux" où aucune des lettres ne répond à sa valeur sonore générique ? Le fait que des écritures "totalement déviantes" existent vient encore compliquer la lecture : comment supposer, à la vue, la présence du son /e/ dans monsieur ou faisant...? La lecture est décidément beaucoup plus difficile que l'écriture.

Les méthodes dites de lecture réussissent finalement dans la mesure où elles fonctionnent comme des méthodes d'écriture. Soit en donnant des mots repères pour symboliser telle ou telle orthographe particulière, soit en lisant le mot à l'enfant et en complétant son information : "voilà printemps se lit /printemps/, ici, emps se dit /an/".

Notons qu'il aurait mieux valu faire coder, écrire et prévenir avant exécution : "Le /en/ de printemps s'écrit emps !" On ne peut en effet qu'égarer l'enfant gravement en lui donnant ou en lui faisant découvrir une hypothétique correspondance grapho-phonétique, en rassemblant par exemple, pour lire la lettre "e" des écritures de /e/ comme mener, tenir, regarder, semer, etc, oubliant les 200 autres... Par contre le codage fournit toutes les découpes graphémiques puisqu'on les pointe sur l'écrivoire, ou qu'on les graphie en bicolore.

C'est en ignorant la primauté de l'écriture, que Boscher a tué Schüler. Ce dernier a vu juste, il est certain de ce qu'il avance : l'écriture a précédé la lecture, c'est donc par elle qu'il faut

commencer, pour petit à petit se constituer, grâce au don de la C.P.G., un capital de mots lisibles par décodage, et parvenir à instaurer un système implicite de règles de lecture : "c" se prononce /k/ devant a, o, u et /s/ devant i et e ; "en" se lit /en/ si une consonne suit (dentition) mais /e/n/ si c'est une voyelle qui suit¹ (menuisier)... etc (voir Pestalozzi) et se constituer un capital de lectures monosyllabiques directes (à, est, œufs, haut, ou, où, en, au, aux ...).

Mais Boscher n'a malheureusement retenu que la phase lecture, éliminant la phase écriture. Il a dû alors aseptiser les propositions fournies aux élèves, s'en tenir aux hypothétiques correspondances grapho-phonétiques simples pour débiter : "la pipe de papa..." En effet, si on présente "e" comme une lettre qui se lit /e/ on ne fait surtout pas lire monsieur, faisait, dent, meute, vienne, femme, ... On ne fait pas confiance à l'élève qui a pourtant percé les mystères de la langue orale. Et on l'invite à décoder sans avoir jamais codé, à chercher du sens au lieu de s'en servir au départ pour le traduire par écrit. Heureusement les élèves sont intelligents et ils finissent par lire, sans avoir appris à écrire, sans être entrés correctement dans la communication écrite. Et il en reste des séquelles qui nourrissent les querelles actuelles et les difficultés orthographiques et d'expression écrite.

Ces tableaux démontrent qu'il n'y a pas de C.G.P. stable et **que c'est uniquement à l'écriture que le code se décide et s'apprend**. Ceux qui nous ont concocté l'orthographe en ont allègrement usé et abusé, confondant trop vite la seule écriture avec le génie de notre langue. L'enfant doit donc partir du sens, apprendre à écrire les mots, établir ensuite des constantes visuelles (a se relit souvent /a/, mais attention à an, au, aon, eau ...etc.) pour opérer le décodage

Revenir à la logique de la genèse de la communication écrite sera, tout en libérant la pédagogie, l'occasion de dissiper les malentendus sur des méthodes de lecture. **Il n'y a pas de méthode de lecture possible**. En réalité, chaque enfant se crée sa méthode de lecture. Il faut seulement lui fournir le code d'écriture, le faire coder, écrire. Et c'est facile car il a déjà codé sa pensée une première fois, en apprenant à parler. Il lui suffira de changer de média, d'utiliser la forme et l'espace à la place du son et du temps. Si on l'incite à utiliser son vocabulaire, il écrit du sens, et utilise le code d'écriture beaucoup plus stable et moins compliqué que celui de la lecture. Pour 226 écritures traduisant approximativement la valeur habituelle des lettres, il existe plus de 1080 possibilités aléatoires de choix de lecture...Plus vite l'enfant dominera l'écriture, plus vite il pourra profiter des écrits des autres : lire du sens.

Pour ceux qui douteraient encore de l'importance de la lettre et de son environnement pour l'enfant, on peut reprendre trois constats qui sont habituellement utilisés au profit d'autres démonstrations.

En premier, il est possible de lire un texte dont on a ivnérsé quelques lttrees. Si c'est possible, c'est que notre cerveau a installé le tableau de lecture, recherchant la valeur sonore probable des lettres présentes. Il ne lit sûrement pas l'image globale du mot ! Les professionnels de la correction connaissent bien ce phénomène.

En second, il est possible de lire un texte dont on a conservé les trois premières lettres de chaque mot. Le pri est arri mai le bea tem n'es pas là. Là encore, c'est le tableau de lecture, à partir des lettres et de leur environnement qui est utilisé pour lire.

En troisième lieu, il est possible de deviner tout mot écrit si on est parvenu à son point d'identification². Une fois encore l'image du mot n'est pas fournie, donc pas de lecture "globale", mais les lettres visibles fournissent, grâce au contexte, à l'anticipation et au contrôle sémantique, le mot à lire.

¹ exception : enivré

² Introduction aux sciences cognitives – Andler – 1992 – p.148

Ce qui ne signifie pas que la reconnaissance n'existe pas, mais elle n'a rien à voir avec une lecture idéographique ou globale.

J'ai tenté dans "l'écrilu" d'expliquer l'obstination officielle à commencer par la lecture. Toutes les pseudo stratégies qu'on déploie pour faire lire d'abord sont souvent des écritures déguisées : qui soutiendrait que la C.G.P. n'est pas issue de la C.P.G. ? **On ne doit plus enseigner la lecture en priorité, mais l'écriture, le codage qui initie la communication écrite. La lecture est toujours une conséquence de l'écriture.**

De nombreux maîtres appliquant ces principes atteignent 100% de réussite en C.P. Fin décembre les enfants dominent le codage et le décodage du sens, ils peuvent alors écrire et lire en toute liberté.

Jacques Delacour – 10-04-06

[SOMMAIRE](#)

**Quelques exemples de tableaux à faire lire
après le travail de codage avec Bâtimots.**

1. m - mamie

| m | a | i | o | u | e |
|--|--|---|---|---|---|
| <p> ma me mi mie mot mots mue mues muent Mimi môme mômes mamie mamies momie momies </p> | <p> âme âmes ami amis amie amies </p> | | | | |

2. – r – mûrir

| m | r | u | i | e | a | o |
|---|--|---|---|---|---|---|
| mur murs mûri mûrie mûries mûrir murmure murmures murmurent | rue rues ri ris rit rient rire rires rhume rhumes | | | | | |
| m | r | | | | | o |
| mort mare mares morts mari maris mariera marieras | Rome rame rames rat rats rire rires rhum rime | | | | | orme or aura hormis auras homard homards homme |

3. r – Romane - rumine

| r | o | m | a | ne |
|--|---|---|---|---|
| rot rots rat rats rame rames rament rama ramas rare | or orne honore ornes ornent Omar homme orme aumône aumône aura auras | mot ma môme mare mort morne marne maronne marne marmonne maronna marmonna marre marra marres marrent | art âne âme Amar amarre amarra arôme arme arma armes arment | nos nord nomme nommes nomment nomma nommas |
| r | u | m | i | ne |
| rue rues rire ruines ruine rires riment | une uni urine urines urne urnes | mur muni mûri mûrir marine marines murmure murmures murmurent | hymne hymnes | nu nue nus ni nuire |

| n | o | r | m | a | l |
|---------|-----------------|----------|------------|----------|---------------|
| nos | or | rôle | mot | alors | lot |
| nord | hors | rôles | molle | halle | lots |
| norme | hall | ras | molles | halles | la |
| normes | oral | rat | ma | alarme | là |
| Nora | or aux | rats | mal | alarmes | las |
| nomme | orne | raz | malle | alarment | lard |
| nommes | ornes | rare | malles | alarma | lards |
| nomment | or nent | rares | moral | alarmas | lame |
| nomma | orna | râle | morale | allô | lames |
| nommas | ornas | râles | morales | âne | lama |
| | aura | râlent | mare | ânes | lamas |
| | auras | rame | marre | anormal | larme |
| | aur ore | rames | marres | âme | larmes |
| | au rores | rament | marrent | amarre | |
| | homme | rama | marra | amarres | |
| | ho uard | ramas | marras | amarrent | |
| | aumône | rot | mots | amarra | |
| | orme | rots | môme | amarras | |
| | honore | ramone | marne | amoral | |
| | honores | ramones | marmonne | art | |
| | honorent | ramonent | marmonnes | arme | |
| | honora | ramona | marmonnent | armes | |
| | honoras | ramonas | marmonna | arment | |
| | heaume | Rhône | marmonnas | arma | |
| | | | | armas | |
| | | | | arôme | |
| | | | | arômes | |

| | a | l | u | n | i | r |
|--|---|---|-------------------------------|--|--|--|
| | âne ânes art arts halle halles aluni allure allures | la là las lu lue lus lues lui luire lit lits Line lia lias lire lira liras lard lards lune | une uni urine urines | nu nue nus nues nuit nuits nul nulle nuls nulles nuire nuira nuiras narre narres narrent narine narines | la là las lard lards lu lue lus lues lui luire lune lit lits lire lira liras | rat rats rue rues ris rit rient rire rira riras rare rares râtre râles râlent ruine ruines ruina ruinas rural |

| l | r | n | m |
|-------------------|---------|---------|-----------|
| lu | rue | nu | mur |
| lus | rues | nus | murs |
| lui | ruine | nuire | mûri |
| lit | rit | nie | mie |
| lime | rime | Nîmes | mime |
| limes | rimes | Nîmes | mimes |
| liment | riment | Nîmes | miment |
| lire | rire | nord | mords |
| le | remue | ne | me |
| lilas | rira | Nina | Mina |
| allume | remue | nid | mille |
| allumes | remues | nids | mule |
| allument | remuent | nient | mules |
| alluma | remua | narine | marine |
| allumas | remuas | narines | marines |
| illumine | relis | anime | murmure |
| illumines | relit | animes | murmures |
| illuminent | relie | animent | murmurent |
| illumina | relies | anima | murmura |
| illuminas | relient | animas | murmuras |
| lune | relia | nul | mule |
| | relias | anormal | |

5. é - élimina

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| é | l | i | m | n | a | l |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|---|
| élimé élimine élimines éliminent éliminer éliminé éliminée éliminées élimina éliminas émis | les lié liés liée liées liées limer limé limés limée limées laminer laminé laminés laminée laminées lame lamine lamines laminent lamina limes | il île inné innée innées innés inanimé inanimée inanimés inanimées hymne hymnes imam | mes mi mil mille mine Mina mime mimes miment mima miner miné mimé mimer millier milliers mal Mélanie manier manié maniée maniées | nez né nés née nées nier nié ni nie nies nient | aller allé allés allée allées animer animé animés animée animées anima animes animent animal ami amis amie amies Amélie ananas Ali | lit lis lie lient lia lias lier lime limes liment lima Lili lamine lamines laminent laminer laminé laminée laminés laminées lamina laminas |
|---|--|--|---|--|--|---|

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|---|
| <p>lé les Léa lot la là las laper lape lapes lapent lapé lapées lapez lapa lapas lard lards Léo</p> | <p>épée épées épars épaules épaulent épauler épaulé épaulée épaulés épaulées épaulés épaulés épaulés épaulés héros</p> | <p>ohé hall hop opéra opale opérer opéré opérée opérées opéras opérez holà aura auras aurez orée oral orale oraux aurora or auréole auréolé</p> | <p>pot pots port ports pôle pôles porc porcs pas pâte pâles part parts parle parler parlé parlez parole paroles papa pré préau préparé</p> | <p>halle art ara Arles haro harpe allô aller allé allez alla alors happer happé happés happes happent apéro apéros apport apports apparat aparté</p> | <p>ré réparer réparé réparée réparés réparées réparez répara rot rôle rat ras raz râper râpe râpes râpé râpés râpée râpées rap râpa râler</p> | <p>répare répares réparent</p> <p>râpent</p> <p>râle râles râlent</p> |
| | | auréolée | plat | apporté | rare | raplapla |

7. t - apporter

| a | p | o | r | t | é |
|----------------|-------------|-------------|------------|-----------|-------------|
| happe happé | pas papa | or autre | ras rat | ta tas | été épée |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| atrape attrapes attrapent attrapé attraper attrapa attrapas apporte apportes apportent apportez apporté apporter apporta apportas art ara âtre haro hâte hâtes aorte | part patte patate patates parer paré para patatras ! pâté péter pétard pot port porte portes portent propre propos pré prépare préparez préparent | autres ôte ôtes ôtent ôtez ôté ôtés ôtée ôtées hotte hottes aura auras aurez aurore aurores orée orées opéré opérés opérée opérées | rate rates ratent rater ratez raté ratés ratée ratées rata ratas rote roter rotes rotent ré râpe rare râpé râpez rapporte rapportes | tard tape tapes tapent tapez tapé tarte tartes tôt tort toréer taupe tes téter trop trot trotte trottes trottent trotter trottez tapera | état étape épate épaté épatent épater épatez épaté épatés épatée épatées |
| | préparas | opérées | rapportent | taperas | |

8. en - température

| en | t | p | é | r | a | u |
|-------------------------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|---------------------|----------------|
| hante hanter | tant tuant | pente puant | étant étape | rente ratant | hareng attrapant | huant hutte |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|---|------------------------------------|
| hanté entente entré entrés entra entrée ententes entrera entreras entre entres entrent entend entends-tu ? empares emparent emparant hanté hantée hantés hantées hantant | temps tente tes thé ta tenter tante tua trente trappe très tarant tarte tué tuée tués tuées tenté trente tempéré trempez trempant | pentes patente pétant pan partant pataté patate pré prés prépare préparera prépareras pâte patte pampre pur purée empâté paru parure parent parentée | épatant épaté épatante épée épatera étang épaté épées été étés épurer épurant épater épars étapes étape étend état épura épuras Etretat épurant | retapant rang ré rend rat rattrape rattrapant rentrera rentreras rare rentres rentrent rentrer réparer rater réappar ruer reparu râpe râper rempart rempant | attrapa attente attentes attrape appâte attrapes attentes attrapas attraperas as hâtant art harpe arpente attend attentat apparat arpentera harpes appâtent apparent apprend | huttes hure huppe huppées |
| entras | tentées | puant | étang | ratureras | hâte | |

9. è - naturellement

| è | n | a | t | u | r | l | e | m | ent |
|---|------------------------|------------------------|--------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|---|--------------------|----------------------|
| aime haine aimes | naît naître nerf | allait hâte arme | tait te tare | huait hutte hume | ruait relu ratait | luttais le lame | | mais me mare | en hante hanta |

| | | | | | | | | |
|-----------------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|-------------|-------------|
| aima | nu | Anne | tanne | une | rame | latte | mat | entame |
| aimais | nul | Annette | tait | une | raie | luette | muette | entête |
| aimait | ne | Armand | tannant | huant | ruant | luttant | mutant | emmurant |
| aimant | narre | attelle | truelle | humant | ruelle | lunettes | muette | enterre |
| aimaient | natte | armait | terre | utile | retard | lait | mère | entraît |
| être | nature | allure | traire | utiles | rature | laine | mature | entraient |
| aile | narres | annule | tulle | utilement | rare | lettre | mètre | entraîs |
| ailes | narrent | halle | traîne | humes | renard | lames | manuel | enterre |
| elle | narra | âme | tartare | hument | rarement | larmes | manuelles | enterrais |
| elles | narrait | amer | traite | hue | rend | lattes | manuels | enterrait |
| | narraient | allais | tellement | hues | ramant | latent | manuelles | enterraient |
| | nattes | âne | tel | huent | renne | lard | marelle | entamais |
| | natures | allaient | tels | hurle | retraite | lards | martelait | emmurais |
| | naturel | alarme | telle | hurles | ratèrent | lutte | malle | entamait |
| | nulle | alarmait | tait | hurlent | rua | luttés | murmurait | emmurait |
| | nuls | annulant | tulle | utile | rue | luttait | muter | hantais |
| | nulles | alarmait | traître | hurlais | ruant | luttaient | mental | hantait |
| | nerfs | alarmais | traitait | hurlait | rhume | lutta | maire | |
| | naturel | alarmes | tata | hurtaient | ruait | luttas | mentale | |
| | | alarmant | tante | humais | ramant | luttera | mentales | |
| | | | taratata | humait | retard | lutteras | mentalement | |

10. s - espacement

| è | s | p | a | m | ent |
|---------|-------------|--------|---------|------|-----------|
| est-ce | sa | paix | happe | mais | anse |
| essence | sans | pan | happes | ment | hampe |
| aime | sang | paisse | happent | ma | ensemence |

aimes
 aiment
 aimant
 espace
 espaces
 espacent
 espaçant
 espacement

sens
s'aime
s'aiment
s'aimant
sème
sèmes
sèment
semant
sema
semas
se passe
sape
sapes
sapent
sapant
cèpe
cesse
cesses
cessent
cessant

paissent
 paissant
 pas
 passe
 passes
 passent
 passant
 pan
 pansement
 pense
 penses
 pensent
 pensa
 pensas
 pensant
 paiement

happant
 as
 âme
 absent
 amasse
 amasses
 amassent
 amassant
 amer

masse
 me
 mente
 mentes
 mense
 mente
 mentes
 mentent
 mentant
 menthe
 maman
 même
 masses
 massent
 massant
 massa
 messe

encense

11. on - presse-citron

| p | r | è | s | i | t | on |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---|
| pont pion prions | rond rions rions | espion errons errions | son cirons citons | irons irions irait | ton tirons tonton | on ont honte |

paierons
 pressons
 pression
 piton
 python
 pompe
 pompes
 pompent
 pompon
 piston
 pistons
 prompt
 prie
 pries
 prient
 prit
 pris
 preste
 père
 pire
 pitre
 paix
 pis
 prêtons

repaierons
 rirons
 rond
 ronron
 ronce
 restons
 reste
 raie
 rit
 ronce
 ronces
 rompre
 riz
 rire

est
 errais
 errait
 erraient
 essaie
 essaies
 est-ce
 esprit
 être
 espère
 espion
 espions
 espère
 espères
 espèrent

serrons
 serrions
 citations
 cirions
 citron
 citrons
 cite
 cites
 citent
 sert
 serre
 serres
 serrent
 cette
 Sète
 c'est
 cèpe

iraient

tronc
 tronçon
 titrons
 tairont
 trompons
 tressons
 trions
 triton
 tressions
 tairions
 tairions
 tir
 titre
 titre
 titres
 titrent
 tressait
 trait
 tresse
 tripe
 triait
 trions

12. – au - sauterons

| au | s | t | r | ons |
|--|-------------------------|----------------------|-----------------------|-------|
| au hôte hôtes | seau saut sautons | tôt ton tonton | rote rosse rond | honte |

ôtons
auto
autos
aussi
autre
autres
aurore
auroras
autant
aussitôt
automate
automates
autorité
autorités
autrement
autel
autels

saute
sautes
sautent
sautons
saucisse
saucisses
saucisson
saucissons

taureau
taureaux
trop
tronc
troncs
tonton
tontons
tresse
tresses
tressent
tassons
tressons
trions
tirons
retirons
tarte
tartes

[SOMMAIRE](#)