

Méthode Naturelle Lecture Ecriture (MNLE) avec des adultes

■ Danielle De Keyzer

La “méthode naturelle” de Célestin Freinet parie sur le souhait de l’apprenant de s’approprier la langue écrite comme un moyen enrichissant d’expression et de communication. Une telle approche convient parfaitement aux adultes qui éprouvent régulièrement le besoin de communiquer et le désir, progressivement, de s’exprimer par écrit.

PRINCIPES FONDAMENTAUX DE LA DÉMARCHE MNLE -

DIRE, LIRE, ECRIRE

NNLE, cette dénomination fait référence à Célestin Freinet. Lui-même disait : “Ce qui la caractérise, c’est une pédagogie de compagnonnage”. En effet, elle s’appuie sur des notions humanistes telles que la solidarité, la coopération, le respect de l’autre. L’expérience partagée constitue le groupe. Guidé par le formateur, l’apprenant est placé en situation de chercheur face à l’écrit. La démarche proposée prend en compte l’histoire personnelle, le vécu, l’affectif, les intérêts, donc la culture de l’apprenant. Partant de l’expression de son vécu et de ses intérêts, transcrits par écrit, il devient alors détective face à la langue écrite. Il met ainsi en œuvre en interaction avec ses pairs, une démarche scientifique systématisée qui consiste à comparer, repérer, extraire, analyser, déduire à partir de son observation réfléchie sur des écrits divers. Cette démarche méthodique permet d’élaborer chez l’apprenant un savoir-faire transférable dans d’autres domaines d’apprentissage. La Méthode Naturelle de Lecture Ecriture est basée sur une démarche interactive entre des situations de réception et de production qui s’enrichissent mutuellement. En MNLE, écrire et lire sont indissociables.

PRODUIRE DE L’ÉCRIT DÈS LE DÉBUT D’APPRENTISSAGE

La MNLE a deux spécificités : la première part de la parole. Les apprenants s’expriment à partir de leur vécu personnel. Leurs

écrits sont produits au début, en dictée à l’adulte, et mis en forme avec la participation du groupe. Ces textes vont devenir la base de données et la mémoire de tous et vont servir de support à la démarche d’apprentissage. Celle-ci s’appuie sur le sens, à l’oral d’abord. Ces textes dont le sens est connu sont une source de références. Ils constituent un lieu de recherche de modèles pour lire et écrire d’autres textes, et c’est ce qui rend possible la seconde spécificité de la MNLE : la production d’écrit dès le départ.

SOLLICITER LA PAROLE, POURQUOI ?

Pour restaurer l'estime de soi. Commencer à oser s'exprimer permet d'amorcer la restauration de l'estime de soi sans laquelle on ne peut entreprendre aucun apprentissage. En effet, sentir que l'on a mot à dire, c'est exister, c'est attribuer une valeur à des événements de sa vie personnelle. Pouvoir les communiquer, être écouté, c'est se sentir digne d'intérêt, c'est un essai réussi qui va permettre à l'apprenant d'entrer plus confiant dans d'autres propositions.

POUR PRODUIRE LE SENS DES PREMIERS ÉCRITS SUPPORTS D'APPRENTISSAGE

L'énonciation initiale va être travaillée en respectant sa tonalité affective. Elle sera modifiée, si besoin, au niveau des structures de phrases et du vocabulaire, toujours avec l'accord de l'auteur qui, au cours des échanges sur ce texte, a pu s'approprier des propositions de reformulation. Les apprenants qui participent dès le début de l'apprentissage à ce travail se vivent comme auteurs, producteurs de sens. Ils comprennent que derrière tout écrit, il y a quelque part un homme, une femme qui a quelque chose à nous dire. Il est alors plus évident pour eux que lire, c'est chercher ce qu'a voulu dire l'auteur.

PROCÉDÉS PÉDAGOGIQUES POUR FACILITER LES RECHERCHES : RENDRE LA PRODUCTION D'ÉCRIT POSSIBLE

Comment peut-on écrire même si on ne sait pas encore lire ?

Ces textes, chargés de sens qui importe aux apprenants, sont des réserves d'expressions, de mots intégrés à leur vécu, mots qu'ils pourront réutiliser pour lire ou pour écrire d'autres textes.

Pour cela, chacun a besoin d'une méthode de recherche. Cela implique de la part du formateur, au moins deux choses :

1 Une présentation segmentée du texte

Le formateur organise la présentation des textes références de manière à faciliter les recherches. Pour faciliter le repérage dans l'espace du texte, il est segmenté.

Chaque ligne porte un groupe de mots, une unité de sens ou un syntagme ("une molécule de sens", comme dit Ouzoulias, 2004). Ce sont les groupes de mots qui permettent de se représenter l'information, de se construire une image mentale et ainsi de garder le sens en mémoire.

Exemple de texte segmenté :

La télévision, c'est un grand loisir,
ça nous informe
mais,
il y a trop de violence,
il y a trop de "pub".
Nous aimons
les films qui racontent
une belle histoire.
Nous aimons
les reportages,
le cirque.

2 Une technique d'exploration (outil d'autonomie pour écrire dès le départ)

Le formateur entraîne l'apprenant à la technique d'exploration des textes, ce qui nécessite une mémorisation auditive préalable pour une mise en relation avec un repérage visuo-spatial dans l'espace écrit.

D'abord :

- Savoir dire par cœur ce texte (c'est la mémoire précise des unités de sens qu'il contient).
- Savoir le dire en faisant coïncider la forme écrite qui y correspond.

Ce savoir-faire de départ est la clé de son pouvoir d'autonomie de recherche. C'est ce que j'appelle « sa boîte à outils de départ, pour travailler à partir des textes ». Il permet à l'apprenant de mémoriser les textes en associant intimement ce qu'il dit et ce qu'il montre. Il est urgent que l'apprenant soit assez rapidement capable de l'appliquer avec aisance car c'est ce qui lui donne le moyen de retrouver toute partie de sens de ce texte. C'est à ce prix que les textes deviennent une source de modèles, une sorte de dictionnaire. Ces techniques, outils, supports pédagogiques qui, dès le début, vont permettre de mettre en place ces habiletés, constituent autant d'étayages pertinents et indispensables par la suite.

Ensuite :

- Pour installer, consolider ce savoir-faire, nous proposons diverses activités d'entraînement.
- Multiplier les recherches vise deux objectifs : que le repérage devienne rapide et sûr et qu'en même temps la fréquence des rencontres amorce la mémoire visuelle, autrement dit la reconnaissance d'un certain nombre de mots.

C'est alors que la MNLE introduit les textes à découvrir.

TEXTES À DÉCOUVRIR ET TEXTES EXPRESSION DES APPRENANTS

Introduction des textes à découvrir, pourquoi ?

Ce sont des écrits ayant des fonctions différentes et donc des supports différents : extraits de journaux, affiches contes, correspondance, bulles de bande dessinée, etc.

Un texte à découvrir constitue une réelle situation de lecture. Chacun fait part de ce qu'il trouve. Ce travail de découverte est indispensable. C'est là que l'apprenant questionne l'écrit, qu'il prend en compte tous les indices de sens non linguistiques (illustrations supports, forme, typographie). Cette recherche dynamise le groupe. Les apprenants qui ont reconnu des mots d'emblée, les annoncent, les montrent. Ils justifient leurs observations en précisant dans quels textes ils se trouvent. Cela donne lieu à une relecture rapide avec un objectif précis. Ces mots identifiés sont des parcelles de sens qui déclenchent la formulation de diverses hypothèses, dans le groupe. Quand un écrit-découverte a été travaillé, que le sens a été compris, il entre dans le recueil de chaque apprenant et grossit le nombre de références disponibles.

A ce stade de la démarche, le travail a porté sur quatre ou cinq textes. Il est possible de mettre en œuvre la production d'écrit.

PRODUIRE DE L'ÉCRIT AVEC DES ADULTES DÉBUTANTS

Interactions entre le lire et l'écrire

En écrivant l'apprenant prend la place de l'émetteur, il a tous les problèmes à résoudre. Pour commencer il a donc besoin :

- d'une aide à la formulation du message et à son maintien en mémoire,
- d'une aide à la segmentation de la chaîne parlée en mots afin de prendre conscience du mot à rechercher pour son réinvestissement,
- d'une aide à la relecture dans les écrits référence pour le localiser et le prélever,
- d'une aide pour s'assurer qu'il convient au contexte.

A cette occasion, lire, écrire et relire deviennent des activités indissociables et menées en interaction. L'écriture organise la pensée, l'apprenant doit faire effort pour formuler son message dans le but d'être compris. Au cours de cette activité qui se répète pour toute recherche, il prend de nombreux repères qui lui permettent de pointer tel ou tel mot des textes de façon de plus en plus rapide et sûre. Il développe la reconnaissance de mots retrouvés à plusieurs reprises. L'écriture répétée ancre en mémoire kinesthésique et visuelle la forme orthographiée.

Tous ces savoir-faire lui procurent le pouvoir-écrire en devenant de plus en plus autonome. Ecrire est l'activité qui engage, qui mobilise le plus l'attention de l'apprenant. Ecrire accélère la conceptualisation de ce qu'est un mot, ancre en mémoire la forme visuelle orthographiée, d'autant plus fortement que ce mot est affectivement important pour lui. " L'écriture permet la compréhension progressive du fonctionnement de l'écrit, l'acquisition des notions: textes, phrases, mots. La conceptualisation de l'écrit s'acquiert par la pratique. Toutes situations d'écriture provoquent des nécessités de relecture, entrer dans les textes avec un projet de recherche favorise la mémoire visuelle et auditive intériorisée: sens, mot, recherche. La mémoire de travail est très importante dans l'acquisition de la lecture." (Patricia Renard)

Les activités cognitives mobilisées par le processus d'écriture et d'expression le sont dans un contexte de communication social et culturel, donc de sens.

Interactions entre le lire et l'écrire et l'orthographe.

Produire de l'écrit, c'est produire du sens. Nous lisons en grande partie par reconnaissance de mots orthographiés. Brissiaud (2006) rappelle que "pour de nombreux psychologues, l'orthographe n'est pas seulement importante pour écrire, elle l'est également et même surtout pour lire". Il précise qu'ils utilisent d'ailleurs l'adjectif "orthographique" pour qualifier la lecture de l'expert, "il ne leur sert pas seulement à en qualifier l'écriture." C'est parce que l'apprenant est l'auteur, parce que sa priorité est la signification de son message, qu'il est motivé pour fournir l'effort de localisation, de reproduction écrite du mot et qu'ainsi, signification et image écrite se lient dans sa mémoire. Ce qu'il écrit, c'est toujours du sens.

C'est dès le début de la production d'écrit que l'enseignant doit faire comprendre à l'apprenant, que ce qu'il cherche dans les textes références, c'est un mot qui exprime une signification qui convient dans le contexte de sens de l'histoire qu'il veut écrire. Les mots sont alors prélevés dans un capital de mots orthographiés en fonction de leur contexte sémantique. Il n'y a pas d'écriture phonétique. Nous amorçons le doute orthographique qui incite le scripteur à chercher le mot dans ses outils références lorsqu'il n'est pas encore sûr de savoir l'écrire.

L'écriture du mot est liée à la signification qu'il exprime, l'orthographe est un indicateur de sens. Ainsi quand l'apprenant veut écrire "qu'il sait nager dans la [mer]", il ira chercher la "mer" dans le texte référence qui contient "les vacances à la mer" et pas dans "ma mère" ou dans "monsieur le maire".

Il découvre qu'ici trois mots à l'orthographe différente ont la même forme sonore, mais un seul convient à la signification qu'il veut exprimer dans son écrit. En prendre conscience dès le début de l'apprentissage installe le doute orthographique. Bien avant de maîtriser la combinatoire, l'apprenant sait que l'écriture d'un mot ne s'invente pas. En effet, on "écrit du sens et non du bruit". Pour les homophones lexicaux, leur situation dans un contexte de sens permet de les retrouver à coup sûr. Mais pour les homophones grammaticaux, c'est moins évident.

Ainsi, pour écrire "ma petite sœur", le premier mot à rechercher est "ma". Si dans les textes, il y a "ma belle voiture", "ma maison", "le chien m'a mordu", cela provoque observation et réflexion. Le sens possessif de l'écriture "ma" sera perçu, verbalisé, cela veut dire "c'est la mienne". Pour les homophones grammaticaux, c'est par la comparaison de plusieurs exemples que la similitude de fonction et donc d'orthographe peut émerger. Pour cet exemple, on aurait pu aussi rencontrer "le mâ" dans un texte de bateau et l'apprenant aurait tout de suite compris qu'il ne convenait pas. Dans ces conditions, le souci du sens exige de prendre en compte, dès le départ à la fois l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

Au cours de cette activité qui se répète pour toute recherche, l'apprenant prend de nombreux repères qui lui permettent de pointer tel ou tel mot dans des textes de façon de plus en plus rapide et sûre. Ce savoir-faire lui procure le pouvoir - écrire en devenant de plus en plus autonome.

Quand le mot est localisé, l'apprenant doit le copier rigoureusement. La lenteur de son geste l'oblige à porter de nombreux regards sur ce mot et à vérifier l'ordre de la succession des lettres. Il est très actif, c'est lui qui a choisi ce mot pour son histoire. Il est directement impliqué (mémoire sémantique et kinesthésique). Ce travail contribue de façon évidente à la reconnaissance du mot et donc à son identification dans un autre écrit. L'apprenant mémorise un petit répertoire de mots familiers qu'il reconnaît en saisie directe : mots qu'il met en stock en mémoire à long terme, directement sous leur forme orthographique.

PRODUCTION D'ÉCRIT INDIVIDUEL ET DÉCOUVERTE PROGRESSIVE DU CODE

Phase de début d'analyse

Dès le départ, les savoir-faire et connaissances des apprenants peuvent être très différents. Produire de l'écrit est l'activité la plus individualisante. Quand il écrit, l'apprenant organise la succession des mots pour produire sa phrase. Ecrire souvent favorise la segmentation en mots. Certains mots cherchés, utilisés fréquemment pour lire, pour produire de nouvelles histoires se chargent en mémoire à long terme.

Produire de l'écrit, c'est l'accélérateur permanent de la découverte du fonctionnement du code. C'est la fréquence de l'écriture qui va permettre à chacun de progresser dans tous les domaines: expression de sa pensée, construction de phrases, conceptualisation de ce qu'est un mot, une syllabe, mémoire orthographique, correspondances graphophonologiques.

DÉCOUVERTE DU FONCTIONNEMENT DU CODE

Rôle du capital - mots en mémoire ou dictionnaire mental

Chaque apprenant repère particulièrement certains mots, c'est fonction de ses intérêts, de son affectivité. Ces mots, il les réutilise volontiers, il les reconnaît d'emblée en saisie directe. Ce sont les premiers qu'il sait écrire de mémoire. L'ensemble de ces mots qui se stockent en mémoire à long terme constitue pour l'apprenant un petit répertoire embryonnaire ou dictionnaire mental.

L'analyse, la comparaison

“C'est comme”, maître mot de la MNLE. Les premières analyses qui mettent en évidence le code naissent de la comparaison directe avec le mot en mémoire. Ainsi pour identifier le mot inconnu “merci”, l'apprenant

repère instantanément " mer " si ce mot fait partie de ses mots en mémoire. Il n'a pas besoin de chercher dans les références, la comparaison est directe.

Ce qui se passe là est fondamental. C'est bien plus que la découverte d'une syllabe, c'est une méthode d'analyse ; les mots sont non seulement une signification, mais aussi objet d'analyse. Reprendre avec l'apprenant le déroulement de cette situation aboutit à formuler : " je vois pareil et j'entends pareil ". La relecture des textes avec l'objectif d'observer les mots en vue de reproduire cette démarche d'analyse, la consolide.

L'apprenant découvre un parallèle entre prononcer la même syllabe et voir la même suite de lettres. Ces premières analyses sont une motivation pour comparer les mots du point de vue du code. Le formateur va activer la recherche d'analogies dans les mots des textes références. A partir des premières analyses, le va-et-vient entre code et sens est constant.

Construction du principe de fonctionnement du code

Comparer est la méthode d'analyse qui conduit à la construction du système grapho-phonologique et à la compréhension de la combinatoire par l'extraction du pareil "c'est comme". La construction du principe de fonctionnement du code (de façon de plus en plus fine), de la syllabe aux graphophonologiques, s'élabore à travers des activités de classement et de catégorisation des mots issus des textes références, en fonction de leurs unités semblables.

La MNLE est une démarche d'apprentissage qui est qualifiée de Méthode ECRIRE/LIRE.

BIBLIOGRAPHIE

- Brissiaud, R. (2006). L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes en lecture-écriture. *Cahiers pédagogiques*, 440, 1-20.
- Ouzoulias A. (2004). *Favoriser la réussite en lecture: les MACLE*. Paris: Retz.
- Renard, P. (2007). Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP. *Repères*, 36, 37-58.