

S'apprendre à écrire-lire

par la Méthode naturelle de lecture

Qu'est-ce que la méthode naturelle de lecture-écriture, telle que l'a pratiquée et théorisée Célestin Freinet et telle qu'elle est mise en oeuvre actuellement dans les classes qui se réclament de sa pédagogie ?

Danielle De Keyser, institutrice à Aulnay-sur-Mauldre (37), a appris à lire-écrire à des générations d'enfants, grâce à cette méthode qu'elle domine donc parfaitement bien. Elle nous livre ici son expérience.

PLAN DU DOSSIER

I. Importance de l'affectivité : liaison étroite entre Affectivité, Savoir et Pouvoir

II. Donner du sens à l'activité Ecrire-Lire.

1. Se raconter, s'exprimer
2. Activité coopérative. Les « écrits vrais »
3. La correspondance scolaire

III. Démarche d'appropriation du savoir écrire-lire

- Priorité, au SENS
- A partir de situations concrètes, découverte du fonctionnement de l'écrit
 - Pour l'adulte-médiateur, recherche des compétences nécessaires
 - des aides qu'il peut apporter
- Situations concrètes
 - A. Début d'apprentissage
 1. Découverte d'une lettre collective
 2. Production d'un écrit. Aides
 - B. En cours d'apprentissage
 1. Ecriture d'une lettre collective
 2. Lecture. Découverte en groupe d'un texte reçu. Rôle du « c'est comme ».

IV. Démarche générale d'appropriation de l'orthographe

En MNL, double quête constante du SENS et du CODE

V. la MNL, processus vital d'acquisition

L'enfant AGIT sur sa vie.

I. Importance de l'affectivité

En Méthode naturelle de lecture (MNL) la liaison est étroite entre affectivité, savoir et pouvoir

Après plusieurs décennies, au cours desquelles nous avons dû affronter bien des attaques, il apparaît aujourd'hui que la MNL est un processus d'apprentissage de l'écrit de plus en plus confirmé par les recherches.

Celles-ci s'accordent sur le fait que cet apprentissage complexe mobilise les dimensions affective, cognitive et sociale.

Alors, qu'est-ce qui, en MNL, est déterminant pour que chacun s'approprie son savoir écrire-lire ?

-avoir sa place dans un groupe coopératif,

-avoir la possibilité de partir de ce qu'on sait, de son vécu. Ce sont, dès le départ, **deux conditions aidantes et spécifiques à la MNL.**

En effet, avoir comme support de départ le vécu de chacun engendre des activités dont l'enfant perçoit le sens, la raison d'être.

Il reconnaît les situations de sa vie courante : communiquer des informations, oralement ou par écrit, donner son avis pour mettre sur pied un projet. Il comprend ce qu'il fait, cela l'incite à participer.

De plus, dans un groupe coopératif où les échanges sont constants, l'enfant sait qu'il peut se risquer à essayer, qu'il peut

oser. Que ce soit pour raconter, produire un écrit, extraire ce qu'il sait d'un écrit à découvrir, la consigne est rassurante : **utiliser son savoir-faire du moment** en sachant qu'il peut bénéficier des aides venues de ses pairs et de l'adulte. S'il fait une erreur, elle n'est pas sanctionnée, elle est l'illustration de son savoir-faire actuel, elle est l'occasion de vérifier, comparer, prendre en compte les remarques des autres pour la transformer en un acquis solide.

Même s'il raconte avec peine, s'il a eu besoin d'aide, même s'il a trouvé peu d'éléments pour écrire, pour lire, il sait ce qu'il a été capable de faire. Il est content de l'avoir entrepris. Plus il réalise d'essais, plus il se sent progresser, plus ces réussites créent en lui le besoin de multiplier les expériences.

Il n'a besoin de personne pour apprécier ses progrès, mais ses camarades, l'adulte ne manquent pas de s'en apercevoir et de le lui dire. C'est pour lui un plaisir de plus.

* Ce besoin, ce plaisir intime, profond, essentiel, cette estime de lui qu'il renforce jour après jour, c'est ce qui le mobilise, le pousse à agir. C'est ce qui déclenche et entretient le : **JE VEUX.**

* Comme il agit dans un milieu où il est reconnu, écouté, milieu où les échanges sont constants, où chacun explique ce qu'il a compris, il acquiert des savoir-faire techniques solides. Il sait qu'il sait : **JE SAIS.**

* Pour chaque activité, il est en situation d'utiliser et d'améliorer

ses compétences. Il a eu le droit, la liberté. Parce qu'il a eu le vouloir, le savoir, cette liberté lui confère le pouvoir : **JE PEUX**.

On s'aperçoit donc qu'en MNL, les trois dimensions affective, cognitive et sociale sont en étroite liaison.

II. Donner du sens à l'activité Ecrire-Lire

1. Première activité: se raconter, s'exprimer

Oui nous partons de l'oral et nous le revendiquons comme une particularité essentielle, car la pédagogie Freinet prend en compte l'individu tout entier. Afin d'éviter la fracture entre la vie à l'école et hors de l'école, Freinet a permis à la dimension affective de pénétrer dans le domaine scolaire. En fonction de l'accueil réservé à sa parole dans son milieu, tout enfant a plus ou moins besoin spontanément de raconter les événements de sa vie quotidienne, ses peurs, ses joies, ses rêves, son savoir-faire. Il s'exprime dans sa langue, elle lui vient de l'intérieur ; chaque mot est porteur d'un sens lié à ses expériences, à ses sentiments. Cela ne fonctionne pas à vide. A travers son expression, chacun livre un peu de sa vie familiale, de son identité. Ce qui rend possible l'émergence de la reconnaissance des référents culturels de tous. Un climat de confiance s'instaure.

Nous donnons le droit à la parole

avoir droit à la parole signifie qu'on va être écouté. Notre première préoccupation est que les enfants aient envie d'utiliser le langage comme moyen d'expression, surtout si leur langage est insuffisant, car « *l'expérience linguistique de l'oral constitue une aide pour acquérir l'expérience linguistique de l'écrit. Les deux systèmes communiquent entre eux au niveau de la langue, et ce qui est acquis d'un côté se transfère de l'autre* » (1).

Ces histoires que chacun raconte ont un double rôle : elles donnent d'abord à leur auteur le moyen de se valoriser, de livrer une information qu'il est heureux de faire connaître, et elles lui confèrent un moment de pouvoir au sein du groupe, pouvoir de la parole, source de plaisir.

On s'aperçoit d'ailleurs que, parce qu'ils souhaitent retrouver ce plaisir, les enfants vivent plus intensément certains événements pour être mieux en mesure de les communiquer. Ils deviennent des « énonciateurs » de plus en plus précis. Etre écouté, c'est être reconnu, c'est exister, c'est croire en soi. C'est un essai réussi qui va permettre d'entrer plus confiant dans d'autres propositions.

Permettre à l'enfant de se raconter, c'est entretenir, faire éclore le désir, le vouloir, pour s'investir et se construire. Ces histoires qui ont déclenché réactions, remarques, commentaires, émotion, plaisir, enfin celles qui ont eu un impact certain sur le groupe, nous les gardons en mémoire écrite dans le « livre de vie », comme trace des moments forts vécus ensemble.

Cette histoire, plutôt que telle autre, restera fortement ancrée dans la mémoire de tel enfant plutôt que de tel autre.

Le souvenir qu'il en a est lié à ce

qu'il a vécu, exprimé, ressenti quand elle est arrivée dans le groupe. Il est lié également à ce qu'elle a réactivé de ses expériences personnelles, à ce qu'elle contient de désir, de rêve. De plus, la musique des mots, le rythme, le dessin réussi qu'il en a fait, la particularité du support, beau pour lui, peuvent être autant de facteurs qui comptent pour que cette histoire fasse partie de celles qu'il se complaira à redire, relire. « ... il la relira gratuitement pour la plaisir de la répétition, la joie des retrouvailles, la mise à l'épreuve de l'intimité (2). »

2. Deuxième activité : l'activité coopérative. Les « écrits vrais »

L'activité coopérative s'inscrit en droite ligne dans l'expression individuelle. C'est parce que chacun sait qu'il a une place au sein du groupe, qu'il a son mot à dire dans les activités concernant le groupe, que ce soit pour organiser démocratiquement la vie de la classe ou pour prendre part à des réalisations de projets.

La MNL bénéficie de l'activité coopérative sur plusieurs plans :

- **au point de vue relationnel**, mise en confiance pour communiquer ce qu'on croit, ce qu'on a fait, même si c'est une erreur ;
- **l'habitude de réfléchir** à ce qu'on a fait, pourquoi et comment on l'a fait ;
- et bien sûr **la richesse de contenu et d'intérêt** des situations d'écriture et de lecture en vraie grandeur. En effet, qu'un projet prenne corps et une multitude d'écrits de formes et à usages divers entrent dans la classe.



A l'imprimerie : s'apprendre mutuellement

à chacun, c'est-à-dire que nous créons un milieu sécurisant, où

(1) J. Foucambert, *Manière d'être lecteur*, p. 150, OCDL-Semap.

(2) D. Pennac, *Comme un roman*.

Prenons l'exemple d'un projet de séjour autogéré d'une semaine au Crotoy, dans une grande villa et voilà un grand nombre de problèmes à résoudre :

-se représenter les situations, faire, des propositions pour essayer d'organiser la vie pour les repas, pour la toilette, pour le coucher de trente et une personnes induit la production de tableaux, de plannings...

-prévoir les menus en partant de documents, d'affiches, de prospectus, pour être en mesure de respecter les principes d'une alimentation équilibrée (1)

- classer les aliments en fonction des protides, glucides, lipides, sels minéraux, vitamines... Recherches, collages.

-classer ce que chacun aime pour enfin établir les menus.

Et puis, au Crotoy, qu'est-ce qu'on verra ? Qu'est-ce qu'on fera ?

On verra le Marquenterre, les oiseaux en liberté, la Maison de l'oiseau...

Écrire dans divers lieux, recevoir des écrits. Partir des publicités pour le tourisme, des prospectus, des documents divers, étendre nos recherches dans des ouvrages documentaires pour répondre aux questions qu'on se pose...

Les voilà les écrits vrais, aux fonctions, aux formes et aux supports divers, ayant chacun une organisation interne spécifique, comme le dit très justement E. Charmeux.

Ils sont connectés à nos projets, à notre vie, ce qui donne un sens au savoir.

On a besoin de ces écrits pour répondre aux questions qu'on se pose. Alors, on utilise tout ce qu'on peut pour les comprendre. On s'appuie sur ce qu'on sait pour formuler des hypothèses, on

vérifie. Le travail sur ces types de textes a toujours existé dans nos classes ; il s'inscrit dans notre priorité de partir des activités liées à l'environnement, au vécu, aux projets. Nous devons bien mesurer l'importance des démarches qu'ils induisent pour la construction du savoir lire. Les recherches d'E. Charmeux et J. Foucambert sont à ce sujet un apport très positif.

Dans le cas d'un projet comme celui du Crotoy, la diversité des pistes de recherche permet à chacun de contribuer réellement à la réussite. Lorsqu'on a établi les menus et qu'on sait pourquoi, lorsqu'on sait à quoi on peut s'attendre au Parc du Marquenterre, lorsque le temps de la réalisation arrive et qu'on vit ce qu'on a espéré, on n'a qu'une hâte, c'est d'en parler, de le communiquer. Et cela donne la raison d'être de la troisième activité : la correspondance scolaire.

3. Troisième activité: la correspondance scolaire. Communiquer avec ses pairs

Elle place l'enfant dans **une authentique situation de communication**. Il reçoit des messages, il écrit et expédie pour être lu ailleurs. La correspondance sera affectivement riche si l'expression de chacun est prise en

compte et mise en valeur, si les activités coopératives permettent vraiment le débat, les prises de décision, la participation de chacun et l'aboutissement des projets.

Alors, l'enfant a des choses à dire à quelqu'un et il est prêt à accueillir, à comparer avec intérêt les informations que d'autres lui adressent.

Se représenter, comprendre ce qu'ils font, leur adresser réactions et questions, cela lui permet de prendre conscience de la vie des autres et d'avoir un regard neuf sur son propre milieu. La correspondance est le centre d'où part une grande diversité d'activités. Elle n'est pas un loisir supplémentaire, **elle est la finalité des activités.**

« Dans ce dialogue avec les correspondants, les enfants trouveront l'écho qui donnera à leurs initiatives, à leurs travaux, une signification, une dimension nouvelle (2). »

III. Démarche d'appropriation du savoir écrire-lire

La MNL propose à l'enfant des situations concrètes :

(1) Comité français d'éducation pour la santé.

(2) F.Oury et A.Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Éd. Matrice.



Lecture des lettres des correspondants



Repérage d'un mot

- de lecture : chercher à comprendre ce que disent ces écrits adressés à chacun ou au groupe.

- d'écriture : produire un écrit pour quelqu'un qui est loin.

Dans les deux cas, **la recherche du sens est le principal objectif.** Dès le départ il apparaît à l'enfant que « lire c'est comprendre ».

Ce qui sous-tend les activités en MNL, c'est l'idée qu'un enfant, confronté jour après jour à ces deux situations, lecture-découverte du sens et écriture--production de sens qui compte pour lui, va réaliser **une accumulation d'expériences**, confrontées à celles des autres, qui le conduira à découvrir les constantes du fonctionnement de la langue écrite.

Certains enfants, qui ont déjà, depuis la petite enfance, fréquenté des écrits divers, qui sont des « énonciateurs chevronnés », inventent et développent comme spontanément des tactiques qui leur permettent d'aboutir vite et bien. Ils savent lire, écrivent aisément : on ne comprend pas très bien comment ça se passe.

Pour la plupart, il faut un grand nombre d'expériences pour qu'ils maîtrisent des stratégies, pour qu'une amorce de loi sur le

fonctionnement du code naisse.

Partant de ce constat, notre recherche personnelle pour aider chacun à amorcer des démarches, va s'orienter vers une analyse de ce type :

Quand je propose une activité à l'enfant,

- à quels problèmes est-il confronté ?

- quelles aides puis-je lui apporter ?

A. Début d'apprentissage

1. Démarche en situation de découverte d'un écrit au début de l'apprentissage

a) Première situation : découvrir le sens d'une lettre collective

Au début de l'année, chacun n'a que très peu de moyens. Certaines remarques vont fuser :

- Je vois M comme dans mardi.

- Oui, c'est vrai, est-ce mardi ?

- Un coup d'oeil dans la liste des jours : non,

- Je vois 5 en haut d'une page.

- Oui, c'est le numéro de lapage.

- Je vois « sur ».

- Oui, on y reviendra.

Mais d'abord, qu'est-ce que c'est ? Une lettre ? Qui peut nous l'envoyer ? Peut-être les correspondants ?

- Oui, c'est signé, Tous » dit Caroline. Ainsi, celui qui a un

indice le communique.

- Je vois « merci ». Tout le monde crie

- C'est peut-être pour les algues ? Ils ont dû recevoir notre colis.

Hypothèse facilitée, puisqu'on sait qui nous écrit, et qu'on a déjà eu des échanges.

- Oui, mais si c'est « algues », comment en être sûr ? At-on déjà parlé d'algues ?

- Oui, à Kersidan, les dragons, c'étaient des algues.

Dans ce texte affiché, à la disposition de chacun, on cherche à localiser « algues ». Il reste à comparer : dans « merci pour les algues » c'est bien comme dans « c'étaient des algues ».

Après cette mise en relation de deux expressions, il reste à déduire que « quand c'est écrit pareil, ça peut vouloir dire la même chose ».

Utiliser ce que je sais, puis, face à une question que l'on se pose : est-ce que c'est « algues », aller chercher là où l'on sait que l'on parle d'algues, donc là où le sens dont on a besoin est écrit. Et ensuite voir si les deux formes graphiques sont les mêmes (vérification par comparaison).

Si oui, en déduire que ce que je cherche correspond bien à « algues ». **Ce que l'on est capable de retrouver pour son sens dans les écrits connus peut donc être réutilisé pour prélever du sens dans un écrit inconnu** (démarche scientifique : vérification expérimentale).

La première compétence nécessaire est d'être en mesure de localiser une unité de sens dans un texte connu.

Ce qui va nous permettre d'inventer des types d'activités visant ce savoir-faire.

b) Aides pour savoir localiser des éléments de sens dans des écrits connus

Pour construire ce mini savoir-faire de base, il faut d'abord que l'enfant sache de quoi parle tel texte du livre de vie et qu'il puisse localiser telle ou telle expression. Cela lui est rendu possible s'il est capable de restituer rigoureusement « par cœur » l'intégralité du texte et s'il peut faire coïncider la forme écrite et le sens.

« Deux arbres s'embrassent.

Ils se serrent

l'un contre l'autre

parce qu'ils s'aiment.

Je les ai vus. »

- «L'un contre l'autre, c'est la troisième ligne !»

Au début de l'apprentissage, nous apportons une aide à cette prise d'indice en adoptant une présentation segmentée en groupes de sens. Cela a d'ailleurs l'avantage de donner à l'enfant, dès le départ, l'idée que ce qui est porteur de sens n'est pas le mot seul. Il prend, de plus, l'habitude de prélever d'emblée **un empan chargé de sens**.

Ces aides visent à donner à chacun un minimum de technique d'exploration, à doter chacun d'un mini savoir-faire immédiat, qui va lui donner le pouvoir d'agir.

Ce pouvoir, si minime soit-il pour commencer, est déterminant pour engager une dynamique de réussite. Pour les enfants moins performants, notre proposition est de même nature, mais s'applique à une partie du texte seulement.

Savoir retrouver un élément de sens, là où il est, sert non seulement à construire du sens dans un écrit inconnu, mais aussi à produire des écrits

2. Démarche de production d'écrit en début d'apprentissage

ou : développer des moyens pour devenir autonome et être en mesure d'élargir tout seul ses

connaissances.

a) Deuxième situation : écrire une lettre à son correspondant.

L'enfant qui écrit doit d'abord formuler sa pensée par le langage, puis prendre conscience de ce dont il a besoin. S'il veut écrire « dans le ciel », il lui faut « dans ». Il sait qu'un de ses textes contient « dans le bateau ». Cela lui convient au niveau du sens : il n'irait pas chercher « dent » de « ma dent est tombée ». S'efforcer de saisir « dans » l'oblige à segmenter l'écrit. **C'est ce qui accélère l'analyse et le conduit à la notion de mot.**

Au début, il a besoin de notre aide pour être capable de prélever le mot « dans » : c'est une conquête de réussir à prélever exactement ce dont on a besoin ! Ainsi, pour trouver « contre » dans le texte des arbres, au cours de ses premières recherches, il doit s'auto-répéter le texte entier et suivre des yeux. Pris par son habitude de se le redire jusqu'au bout, sensible à la poésie, à l'émotion qu'il exprime, il ira peut-être trop loin, il perdra de vue ce qu'il cherchait. Alors il recommencera. Une autre fois il le trouvera d'emblée. A cause du besoin fréquent qu'il a d'utiliser ces écrits, il devient de plus en plus efficace pour savoir ce qui s'y trouve et qui lui est nécessaire.

Il a, à ce moment là, un pouvoir de découverte permanent. Il peut, de façon autonome, argumenter ses connaissances. C'est un grand plaisir d'agir, de découvrir par ses propres moyens. Ce type de réussite incite à d'autres recherches, c'est une réelle motivation. **En MNL, l'enfant est toujours actif.**

Ces textes, il les connaît de plus en plus dans le détail et nous avons là une situation parmi d'autres en pédagogie Freinet où l'enfant se sent chez lui, sécurisé.

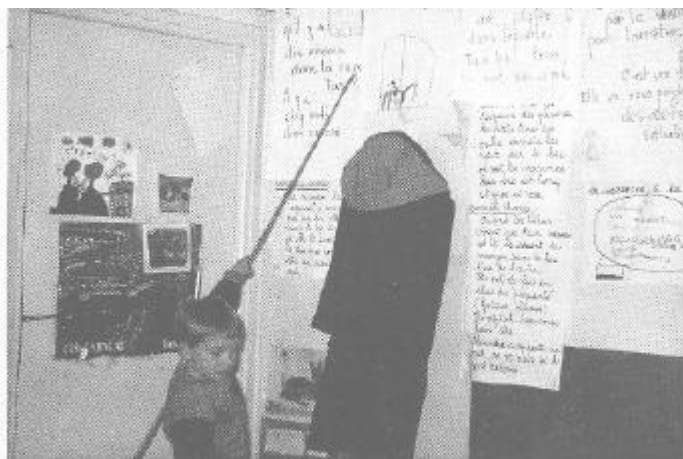
« La dimension affective de l'apprentissage est quelque chose d'absolument fondamental. Un enfant ne peut apprendre que s'il se sent chez lui dans ce qu'il est en train d'apprendre. Je n'apprends pas si je suis en dehors de ce que j'apprends. (1) »

C'est parce qu'il a déjà repéré tel mot, telle expression qu'il en déduit la place d'autres aujourd'hui.

Il veut construire du sens ; il prélève du sens et organise la construction de son message à partir de ce qu'il peut trouver ou qu'on lui fournit.

C'est lui qui décide, c'est lui qui agit.

(1) : Evelyne Charmeux. *Colloque Illettrisme* d'Angoulême (11/10191)



Repérage du mot « cage » dans un autre texte

b) Aides pour produire de l'écrit.

Quels problèmes se posent à l'enfant qui écrit ?

- **prendre conscience** des mots nécessaires à son écrit,

- **savoir** s'ils sont contenus dans les textes connus à sa disposition,

- et enfin **être capable** de les localiser le plus sûrement et aisément.

Ces savoirs-là se construisent au cours des activités d'écrit, d'expression personnelle pour une lettre, un compte rendu etc... Mais là encore, certains enfants éprouvent tellement de difficultés qu'ils risqueraient d'être dissuadés d'écrire. Pour eux, on propose des « écrits d'entraînement », la consigne étant par exemple : « *écrits une histoire d'algues. C'est toi qui inventes l'histoire, mais tu ne te sers que des mots pris dans les textes connus. Ainsi, tu n'as pas besoin de moi pour écrire juste,...* » (**pouvoir d'autonomie**).

Dans ce type de travail, l'enfant fait en quelque sorte des gammes. Il suit une progression en rapport avec ses savoir-faire du moment. D'abord, il compose des textes en ne prélevant que des expressions entières, puis il peut démolir une expression pour prélever un mot. Il utilise dans des contextes divers la même expression ou le même mot. Il fait ainsi plusieurs essais ; c'est un entraînement. Il prend conscience du contenu de chaque texte et il sait où prélever les éléments de plus en plus facilement, pour avoir fait plusieurs essais. Ce savoir-faire renforcé lui sert alors pour ses écrits personnels.

B. En cours d'apprentissage**1. Démarche en situation de producteur d'écrit alors que chacun s'est déjà constitué un stock important de références diverses**

ou : écrire du sens (pas du bruit).
De quels textes sont issues les

références les plus fréquentes ?

a) Troisième situation : écrire une lettre collective aux correspondants

A ce stade de l'apprentissage de chacun, les références sont de diverses natures. Il y a celles qui ont trait à la fonction d'un écrit particulier : c'est une lettre, c'est un conte, c'est un dialogue, un compte-rendu, une invitation sous forme d'affiche...

Pour le projet d'aujourd'hui, écrire une lettre collective aux correspondants, chacun apporte ses remarques, d'abord relatives à la forme, à la présentation, puis les propositions concernant ce qu'on a à dire, et enfin le choix de l'ordre des idées « *on va d'abord leur dire ceci...* »

Les discussions s'engagent. Il faut se mettre d'accord. On formule la phrase, on cherche les éléments pour l'écrire. A ce stade, chacun a de nombreuses références et fait sa proposition. Depuis le début de l'apprentissage, écrire c'est exprimer du sens. Pour écrire « *au bureau* », on dit : c'est comme « *au port* », « *au marché* ». Pour écrire « *et après* », c'est comme « *et ma mère* » ...

On écrit du sens et non du bruit.
Les enfants écrivent volontiers,

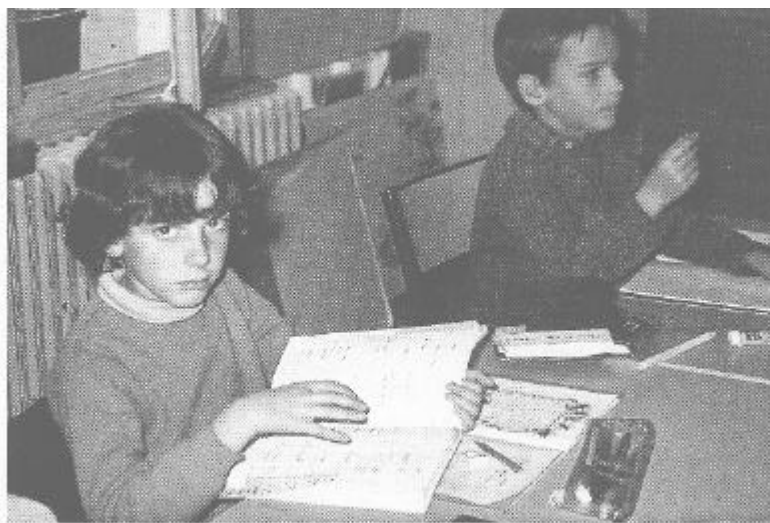
car ils en ont les moyens. Ils peuvent expliquer comment ils s'y prennent; ils savent qu'on n'invente pas les mots.

En effet, dans les premiers contacts avec l'écrit, la MNL, dont l'objectif est toujours le sens, permet de comprendre **qu'un mot dans un contexte déclenche une image mentale qui dépend de sa graphie**. On s'aperçoit alors que la mise en mémoire du mot est très liée au rapport affectif que chacun a avec ce mot. Plus un mot met en action de forts souvenirs personnels, plus il s'imprime dans la mémoire.

Les images télévisées, les photos de journaux montrant les méfaits de la tempête à Concarneau, en octobre 1987, tempête qui a tout cassé dans le centre de classe de mer où nous étions hébergés, arbres cassés, déracinés, bateaux brisés sur les quais, etc. font que le mot « *tempête* » est d'emblée mémorisé et reconnu par tous et partout.

Chacun a, dans ses écrits référents, de bonnes raisons de reconnaître tel ou tel mot.

On s'aperçoit que ce sont souvent les premiers textes - ceux partis de l'oral, du vécu de chacun - qui ont le plus de mots utilisés, mémorisés, et de ce fait, de mots



Usage personnalisé d'un outil pour écrire : le « J'écris tout seul », Éditions PEMF. Lire à ce sujet « Outils, mode d'emploi » : les répertoires orthographiques, Nouvel Educateur n° 50, juin 93.

départ de remarques portant sur le code. C'est parce que l'enfant a une mémoire ancrée de ces mots qu'il devient apte à découvrir que « ambulance » **c'est comme** « Jambe ».

On nous reproche souvent ces textes d'enfants, comme s'ils étaient les seuls sollicités pour permettre la démarche d'appropriation.

Pour nous, ils sont un pilier absolument déterminant de la MNL.

On nous dit aussi : « *c'est de l'oral transcrit, ce n'est pas de l'écrit.* »

Il faut noter que le fait de correspondre en vraie grandeur place l'enfant dans une situation de communication différée. Ceci implique qu'il prenne en compte (et nous l'y aidons) la nécessité d'apporter des précisions à son message pour que son correspondant comprenne, sache quand ça se passait, où c'était, etc.

L'enfant construit alors une variante de son « parler » adapté au projet : communiquer par écrit.

« Certaines variantes du parler de l'enfant sont proches de l'écrit ; elles peuvent être écrites, l'enfant doit les maîtriser pour apprendre à lire et à écrire (1). »

b) Aides pour produire de l'écrit ou pour lire : la lecture-recherche

Ces textes qui sont issus de notre classe et de celle des correspondants, à disposition de chacun, ont un rôle de « dictionnaire affectif vivant ». Leur relecture n'est pas lecture-découverte, mais constitue un entraînement permanent sur divers plans.

On relit:

- pour **maîtriser** la mémorisation exacte du vécu,

- pour **rechercher** en vue de réutiliser,

- pour **vérifier** des hypothèses.

On a les mots dans leur contexte de sens. Quand, à propos d'une remarque, on relit pour vérifier que « manteau », c'est comme « mangé », celui qui n'en est pas à ce stade bénéficie de la relecture à son niveau. Lui, aujourd'hui, va peut-être repérer où se trouve « mangé ». Tel autre, après cette relecture, aura renforcé sa mémorisation du récit.

Grâce aux recherches que chacun est amené à faire, jour après jour, au cours de ces relectures, des parties entières de textes deviennent vraiment « langage pour l'œil ».

La variété des causes de relecture permet un grand nombre de regards sur ces textes, et rend possible la mémorisation d'un grand nombre de mots ou expressions qui deviennent des points d'appui pour l'enfant qui lit.

2. Démarche du groupe en situation de lecture découverte, après quelques mois d'apprentissage

Bon nombre d'enfants se sont créés des stratégies de construction de sens diverses et ont chacun à leur disposition un stock personnel de références.

Comment parvient-on à la combinatoire, indissociablement de l'orthographe ? Le rôle du « c'est comme... »

a) Quatrième situation : lecture-découverte en groupe d'un texte des correspondants

Au cours des activités de lecture, au fil des jours, les stratégies d'appropriation sont devenues de plus en plus efficaces. Le savoir-faire du début a évolué. On a compris quels indices pouvaient être pertinents, utiles pour construire du sens. Pour cette découverte en groupe, chacun apporte son avis :

« *Ça parle des grillons, du père Noël* », etc.

Si quelqu'un fait une erreur et dit « herbe » au lieu d' « hiver », la contestation argumentée oblige l'auteur à réajuster son savoir. Il y a des raisons à cette erreur : c'est justement l'occasion de rechercher, comparer. Chacun s'y emploie. La MNL permet un apprentissage à la fois social et individualisé.

Quelle est la démarche?

- **mobiliser tout ce qu'on sait**, tout ce qu'on peut trouver d'emblée parce qu'on l'a mémorisé et qu'on le voit.

- puis **reprendre notre question première** : *que nous dit ce texte ?*

- A partir de ce qui est trouvé, on peut **formuler des hypothèses**, réfléchir, appliquer des démarches logiques pour accéder au sens. Ainsi, ayant trouvé :

« Avec les grillons qui... on a l'... dans la classe. »

on ne connaît pas « chantent », mais on a l'expérience des grillons, on sait qu'ils chantent. On trouve « l'été », présent dans un autre contexte : « on a été ». Les enfants prennent conscience de la polysémie du mot « été ». Ils s'autorisent à l'utiliser, il est présent, ils le reconnaissent, le placent dans leur essai de sens et cela convient.

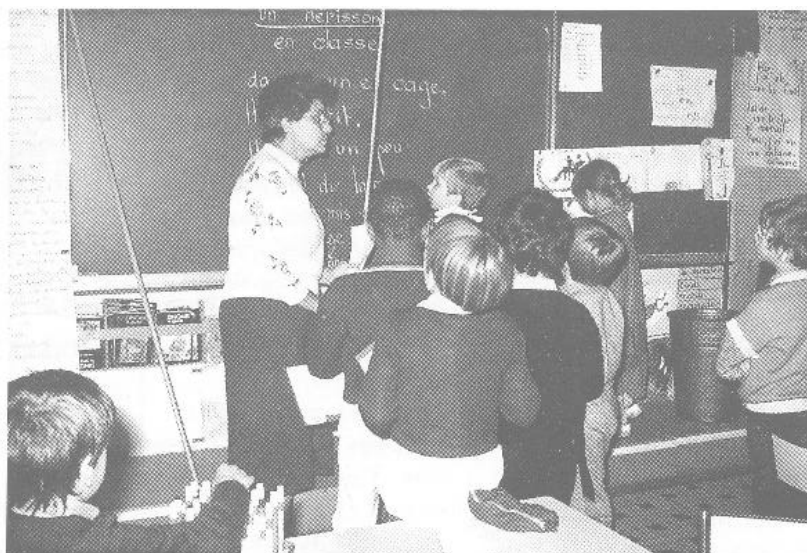
Reste à vérifier « chantent ». En faisant référence à d'autres mots connus de certains enfants : *chat, chien...* on pense que ça peut être *chantent*.

Pour le texte :

« Avec les fleurs d'Anthony sur les fenêtres on a le printemps dans la classe »

On a trouvé que l'histoire se passe dans la classe, que ça vient d'Anthony, mais aucune hypothèse pour le printemps!

(1) D'après L. Lentin.



Un groupe spontané devant le texte

Alors Guillaume crie : « on a le printemps ! »

A partir de ce qu'il a repéré : *pr* de *promenade*, *in* de *installé*, *temp* de *tempête* il a construit le mot. **Il cherchait du sens, c'est le code qui l'a mené au sens.** Les mots qui lui ont servi de point d'appui ont à voir avec son histoire personnelle. D'autres enfants auraient eu d'autres références pour aboutir.

En produisant le mot « *printemps* », Guillaume a découvert la combinatoire grâce à un travail de raisonnement. C'est lui qui a mis en relation ce qu'il voit dans « *printemps* » et ce qui, dans ses références personnelles, est comme *pr*, comme *in*, comme *temps*.

Et l'image du mot évoque pour lui à la fois la signification et quels éléments de mots références il a utilisés. Il ne peut plus l'oublier.

Signification, graphie et combinatoire sont indissociables.

IV. Démarche générale d'appropriation de l'orthographe

En MNL, le regard qu'on porte sur des mots inconnus a toujours

une double quête :

- **quête de sens**, en s'aidant du contexte, des hypothèses...
- **quête de similitude par rapport aux mots déjà connus.**

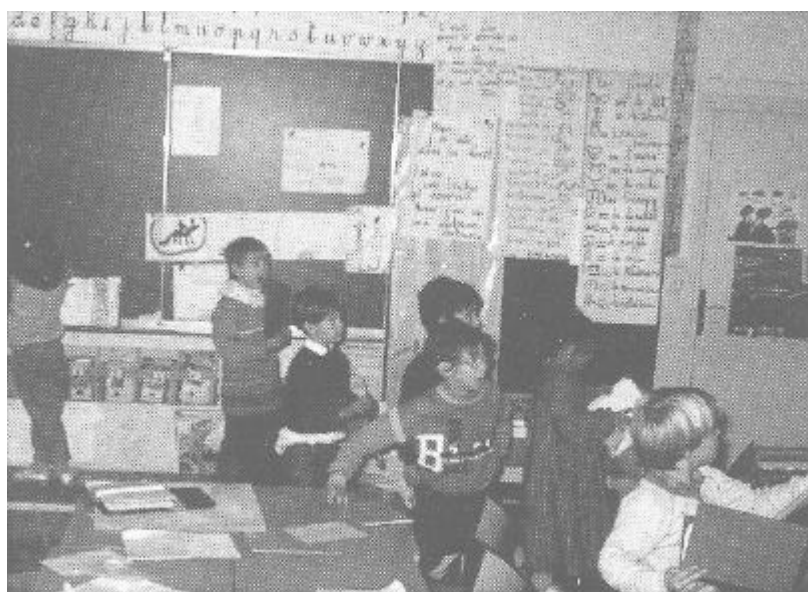
En permanence, signification et graphie ne font qu'un. La quête de code n'a pour but que de mettre sur le chemin du sens.

Lorsque l'enfant a mémorisé un grand nombre de mots, dont la quantité est variable pour chacun, c'est parce qu'il en a une mémoire sûre qu'il commence à repérer ce qui est pareil, ce qui est différent. Il commence à prendre conscience des correspondances grapho-

phonétiques et amorce des classements. Il voit *in* de *installé*, *invité*, *matin*. Dans *nous avons*, il voit comme dans *nous marchons*, *nous parlons*, il se rend bien compte qu'en même temps il lit, il produit des messages pour leur sens, il mémorise de plus en plus de mots.

Il fait de plus en plus de remarques sur le fonctionnement du code. Il met en relation ce qu'il découvre aujourd'hui avec ce qu'il connaissait déjà. C'est un travail de logique qui permet la mise en évidence des éléments du code. « Une certaine constance dans leur apparition permet d'en soupçonner le rôle* » Jeannette Le Bohec Les hypothèses formulées sont soumises à des vérifications. Ainsi, après avoir écrit : « *Les papillons volent les grillons chantent* », la classe rencontre « *des fleurs s'ouvrent* », ce qui provoque débat, réflexion et amorce de loi. **Loi provisoire**, peut-être... Ainsi pour : « *nous sommes venus, nous sommes contents, nous sommes allés* » les enfants déduisent une loi. Survient « *nous sommes vieux* » :

(1) P. Meirieux.



Recherche d'indices dans les différents textes

Il faut reconsidérer la loi, l'affiner, la réajuster.

Dès le début, en MNL, chacun s'approprié le sens lié à l'allure graphique du mot. **L'orthographe est déjà le facteur déterminant pour prélever du sens.** Au fur et à mesure que les compétences augmentent, l'orthographe, toujours liée au sens, prend de plus en plus de place dans les découvertes, jusqu'au moment où le code s'impose.

La découverte de la combinatoire devient le moyen de vérification absolue des hypothèses.

Quand Guillaume découvre un moyen pour trouver « *Printemps* » il est capable de l'expliquer devant ses camarades.

« *Chaque fois qu'on réfléchit ensemble sur la façon d'apprendre, on développe cette activité métacognitive qui est décisive dans le développement de l'intelligence (1).* »

Aider l'enfant à expliciter sa démarche, c'est lui permettre de mieux la maîtriser pour essayer de la généraliser.

Fort de son expérience, Guillaume s'est essayé à découvrir d'autres mots pour le plaisir d'exercer son nouveau savoir-faire.

La démarche présentée au groupe apporte à ceux qui étaient sur le point de la découvrir une incitation à essayer. Pour ceux qui n'en sont pas là, nous essayons de comprendre quels savoir-faire possédait Guillaume avant d'en arriver là.

Ce qui est déterminant en MNL, pour s'approprier son savoir écrire lire, c'est le « C'EST COMME... » Il intervient à chaque instant pour construire du sens et pour maîtriser de mieux en mieux l'orthographe. Celui qui se

demande : **c'est comme... ?** est toujours actif ; il est toujours prêt à faire appel à ce qu'il sait pour le comparer à ce qu'il voit. Il est chercheur, se sait capable de découverte. C'est une attitude qui devient réflexive. **Il met en relation** ses acquis, et les classe de plus en plus facilement.

Gérard Chauveau affirme que, *lire est une acquisition sociale, possible grâce à des interactions avec d'autres sur l'écrit, grâce à l'implication de celui qui apprend dans des situations de lecture-écriture multiples et variées, au cours desquelles celui qui apprend s'approprié à la fois l'instrument (le système écrit) et ses emplois (2).* »

En conclusion, nous pensons que la MNL répond à ces conditions et aboutit à « *lire, c'est comprendre* » (Smith, Charmeux...) et « *lire, c'est prélever directement du sens dans l'écrit* » (Foucambert).

Ce qui revient à dire que **l'image graphique des mots, leur orthographe, est un puissant indicateur de sens.** *Toutes les analyses de ces chercheurs confirment le bien fondé de la MNL: non, elle n'est pas obsolète!*

Notre objectif est de permettre à chacun d'appliquer des démarches qui le conduisent à s'approprier le savoir lire-écrire. Notre désir est que chacun puisse entrer dans une situation proposée : lire ou écrire un texte. Notre réflexion va donc porter sur : quel problème premier l'enfant a-t-il à résoudre ? Quel savoir-faire lui est nécessaire ? Nous allons formuler ce problème avec lui. Cet effort d'analyse va nous permettre de lui proposer des aides vraiment déterminantes d'abord pour qu'il démarre.

La priorité des priorités, c'est de permettre cette amorce, ce pouvoir agir qui crée toujours

le plaisir. Lorsqu'un enfant possède un mini pouvoir pour entrer dans l'écrit, sa progression ne s'arrêtera plus, pour peu qu'on garde toujours cette vigilance : apporter, au bon moment, l'aide adaptée au problème qu'il a à résoudre.

Veiller à ce qu'il puisse s'exercer rigoureusement avec le recours possible à l'adulte et aux autres camarades. Il sait que bénéficier d'une aide n'est jamais honteux; personne ne sait tout. Il aura peut-être besoin de plus d'essais, cela lui demandera plus de temps, mais une fois la dynamique de réussite lancée, il ne manquera pas de **s'apprendre** à écrire lire.

V. La MNL : processus vital d'acquisition

L'enfant qui a vécu cet engagement pour construire son savoir lire-écrire « *a appris à interroger le réel pour essayer de décrypter les problèmes et remonter jusqu'aux principes généraux au lieu de s'en remettre d'emblée, et comme par réflexe, au verdict des spécialistes (3).* »

La MNL a permis à l'enfant de se construire des tactiques pour analyser l'environnement. C'est un processus vital d'acquisition qu'il pourra appliquer à d'autres apprentissages.

Il se sait capable de réflexion, il a construit l'estime de soi qui lui sera utile pour aborder toute situation nouvelle, donc tout apprentissage. **Il a son mot à dire dans sa vie.**

Danielle De Keyser. Mai 1993

(1) P. Meirieux.

(2) G. Chauveau, *Migrants formation*, déc, 91

(3) *Perspectives d'éducation populaire*, Collectif ICEM