

**La Méthode naturelle
de lecture-écriture
dans la lutte contre
l'illettrisme**

Chantier Outils de l'ICEM

*J'ai une chance
d'apprendre.
Pour la première fois
je vais à l'école.*

Ernest (27 ans)

Sommaire

Spécificité de la Méthode naturelle de Lecture Écriture.....1

MNLE : mise en oeuvre dans les classes.....2

La MNLE en trois tableaux.....6

I. Principe de la motivation.....6

II. Principe d'apprentissage.....7

III. Démarche pour accéder au code.....8

Pourquoi ? Comment ?

La MNLE dans la lutte contre l'illettrisme.....9

Conditions de travail avec des adolescents ou adultes en
difficulté de lecture.....9

Objectifs et moyens mis en oeuvre.....10

1er objectif : restaurer l'estime de soi.....10

2ème objectif : sécuriser.....10

3ème objectif : donner les moyens d'agir.....12

1. Activités d'entraînement.....12

2. Production d'écrit.....14

3. Exercices d'entraînement.....15

4. Textes à découvrir.....16

En conclusion.....17

Document annexe :

Lettre aux familles des stagiaires.....18

Bibliographie :

Autour de la Méthode naturelle de lecture-écriture.....23

*J'avais un peu honte
de moi-même.*

*J'ai été aidé
par une amie.*

*Elle m'a poussé
à venir apprendre
à lire et à écrire.*

Roland

L'école

*Aujourd'hui on peut
se défendre
on dirait "on existe"
on est "égal"
on est ici pour apprendre.
On peut aider nos enfants.*

Texte de groupe

Spécificité de la Méthode naturelle de Lecture Écriture (MNLE)

Partant de son vécu, de ses intérêts, celui qui apprend est l'élément dynamique de la construction de son savoir. Il est "détective" face à la langue écrite. Il applique une démarche scientifique : observer, comparer, déduire, cela en interaction avec ses pairs. Il utilise l'écrit : lecture et production d'écrits dans des situations de communication authentiques.

Mise en oeuvre dans les classes

La MNLE pratiquée dans les classes bénéficie des activités de la classe coopérative. Ces activités permettent :

- d'organiser démocratiquement les règles de vie du groupe,
- de réaliser des projets de toutes sortes, des recherches...
- de communiquer, échanger, en vraie grandeur : correspondance, réception et production de lettres, documents, compte rendus, textes imaginés, fax, messages internet ...

Cela place les enfants face à une variété d'écrits considérable, apportant un sens, nécessaire à la vie de la classe.

Les écrits sont toujours présents dans la classe pour le sens dont ils sont porteurs.

La vie coopérative développe l'habitude de réfléchir, de dire ce qu'on fait, pourquoi on le fait. Le climat de confiance qu'elle instaure permet de communiquer ce qu'on croit, de formuler des hypothèses. La confrontation au groupe permet de vérifier et de réajuster son savoir.

En MNLE, l'enfant est en situation de recherche face à l'écrit. Il prélève tout ce qu'il sait, il observe, il compare, il fait de remarques, les met en relation. Il les fait converger vers son but : comprendre ce que dit le texte. La priorité est toujours **le sens**.

Dans ces situations d'échange, l'enfant est amené à produire de l'écrit. Ses multiples rencontres avec des expressions, des mots, l'accumulation de ses expériences dans l'écrit, le conduisent à connaître, reconnaître des mots : il se constitue un lexique, en quelque sorte, un **dictionnaire mental**.

Aux situations de découvertes des écrits s'ajoutent des exercices d'entraînement. Ils visent à entraîner l'enfant à construire du sens à partir de groupes de mots prélevés dans des textes de référence, et à le familiariser avec ces mots, afin qu'il accède plus vite à leur

reconnaissance. Il finit par en avoir une image mentale précise qui lui permet de les comparer de plus en plus spontanément et d'en découvrir l'analogie.

C'est alors que "*c'est comme*" devient l'expression clé de ses découvertes. Il aborde alors les mots avec une double quête :

1. chercher à reconnaître d'emblée le mot pour son sens ;
2. chercher à percevoir à l'intérieur des mots des parties de mots connus (par exemple : le "*man*" de "*mange*" c'est comme le "*man*" de "*manteau*").

Il est sur le chemin de la découverte du fonctionnement de la langue écrite. À terme, il aura construit des séries d'analogies diverses

<i>mardi</i>	<i>valise</i>	<i>beaucoup</i>	<i>poule</i>
<i>dimanche</i>	<i>chemise</i>	<i>merci</i>	<i>piqûre</i>
<i>dire</i>	<i>grise</i>		<i>poisson</i>

syllabes	rime	mot dans	attaque de
	de mots	d'autres mots	mots (phonèmes)

qui le conduisent à découvrir la fusion des phonèmes (combinatoire).

Ainsi, lorsque l'apprenant remarque la similitude des mots (ex : *pour*, *jour*...) et que par ailleurs, il a construit des séries telles que :

- *fil*
- *feu*
- *farine*

il devient capable d'utiliser la lettre d'attaque de la série "*f*" et la partie commune "*our*" de *jour* et *pour* ... pour décoder "*four*".

Lorsque, ayant découvert cela, il peut le reproduire dans d'autres cas :

- *homme* et *papa*
- *comme* *puce*
- *somme* *pile* pour lire "*pomme*",

il comprend alors qu'il a découvert le moyen de lire des mots jamais vus.

C'est pour lui un pouvoir nouveau.

Il va, à ce stade, s'essayer à l'appliquer partout. Bien sûr, aux mots qu'il cherche à lire, mais aussi aux mots qu'il reconnaît depuis longtemps et dans lesquels il se met alors à voir les éléments les plus fins du code qui les composent.

À partir de son capital de mots mémorisés, l'apprenant se constitue une liste de **parties de mots** ("*ouge*" de *rouge*, *bouge*, etc.), de **syllabes** les plus fréquentes du français, de **phonèmes**.

Lorsqu'il les retrouve dans des mots inconnus, il les met en relation quasi immédiate avec les mots qu'il a en mémoire.

À ce stade, non seulement il déchiffre de plus en plus aisément, mais surtout il entre dans la **phase d'auto-apprentissage des mots** (A. Ouzoulias *).

Le mot nouveau "*phalange*" est perçu par l'apprenant comme étant composé du "*ph*" de *Philippe*, de *pharmacie*, et de "*ange*" (comme *mange*).

Ce mot entre dans sa mémoire dès la première rencontre à cause du tri qu'il a dû faire dans ses connaissances pour réussir à le lire.

Ce mot est construit et reconnu avec ses spécificités orthographiques. À ce moment-là, son **dictionnaire mental** s'accroît très rapidement.

Depuis le début de l'apprentissage en MNLE, les apprenants se sont

* **A. Ouzoulias** : professeur à l'IUFM de Versailles, coordinateur d'une équipe de recherche sur l'apprentissage de la lecture chez les 4-8 ans. Auteur de *l'apprenti lecteur en difficulté*, Editions Retz, Pédagogie pratique.

trouvés dans des situations authentiques de lecture et de production d'écrit (correspondance, projets, etc.).

La recherche du **sens** a toujours été la priorité. Les apprenants ont développé des aptitudes diverses :

- questionner l'écrit
- prélever des indices de plus en plus nombreux et pertinents
- faire des remarques sur le code
- tout cela les conduit à formuler des hypothèses, à les vérifier en fonction de leurs connaissances.

Enfin, comme on l'a vu, ils sont capables de décoder et de construire une mémorisation orthographique des mots.

Ils savent faire converger tous ces savoir-faire pour accéder au sens :

ils savent lire.

La MNLE en trois tableaux

I. Principe de la motivation

1. Reconstruire l'estime de soi

Exister par la trace qu'on laisse :

d'où écrits **témoignages** de - ce qui touche
- ce qui concerne l'apprenant

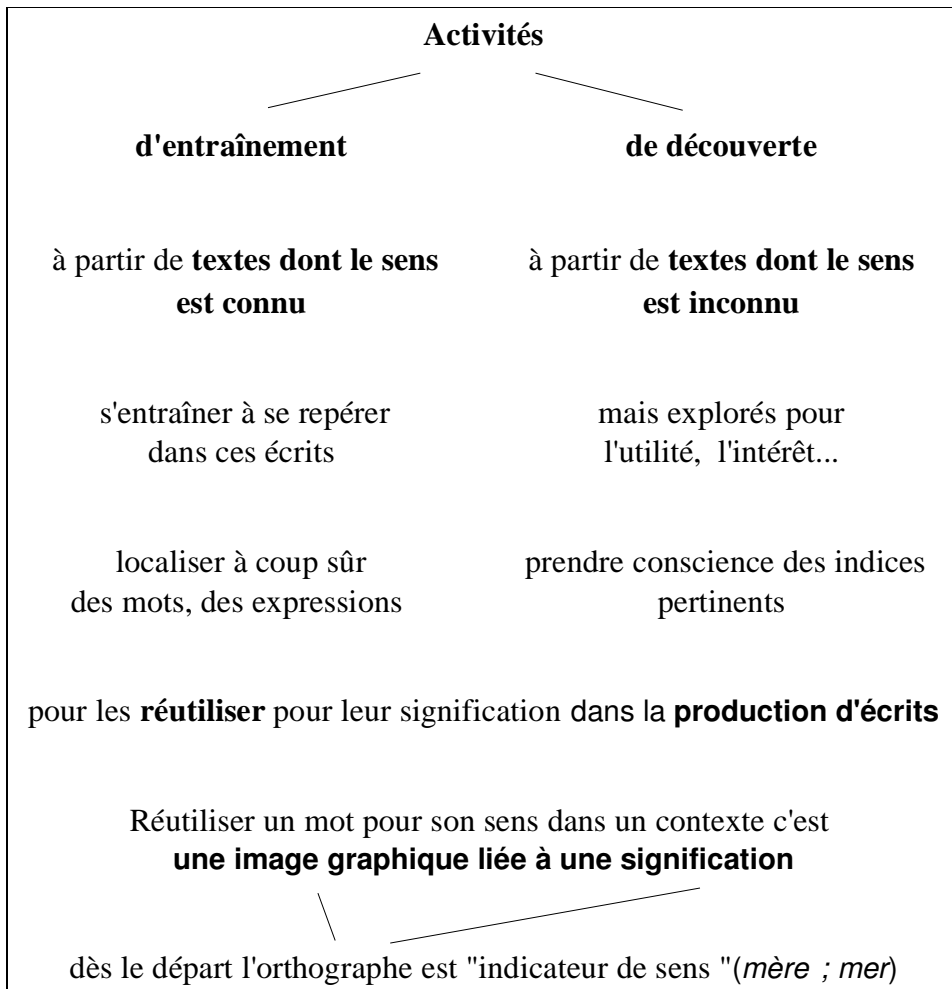
comme **objets d'apprentissage**.

2. Se sentir "mot à dire"

en étant en mesure d'**agir**

de façon de plus en plus **autonome**
grâce à des techniques d'exploration des écrits (plaisir de la découverte, se sentir capable de...)

II. Principe d'apprentissage



Auto-construction du dictionnaire mental
Développement de stratégies de recherche de sens

III. Démarche pour accéder au code

(combinatoire, déchiffrage)

Puisque **graphie** liée au **sens**,

regard **attentif** sur la graphie

d'où peu à peu
prise de conscience

- **d'analogies** (*c'est comme* : maintenant, demain...)
- **de différences** (*ce n'est pas comme* : une main, mince...)

d'où analyse fine de l'écrit
combinatoire (**dernière étape**).

Le **déchiffrage** est alors un **savoir-faire** parmi d'autres.

Il est **utile**

- pour découvrir le mot qui manquait
- pour vérifier une hypothèse de sens.

Il n'intervient qu'en cas de besoin, mais l'apprenant est capable de l'appliquer à tous moments.

Pourquoi ? Comment ? La MNLE dans la lutte contre l'illettrisme

Conditions de travail avec des adolescents ou adultes en difficulté de lecture

Dans les associations de lutte contre l'illettrisme, le temps d'apprentissage est le plus souvent de l'ordre de deux à quatre heures par semaine, en relation duelle : un formateur, un apprenant ou en petit groupe. Ces contraintes nous obligent à aménager notre pratique de la MNLE.

On sait que, pour prélever du sens dans des écrits, la reconnaissance de mots est une nécessité. Ces mots constituent les points d'appui qui permettent la formulation d'hypothèses.

Cette reconnaissance d'expressions, de mots, se construit en classe grâce aux situations de vie déjà citées et qui impulsent de nombreuses occasions de les rencontrer et de les réutiliser.

Puisque nous ne disposons pas souvent de ces conditions dans la lutte contre l'illettrisme, à cause des contraintes de temps, d'espace, etc., nous essayons de favoriser la mise en mémoire d'un capital de mots en créant des situations d'entraînement comme celles que nous utilisons en classe mais qui, ici, prendront une plus grande place dans le temps consacré à l'apprentissage.

Objectifs et moyens mis en oeuvre

Premier objectif : restaurer l'estime de soi.

Ce qui est déterminant pour que chacun s'approprie son savoir écrire-lire, c'est d'abord avoir la possibilité de partir de ce qu'il sait, de son vécu. Il s'exprime dans sa langue. Elle lui vient de l'intérieur, chaque mot est porteur de sens de l'intérieur, chaque mot est porteur de sens lié à ses expériences, à ses sentiments.

Ça ne fonctionne pas à vide.

En effet, commencer à oser s'exprimer, c'est exister, attribuer une valeur à des événements de sa vie personnelle.

Pouvoir les communiquer, être écouté, c'est se sentir digne d'intérêt, c'est l'amorce du processus d'échange qui rend l'apprenant capable de s'intéresser aux autres. C'est le début d'une restauration de l'estime de soi sans laquelle on ne peut entreprendre aucun apprentissage.

Deuxième objectif : sécuriser.

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

Au début, l'apprenant n'a que très peu à dire, puis pour retrouver ce plaisir, il devient "énonciateur" de plus en plus précis parce qu'il vit plus intensément des événements de sa vie, ayant le projet de les raconter.

Ces récits, ces témoignages sont transcrits par le formateur et gardés en mémoire dans un recueil qu'on peut appeler "livre de vie". Cette trace écrite restera ancrée dans la mémoire de l'apprenant, d'autant plus fortement qu'elle sera chargée d'affectivité.

Ces récits issus de sa vie, le placent en terrain connu et réduisent le sentiment d'insécurité face à l'écrit et servent de support de lecture.

Proposer des lectures traitant de données complètement étrangères à la vie des apprenants déclenche l'angoisse et augmente les difficultés d'accès au sens.

Il reste une cause d'insécurité : la démarche proposée est contraire à ses représentations mentales concernant l'apprentissage de la lecture.

Pour lui, lire, c'est connaître les lettres et les "marier".

Ainsi, lorsqu'il reconnaît le nom d'un supermarché, le nom de sa rue, le prénom de ses enfants, il pense qu'il ne lit pas.

Si on lui propose des activités partant des textes, pour prendre conscience qu'ils sont constitués de phrases, pour arriver aux mots, eux-mêmes constitués de sons (phonèmes), il ne pourra pas adhérer à cette démarche.

Cela démontre la nécessité de consacrer du temps à la lui expliquer dans son ensemble, en lui prouvant que les compétences qu'on vise à lui faire acquérir sont celles utilisées à chaque instant par un lecteur chevronné.

Texte proposé aux apprenants :

***Pour apprendre à lire,
on fait entrer
beaucoup de mots
dans notre tête.
Un jour, on verra
des morceaux pareils
dans nos mots.
On dira "C'est comme..."
On démontrera
tous nos mots,
pour fabriquer
tous les autres mots.***

Travaillé comme tous les autres écrits, objets d'apprentissage (voir plus loin), appris par coeur, ce texte les rendait capables d'expliquer à autrui pourquoi et comment ils travaillaient. Cela a constitué un moyen de les aider à adhérer aux exercices proposés et donc un élément important de

motivation et de persévérance.

De plus, il faut penser à informer sa famille. En effet, si son entourage familial sait lire, il est prudent de prendre la peine de le faire adhérer aussi à la démarche d'apprentissage de la lecture. Sinon, il risque de nier l'utilité des exercices proposés et ainsi démobiliser l'apprenant.

Voir document annexe : *lettre aux familles des stagiaires*, envoyée après un mois et demi de travail (stage de 6 mois), alors qu'ils partaient pour dix jours de vacances.

3ème objectif : donner les moyens d'agir.

Les textes objets d'apprentissage sont de deux types :

- ceux formulés par l'apprenant dont il **connaît le sens**, et qui vont donner lieu à des activités d'entraînement,
- ceux extraits d'écrits aux fonctions très diverses, dont **le sens est à découvrir** (extraits de journaux, invitations, publicités, lettres, poèmes, etc.) qui vont donner lieu à des activités de recherche.

1. Activités d'entraînement

Exemple : le texte de Jean-Michel

***Mercredi 16 octobre
Éric est parti
de la maison.***

***Il est allé
chez son copain
qui habite à 4 km
près du Mammouth.***

***Annie et moi
on a eu très peur.
On a appelé la police.***

Heureusement, on l'a retrouvé.

L'apprenant dicte ce texte au formateur. Celui-ci l'écrit en le fragmentant en groupes de sens (un par ligne) afin d'apporter une aide au repérage.

Pour situer "*chez son copain*" l'apprenant récite en faisant coïncider ce qu'il dit, ligne par ligne, et ce qu'il montre. Il sait ainsi ce que porte chaque ligne. Il s'arrête de réciter lorsqu'il montre et prononce "*chez son copain*".

Pour que l'apprenant **puisse agir** avec de l'écrit, nous devons le doter d'une **technique d'exploration**.

Pour cela, nous allons lui donner des consignes rigoureuses à partir desquelles, dès le départ de l'apprentissage, il sera capable

- **de se repérer dans l'espace du texte,**
- **de localiser des unités de sens** pour les prélever et les réutiliser.

Consignes de la technique d'exploration

- savoir par coeur le texte (la mémorisation est facilitée puisque l'apprenant a vécu l'événement),
- réciter ligne par ligne (sans mot oublié, sans mot ajouté) en suivant de façon synchrone ce qu'il dit et ce qu'il montre,
- s'entraîner à développer ce savoir-faire qui est la première condition d'autonomie puisqu'il permet à l'apprenant, pour chaque texte :
 - de savoir ce qu'il contient au niveau du sens exprimé
 - d'être capable de situer telle expression, tel mot et d'y associer la signification du texte.

Pour l'apprenant, le fait d'avoir en mémoire le sens exprimé par chaque texte et d'avoir une technique pour accéder à l'expression ou mot dont il a besoin, lui donne le **pouvoir** dès le départ de l'apprentissage, de produire de l'écrit en le réutilisant.

L'apprenant formule ce qu'il veut exprimer. Au début, le formateur l'aide à trouver ce qu'il cherche et qui est contenu dans le texte, puis il donne ce qui manque. Cette démarche de recherche dans l'écrit de référence oblige l'apprenant à de nombreuses relectures du texte origine. Lorsqu'il a situé où est le mot qui lui est nécessaire, il est amené, pour l'écrire, à fixer plusieurs fois son regard sur ce mot modèle.

Ce travail de **production d'écrit** fait appel à **plusieurs mémoires** : mémoire du sens du texte, mémoire des actions qu'il réalise pour accéder au mot, mémoire de l'espace du texte (où est situé le mot, avant, après tel autre mot...), mémoire gestuelle de quand il l'a écrit.

Tout cela déclenche un commencement de mise en mémoire visuelle de l'allure graphique du mot. La somme de ces tâtonnements aboutit jour après jour à une mise en mémoire de plus en plus achevée d'un certain nombre de mots qui constituent son capital-mots, son "**dictionnaire mental**".

2. Production d'écrit

C'est vraiment le travail qui accélère, renforce l'aptitude à saisir d'emblée des indices de sens dans le texte, et qui, à terme, permet la reconnaissance sûre et rapide de nombreux mots et expressions.

Ces mots reconnus d'emblée, en saisie directe sont les points d'appui de la construction de sens. C'est grâce à cette compétence qu'on a une lecture rapide qui ne demande au lecteur qu'une faible dépense d'énergie (économie mnésique, comme le dit A. Ouzoulias).

Ces mots fortement mémorisés impulsent des comparaisons spontanées et, de là, la découverte des parties communes dans les mots. Le raisonnement par analogie permet la réalisation de séries qui mettent en évidence des éléments du code, et finalement le "pouvoir déchiffrer" (voir ci-dessus, mise en oeuvre de la MNLE dans les classes).

Ces parties communes ("*man*" de "*mange*", etc.) sont lues d'emblée comme les mots dont elles sont issues, c'est ce qui permet un déchiffrage aisé. Il est évident que la mise en série de ces parties semblables

constitue un classement orthographique. L'apprenant qui trouve que "*main*" c'est comme "*demain*" et pas comme "*mince*", qui est lui-même comme "*chemin*" et comme "*invite*" n'oubliera pas l'orthographe de ces mots, puisqu'il les met en relation pour leur particularité orthographique.

3. Exercices d'entraînement visant à développer la "saisie directe"

En effet, puisque c'est grâce à la saisie directe que la construction du sens et la maîtrise du code sont facilités, nous proposons des exercices d'entraînement.

En début d'apprentissage, le fichier LIRE 1.1 est un auxiliaire précieux qui propose au formateur des batteries de fiches visant à amener l'apprenant à :

- chercher du sens à ce qui est écrit,
- mémoriser des phrases, expressions, groupes de mots (en travaillant surtout la mémoire immédiate : la nécessité de retourner plusieurs fois la fiche oblige à photographier, enregistrer des mots ou groupes de mots),
- comparer pour construire un raisonnement par analogie (*c'est comme*), déduction ou élimination,
- éduquer la perception visuelle.

Les exercices donnent toujours **la priorité au sens**.

À partir des textes de références, par permutation des unités de sens, on construit d'autres textes porteurs de sens.

Exemple :

*Éric est parti
il est allé
Près du Mammouth.*

*Éric est parti
on a appelé la police.*

*Éric est parti
heureusement on l'a retrouvé.*

*Éric est parti
Il est allé
chez son copain.*

Ils ont pour objectif d'**entraîner à construire du sens**. La fréquence d'utilisation des mêmes expressions et l'obligation d'appliquer la technique d'exploration dans le texte origine (réciter, situer telle expression) provoque **maintes relectures en situation de recherche**.

Ces exercices pour chaque texte, et le mélange des expressions de un, deux ou trois textes, tout cela contribue à la **mise en mémoire, enrichit le capital mots**. Cette mise en mémoire, on l'a vu, aboutit à "pouvoir déchiffrer".

4. Textes à découvrir.

Parallèlement à tout ce travail qui revient, en somme, à la saisie de données écrites dans le cerveau en même temps qu'on s'entraîne à construire du sens, nous proposons à l'apprenant des **textes à découvrir**. C'est là qu'il **questionne l'écrit**, qu'il prend en compte **tous les indices de sens non linguistiques** (illustration, support, forme, typographie) et **les mots reconnus d'emblée**, qu'il saisit directement et à partir desquels il formule des hypothèses.

Ce travail de **découverte est indispensable**. C'est là que l'apprenant est confronté à la **variété des écrits** qu'il rencontrera dans sa **vie quotidienne** et dont il aura besoin.

En fonction de son attente, il apprend alors à sélectionner le type d'écrit qui convient, il se familiarise avec la forme et l'organisation de cet écrit, il découvre les indices pertinents qui le conduiront à adapter son comportement et à utiliser la stratégie efficace.

C'est ce qui lui permet d'intégrer divers acquis en une compétence globale, de les relier les uns aux autres en un système qui se perfectionne au cours du temps.

Le travail sur les textes de vie, les exercices d'entraînement visant à lui donner les moyens de saisie directe et les stratégies de construction de sens, les textes à découvrir qui permettent la formulation d'hypothèses et la prise d'indices pertinents, la production d'écrits, l'ont conduit au savoir-lire.

Pour renforcer les stratégies de construction de sens, les fichiers suivants de niveaux croissants de difficultés (LIRE 2.1, 2.2 et 2.3) apportent au formateur des situations de lecture conçues en fonction d'objectifs très précis.

En conclusion

L'apprenant possède maintenant

"des représentations claires de la lecture et de son apprentissage, cela l'aide à lier ses acquisitions les unes aux autres, à comprendre quelles contributions spécifiques chacune peut avoir dans l'acte de lecture, considéré dans sa totalité, ne pas accorder à l'une de ces compétences plus que ce qu'elle vaut... Faisant l'unité de cet apprentissage complexe, elles sont la boussole de l'apprenant dans son cheminement vers le savoir-lire".

A. Ouzoulias

L'apprenti lecteur en difficulté, Ed. Retz.

Étant donné que l'apprentissage a eu lieu alors que l'apprenant était en position de recherche face à l'écrit, il s'est construit un savoir personnalisé et autonome.

La dynamique de réussite est lancée. Il ne manquera pas de continuer à s'apprendre à lire/écrire.

C'est un processus vital d'acquisition qu'il pourra appliquer à d'autres apprentissages. Il se sait capable, il a **mot à dire** dans sa vie.

Document annexe

Lettre aux familles des stagiaires

Pour que la famille du stagiaire comprenne son travail au stage, pour que chacun puisse s'entraîner, parler de ce qu'il fait pour qu'il puisse être aidé, encouragé

je vais expliquer :

- Comment nous faisons
- Pourquoi nous pratiquons ainsi
- Comment ça avance pour réussir à lire **en comprenant, car "savoir lire" c'est comprendre ce qu'on lit.**

Souvent on croit que si on sait le nom des lettres, et si on les accroche, on va lire ! ...

Mais les lettres peuvent s'accrocher de plusieurs manières et en plus elles ne font pas toujours le même bruit (ce, ça etc ...)

Ainsi lorsque vous voyez (*ma*) vous essayez de dire "**ma**", et si c'est dans "*maison*", ça ne va pas. Si c'est dans "*maintenant*", dans "*mauve*" etc ... ça ne va pas et justement c'est très souvent comme cela. Qu'est-ce qui peut me dire combien de lettres je prends ensemble ?

En faisant comme cela, **en s'essayant à accrocher les lettres, on fait des bruits de morceaux de mots, on ne comprend rien**, on se décourage. Et c'est exactement ce qui est arrivé au stagiaire jusqu'à maintenant.

Alors nous, **comment allons-nous faire ?**

- On va d'abord s'entraîner à retrouver des mots qu'on sait, ça nous dira déjà un peu de quoi parle cette histoire.
- On va s'entraîner à bien savoir tout ce que nous racontent ces textes qu'on connaît (de notre classeur). On s'entraîne pour devenir capable de retrouver dans les textes de plus en plus de mots.

Cela demande environ 3 à 4 mois de travail pendant lesquels on va :

- **relire**, redire les **textes**
- s'entraîner à reconnaître les **étiquettes**
- lire, en s'aidant des textes du classeur, tous les petits textes inventés avec les mots des textes.

Travail qui consiste aussi à **écrire**, inventer soi-même des textes avec les mots des textes connus.

Pour ce travail, quand chacun a compris comment s'y prendre, chacun peut s'entraîner tout seul. **Il le peut s'il le veut.**

Grâce à tout cela, nos yeux, notre **mémoire** a pris l'habitude de bien regarder **les mots, on en reconnaît beaucoup** et là, on commence à voir des mots qui ont **plusieurs lettres accrochées** de la même façon.

Par exemple : parce qu'on sait bien reconnaître *main* lorsqu'on se trouve en face de *demain* on est capable de le lire sans hésiter et aussi lorsqu'on rencontre *maintenant* on voit que c'est comme *main*, et là on sait tout de suite que dans ce mot ce qui va ensemble, c'est *m a i n*.

Ainsi lorsqu'on a **dans sa tête** un bon nombre de **mots qu'on reconnaît** vraiment bien, on se met alors **à voir** tous les morceaux de mots

par exemple :

dans /*ge/nou* et dans *rou/ge*/

on voit /*ge*/ on entend *ge*

on voit et on entend *ge/nou/* qui reste

et dans /*rou/ge* il reste /*rou*/.

Alors, dans tous les mots connus, le même travail s'effectue et ce jour-là on devient capable d'accrocher les lettres comme il faut sans hésiter, rapidement, parce qu'on y reconnaît des morceaux des mots qu'on connaît bien.

Comme on trouve vite, on comprend mieux.

On lit avec tous les mots qu'on sait et avec tous les mots qu'on peut fabriquer.

On n'hésite pas, parce que **dans le mot qu'on cherche**, on voit toujours **un morceau d'un autre mot qu'on connaît bien**, et ainsi, on sait qu'on a le moyen de s'en servir.

En apprenant tous les jours des mots nouveaux, on retrouve des choses qu'on a déjà vues dans d'autres mots, ça devient donc de plus en plus facile de se mettre ces mots dans la mémoire.

En remarquant que dans *lapin*
c'est comme dans *pomme de pin*
alors que dans *du pain* ce n'est pas pareil,
on s'apprend à faire le bruit *pin*
ou *pain*,
mais en plus on sait que si on lit ou si on écrit à propos du *pain*
qu'on mange il faut *p a i n*.
on sait écrire le **bon mot**
la **bonne orthographe**.

On peut être **compris** par les autres qui lisent nos lettres.

À la fin de tous ces travaux on sait lire et écrire juste, on sait faire attention aux mots pour mieux les reconnaître.

Alors, allons-y. Lisons, relisons nos textes. Cherchons à reconnaître des mots partout et écrivons, écrivons beaucoup.

Danielle De Keyzer

Pour plus d'informations sur la pratique de la MNLE adaptée à un public d'adultes, lire :

Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte, Éditions RETZ
(Guide méthodologique et pratique)
Sous la direction de Danielle De Keyzer

L'art de donner

*Je donne du fond de moi-même
pour toujours.*

Roland

Je trouve que Maxime travaille beaucoup.

Cadeau de Gina

Dans la vie, je donne du fond de mon coeur.

Raymond

*Pour moi, donner, c'est donner beaucoup d'amour,
donner son coeur et garder ses larmes.*

Ernest

*Pour moi, donner, c'est partager ce que j'ai avec des gens.
Ce que je donne, je le fais de bon coeur.
Ca me fait plaisir de savoir qu'ils vont manger.*

Marie-Ange

*Pour moi, donner c'est me faire plaisir
et faire plaisir aux autres.*

Cyril

*Donner, c'est donner de l'amour
à mon bébé pour toujours.*

Christine

*Donner, c'est avoir du coeur,
c'est partager, c'est faire plaisir.*

Véronique

*Pour être bon, il faut avoir connu la misère.
C'est ceux qui ont le moins
qui donnent le plus.*

Jacques D.

*On n'a qu'un petit bout de pain, on peut le partager.
La gentillesse
écouter quelqu'un
c'est déjà donner, aider.*

Colette

Bibliographie

Autour de la Méthode naturelle de lecture-écriture...

C. Freinet : *Méthode naturelle de lecture*, in Oeuvres pédagogiques, tome 2, **Éditions du Seuil. 1994.**

ICEM : *Lire Écrire (I)*, les modèles de lecture, vieux débats et leur espoir. Lecture et production d'écrits en maternelle et CP.

ICEM : *Lire Écrire (II)*, au primaire, ateliers de lecture dans un CE1-CE2. Lecture et mathématiques. Lire au collège.

ICEM : *Lire Écrire (III)*, Lecture... apprentissage technique ou formation de l'homme ? Lire naturellement. Ateliers de lecture au CM. Etc.

ICEM : *Lire Écrire (IV)*, s'apprendre à écrire-lire par la Méthode naturelle de lecture.

(Editions ICEM-pédagogie Freinet, 18, rue Sarrazin, 44000 Nantes).

Livres cités :

- *l'apprenti lecteur en difficulté*, Éditions Retz, Pédagogie pratique. **A. Ouzoulias**
- *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, Éditions Retz, Sous la direction de **Danielle De Keyzer**