

Méthode naturelle de lecture-écriture

Deux sortes de textes pour apprendre à lire et à écrire

Il est important de faire la distinction entre les activités qui concernent le chargement de données, la mise en mémoire de données et la découverte de textes inconnus. Une mise au point importante de Danièle De Keyzer*.

Introduction

Il est devenu communément admis que pour accorder du sens au texte, on parle de supports écrits inspirés de la vie des enfants et des activités de la classe. Mais quelles sont les étapes à proposer pour que les enfants accèdent à la compréhension du code ? En d'autres termes, quelle démarche d'apprentissage mettre en place pour qu'elle soit réellement centrée sur l'enfant ?

Évitons les ambiguïtés

Nous commençons avec des textes-témoignages qui sont issus de la vie, mais, puisqu'on en connaît le sens, ces textes-témoignages ne sont pas à proprement dit des textes de lecture (document 1).

On est en situation de lecture quand on est en recherche de sens face à un écrit inconnu.

Donc, dans un premier temps, avec ces textes témoignages, nous sommes en situation de chargement de données, de sens, et de données graphiques qui correspondent à de la transcription écrite de sens.

Ces données vont constituer notre matériel d'apprentissage : on peut

* Danièle De Keyzer, ancienne institutrice, intervenante dans des centres de formation de lutte contre l'illettrisme, a bien voulu répondre à un groupe d'enseignants soucieux de mettre en place dans leur classe la Méthode naturelle de lecture-écriture.



Extrait du cahier de correspondance de Sandra (6 ans) : lettre reçue.

aussi parler de « matériel-source », de « dictionnaire », ou de « matériel d'entraînement ».

Il est donc important de faire la distinction entre les activités qui concernent le chargement de données, la mise en mémoire de données et la découverte de textes inconnus.

Deux sortes de textes

En Méthode naturelle de lecture, nous admettons que l'on apprend à lire en travaillant deux sortes de textes :

– **des textes-matériau**, sur lesquels on s'entraîne et vers lesquels on revient souvent. L'enfant apprend à écrire en allant y puiser les éléments dont il a besoin pour écrire sa pensée. Ce matériel d'entraînement sert à réinvestir et à produire de l'écrit.

Document 1

Texte témoignage affiché au tableau

Je suis allée à la patinoire.

Au début, je me tenais au bord pour faire le tour.

Ma sœur m'a pris la main.

Elle m'a lancée au milieu

et après, j'ai réussi à patiner, j'étais contente.

Caroline

Les textes-référents doivent être parfaitement connus des enfants pour qu'ils puissent se repérer dedans.

Ainsi, il y a toujours interaction entre entraînement, découverte et production d'écrits.

– **des textes en découverte**, qui nous arrivent d'ailleurs et sur lesquels nous sommes en vraie situation de lecture. C'est dans ces textes-découverte que s'opèrent les réinvestissements. Les textes-découverte vont entrer progressivement dans le recueil : puisqu'on y travaille pour en découvrir le sens, une fois qu'il est maîtrisé avec l'aide de l'enseignant et du groupe, le texte-découverte devient lui-même texte-matériau.

Une nécessité : écrire

La production d'écrits est l'accélérateur absolu de l'analyse de la langue : le travail est personnalisé, approfondi. Chacun s'approprie son savoir lire-écrire en grande partie par la production d'écrits.

Il est possible de mettre en œuvre la production d'écrits dès le début de l'apprentissage à condition de doter chaque apprenant d'un moyen autonome de recherche, d'exploration dans ses textes d'origine.

Aider l'enfant à écrire de façon autonome

Question : Pour que l'enfant puisse aller puiser dans ses écrits ses matériaux d'apprentissage, il faut que très vite il soit autonome. Quelle(s) aide(s) peut-on lui apporter ?

D'abord une aide au repérage : une segmentation du texte qui fait apparaître des groupes de sens, sortes d'images mentales successives de la construction d'un texte. (document 1 : Exemple de texte recopié en respectant les groupes de sens)

Document 2

Vers la maîtrise d'un «savoir-pour-faire» qui développe l'autonomie

Être capable d'aller dans les textes d'origine prélever les éléments dont on a besoin (basé sur le sens) et de pouvoir les réutiliser.

On les réutilise soit :

- pour découvrir un écrit neuf ;
- pour produire un nouvel écrit.

«Là-bas, je vois un mot. Ha ! On dirait que je l'ai déjà vu...

(L'enfant balaie du regard les textes d'origine...)

Ha ! C'est là !»

L'enfant ne sait pas encore lire ce mot, néanmoins, il maîtrise un pouvoir de cheminement qui lui permet d'agir.

Ce cheminement est plus important que la reconnaissance proprement dite.

Mémorisation des mots : attention aux impressions premières

En début d'apprentissage, la mémorisation du mot est très fragile et si l'on n'entretient pas un contact régulier avec le mot, il est vite oublié. La mauvaise mise en mémoire des premiers mots est une cause principale d'échec dans l'apprentissage du Lire-Ecrire. Trop hâtif, on croit souvent la reconnaissance première d'un mot comme une reconnaissance achevée, alors que dans un premier temps ce n'est qu'une reconnaissance très superficielle et éphémère.

Or, ce n'est qu'à partir d'un capital-mots initial très fortement mémorisé que peuvent s'opérer les premières analyses, les premières perceptions analogiques.

Cela nécessite un deuxième type d'aide sous forme d'un entraînement spécifique pour suivre de façon synchrone ce que je montre et ce que je dis, pour savoir lire par cœur en suivant la segmentation.

Grâce à cette technique d'exploration rigoureuse, l'enfant va pouvoir puiser x fois un mot voulu, **de façon autonome** ; il pourra développer des compétences propres au lecteur expert par cette mise en situation de saisie directe et de reconnaissance immédiate (voir doc 2).

De la technique d'exploration vers la mise en mémoire

La mise en mémoire de certains mots constituera le socle à partir duquel l'enfant va pouvoir découvrir des analogies (visuelles) entre les mots.

Par exemple, c'est parce qu'il connaît bien « mange » que le mot « manteau » va être découvert. L'enfant s'achemine ainsi vers la maîtrise du code, dès le départ l'orthographe est prise en compte : « mange » ou « manteau » ne pourront être mis en relation avec « mensonge ».

Parce qu'elle est utilisée de nombreuses fois, l'allure graphique du mot est mémorisée.

Elle déclenche des « c'est comme » dans les mots similaires. La maîtresse met en valeur ces remarques et inci-

te les enfants à observer, comparer, expliciter, prouver !

De proche en proche les « c'est comme » se font de plus en plus nombreux. Les analogies créent des séries de mots :

je mange - maman - mon manteau - une mandarine...

Il arrive que, pour sécuriser les parents ou les collègues, vous soyez amenés à accrocher des listes de remarques, à travailler sur un cahier de sons, mais cela risquerait d'être gênant si vous y croyez trop : à trop les relire, à trop vouloir en imprégner les enfants, vous déplacez l'axe d'apprentissage.

Dans les listes, les mots n'ont pas de vie, ils perdent leur sens. Quand l'enfant a besoin d'un mot, il ne va pas chercher dans la liste, il va dans l'histoire ou le texte qui parle d'un manteau. Aussi les vrais dictionnaires ce ne sont pas les listes, ce sont **les textes de référence**.

Inventaire des ateliers Lecture-Ecriture

Pendant que la maîtresse travaille avec un petit groupe à l'atelier d'écriture (textes libres, lettres aux correspondants...), le reste de la classe est réparti en ateliers autonomes :

- atelier reconstitution du texte : remettre dans l'ordre un texte découpé en étiquettes « groupes de sens » (et

Document 3

Exemple de « textes accordéon » réalisé par la maîtresse à partir du texte de Caroline

Je suis allée à la patinoire. A la patinoire, au début je me tenais au bord.

Je me tenais au bord pour faire tout le tour.

Pour faire tout le tour à la patinoire je me tenais au bord.

Au début à la patinoire ma sœur m'a pris la main.

Au début ma sœur, elle m'a lancée à la patinoire.

A la patinoire, ma sœur m'a pris la main, elle m'a lancée au milieu.

Ma sœur, elle m'a lancée au milieu et après j'ai réussi à patiner.

non par mots) ;

– atelier « bandes » : permuter les bandes « groupe de sens » pour créer de nouvelles phrases ;

– savoir reconnaître par cœur les bandes « groupe de sens » ;

– atelier « de gammes » à partir des textes-accordéon.

Les textes-accordéon (document 3) sont des permutations de groupes de sens qui construisent une succession d'histoires à partir du texte d'origine, puis à partir de mélanges de plusieurs textes antérieurs.

– Atelier de production d'écrits-entraînement : les enfants écrivent des phrases à partir des textes-référents (document 4). Ce sont des textes d'entraînement et non d'expression personnelle. La production d'écrits affine l'analyse du texte car pour écrire on a besoin de dépasser la reconnaissance globale pour aller chercher le mot précis dont on a besoin. On accélère la conceptualisation de la langue qui nous amène à savoir vraiment ce que c'est qu'un mot.

Pour produire un écrit

Il faut que l'enfant formule ce qu'il veut dire, ensuite il faut que l'enfant écoute ce qu'il dit « en mots séparés ».

Exemple : Mickaël veut écrire : « maman a réussi mon gâteau. »

« Maman » : facile, c'est un mot connu.

Extrait du cahier d'entraînement : en atelier autonome, des écrits à partir des textes de référence.



« a » : c'est « à » ou « a » ? Ce n'est pas le bruit qui guide, il faut chercher du sens.

« gâteau » : on peut le chercher dans les textes de référence.

« mon » : a-t-on le « mon » dans nos textes ? On balaie des yeux les écrits pour le savoir.

« réussi » : si le mot n'est pas dans nos textes-référents, la maîtresse l'apporte.

La correspondance scolaire reste un outil indispensable

Grâce à la correspondance scolaire, l'enfant est en vraie situation d'émetteur et de récepteur :

émettre un écrit, du sens, pour quelqu'un qui vit ailleurs, c'est une des fonctions essentielles de l'écrit. (doc 5)

Mais pour que la correspondance soit vraiment efficace, il faut que l'enseignant de la classe correspondante travaille aussi en production de sens liée à la vie de la classe sur un contrat fixé à l'avance entre les maîtres.

Le souci de l'orthographe

Pour l'enfant qui accède à la lecture par le sonore l'important est de fabriquer le mot juste par le sonore, aussi il n'utilise pas le questionnement spontané du « c'est comme » en faisant référence à des listes analogiques ou à des mots-références : il peut écrire indifféremment : manteau, menteau, ou mento ou encore mantau...

Or, en méthode naturelle de lecture, le sens, l'allure graphique et l'orthographe sont intimement liés.

Alors que l'enfant est en phase de construction du codage, dans le même temps, il découvre les règles orthographiques. L'enfant, pour écrire, va chercher des mots dans un contexte de sens : pour écrire « ma dent est tombée », il n'a pas à aller chercher le « dans » de « dans le jardin ». C'est grâce aux analogies de sens que se font les distinctions entre par exemple : et/est, on/ont, a/à, etc.

Ainsi, plutôt que de faire copier vingt fois un mot, il vaut mieux amener l'enfant à construire ou à re-construire ses

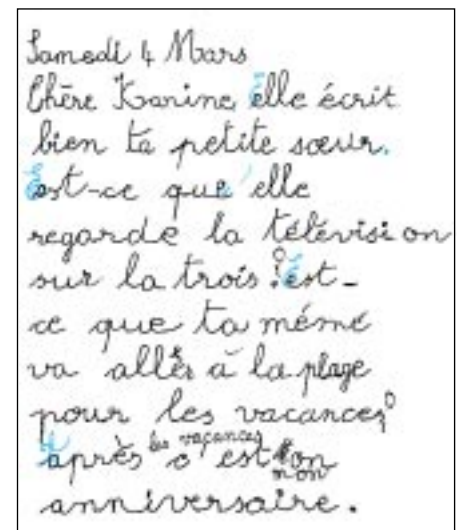
séries analogiques : l'attitude de mise en série représente une économie primordiale pour l'acquisition de l'orthographe.

Danièle De Keyzer

Wasquehal, septembre 1998

Synthèse de l'entretien : Patrick Pierron

Extrait du cahier de correspondance de Sandra (6 ans) : lettre réponse



– Une des grandes objections que l'on oppose aux méthodes Freinet est la prétendue pauvreté des textes d'enfants (qui servent de base à la lecture). Quel est ton point de vue ?

Danièle De Keyzer : Dans les apports de Freinet, je mettrais en avant trois points :

- 1) Il a amené l'affectif à l'école en ouvrant l'école sur le vécu de l'enfant.
- 2) Tout en ouvrant l'école à l'expression de l'enfant, il a apporté des règles pour mieux gérer la vie du groupe de façon coopérative.
- 3) Il a ouvert l'école sur le monde extérieur grâce, entre autres, à la correspondance scolaire.

En faisant entrer l'affectif dans l'école, les enfants parlent de leur vie et produisent des textes-témoignages. Et c'est cela que les enseignants qui utilisent cette méthode mettent le plus souvent en avant, et naturellement on parle moins de tous les autres écrits qui découlent des besoins qui naissent dans la classe bien qu'ils soient tout aussi importants : la parole, comme les écrits des enfants constituent un point de départ important du travail, mais la classe ouverte sur le monde extérieur va s'appuyer aussi sur des textes, des livres et des documents diversifiés nécessaires à la vie et aux recherches en cours.