

Bordeaux 13 ou 14 novembre 2007

MNLE : trois grandes étapes :

- à chaque étape → a) quelles compétences à développer ?
→ b) à partir de quelles activités ?

Méthode Naturelle de Lecture Ecriture (MNLE)

La MNLE est issue des conceptions de Célestin Freinet,

elle obéit à des principes philosophiques : ce n'est pas une simple technique pédagogique, elle se construit à partir d'une certaine idée de l'homme basée sur des principes d'égalité et de respect de l'autre.

Elle a pour principe la confiance dans les potentialités de l'apprenant.

La pédagogie Freinet prend en compte la culture de l'apprenant, ses expériences de vie, ce qui le concerne. Elle crée des situations de travail qui permettent à l'apprenant de se redynamiser, de se vivre comme capable d'apprendre.

Elle propose des situations de lecture en lien avec ses intérêts, ses besoins.

Apprendre à lire et à écrire en méthode naturelle place l'apprenant dans une attitude de détective face à la langue écrite. Il développe des aptitudes telles que : observer, repérer, comparer, expliquer, argumenter, justifier, douter, critiquer, déduire.

Lire et écrire sont indissociables en MNLE ; ce sont 2 activités directement complémentaires dès le début.

C'est le va et vient entre les mots porteurs de sens et les remarques propres au fonctionnement du code qui permettent à l'apprenant de construire son savoir lire-écrire complet : comprendre, décoder, écrire orthographe comprise.

Cela exige que le formateur ait une vision précise des divers objectifs à atteindre, qu'il organise les activités qu'il juge nécessaires pour que les apprenants y parviennent.

Le formateur va solliciter l'apprenant pour que « comparer » devienne pour lui une démarche essentielle qui va le conduire dans un premier temps à retrouver les mots semblables .

Cela exige aussi qu'il valorise les découvertes de chacun, c'est-à-dire qu'il invite l'apprenant à présenter aux autres ses remarques , chacun les observe rigoureusement ce qui va provoquer accord ou critique et motive la participation de tous.

Dès le départ le formateur doit présenter clairement mais schématiquement l'ensemble de la démarche. Il est nécessaire que l'apprenant comprenne pourquoi il va commencer à apprendre avec des textes et pas avec des lettres à « marier » comme il s'y attend. Pour qu'il soit confiant, en sécurité face à ce qu'il va avoir à faire nous devons lui expliquer les raisons de notre choix.

Comment expliquer ? (voir pages 31, 32 du livre)

« Ce que nous disons aujourd'hui peut être écrit, cela produit un texte. Ce texte qui est écrit, peut rester longtemps sur le papier et on ne sait plus ce qui avait été dit.

Lorsqu' une personne le lit elle peut nous redire ce que ce texte raconte. Lire sert à cela. Les textes gardent nos souvenirs, nous donnent des informations. »

Nous allons donc parler de nos souvenirs, de ce que l'on connaît, de ce que l'on sait faire... ça nous fera des textes pour apprendre à lire et à écrire toutes sortes d'histoires.

Pour le travail d'apprentissage vous aurez besoin de chercher de nombreuses fois dans chaque texte : pour lire des histoires inventées avec les mots qui sont dans les textes ; pour écrire certains de ces mots. Vous connaîtrez des mots, vous en découvrirez qui se ressemblent car ils ont une partie pareille, alors vous démontrerez les mots en parties. Grâce à ces morceaux de mots que vous saurez dire »lire « vous pourrez construire, lire des mots jamais vus.

Première étape : Elaboration des textes références, **(apprenants auteurs de sens)**

1) S'exprimer par la parole, oser s'exprimer

En effet quand on est incapable de s'exprimer, on n'est pas ouvert, pas disponible pour ce que les autres disent ou écrivent.

Solliciter l'expression de la personne, *c'est faire émerger ses expériences, ses émotions.* Pour cela, il faut *un climat d'écoute.*

Pour toute personne *Etre écouté*, accueilli dans sa parole ; c'est être reconnu comme *digne d'intérêt*, c'est une valorisation de ses expériences, de sa pensée.

C'est un plaisir qui va faire éclore *le désir*, le vouloir s'investir, *l'envie de communiquer.* Au début les témoignages sont difficiles, car la personne n'a pas l'habitude de parler de ce qu'elle vit de ce qu'elle pense, alors elle ne trouve rien à dire. C'est grâce aux témoignages des autres, et à la confiance qu'elle accorde au formateur qu'elle se risque à raconter tel ou tel événement qu'elle a vécu.

Elle prend conscience de l'intérêt qu'elle a suscité, elle expérimente le plaisir que procure la communication. Valorisée par l'accueil de sa parole elle a de plus en plus besoin de communiquer. Elle devient capable de produire des énoncés de en plus complets et organisés

. Du même coup elle *devient capable de s'intéresser à ce que disent et écrivent les autres.* Elle se voit comme capable de transmettre et d'échanger. Communiquer au sein du groupe et avec son formateur *c'est valoriser sa culture*, ses expériences personnelles, c'est *prendre appui sur ses savoirs.*

C'est l'amorce de la restauration de l'estime de soi.

Les histoires de vie que chacun raconte ont un double rôle. Elles donnent le pouvoir de la parole, et de plus après quelques histoires racontées, elles permettent à l'apprenant de devenir meilleur énonciateur, plus précis, donnant et organisant plus de détails.

Textes issus de la parole, premiers supports d'apprentissage

Ces histoires, *nous en gardons trace écrite*, elles constituent un recueil, mémoire du groupe. Ces textes observés, travaillés sont les *premiers écrits d'apprentissage*.

Toute histoire écrite doit présenter les caractéristiques de l'écrit, c'est-à-dire être formulée avec toutes *les données nécessaires à sa compréhension*.

Cela exige de l'apprenant *une formulation précise, complète*, il doit *se mettre à la place du lecteur éventuel*

. Cette sorte de dictée au formateur est une production de sens. Par les efforts qu'il fournit pour produire le sens au plus près de ce qu'il veut exprimer, il devient auteur et en comprend le processus.

Chacun saisit alors que pour tout écrit, il y a quelque part un auteur qui nous dit quelque chose.

- **Ces textes constituent une base de données**, ces écrits **dont le sens est connu** constituent, au départ, des lieux contenant des modèles ; une source de références pour apprendre à lire et à écrire.

Ces histoires retenues parce qu'elles *ont* suscité l'intérêt sont des moments forts dans la vie du groupe. Tous les textes sont **à disposition de chacun dans son recueil personnel, sorte de dictionnaire évolutif**.

Mais ces textes ne seront réellement utilisables par l'apprenant que si le formateur a en premier lieu : présenté chaque texte de façon à faciliter pour l'apprenant le repérage dans l'espace du texte.

Procédés pédagogiques nécessaires

(Pour que ces textes deviennent objets d'apprentissage)

■ 1) Pour faciliter le repérage dans l'espace du texte, nous le segmentons.

Chaque ligne porte un groupe de mots ,(unité de sens) , un syntagme , (une molécule de sens) comme le dit A Ouzoulias) .

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.

Chaque fois que c'est possible, la ligne est porteuse d'un sens complet :

Expl : *Je travaille à l'usine de vélos*

Parfois la ligne porte une amorce de sens qui permet déjà

de se construire une image mentale :expl :*Nous sommes allés visiter*

on imagine la scène, on attend pour savoir ce qu'ils vont visiter : *le musée du vélo.*

■ 2) .Technique d'exploration de départ

Ces textes ne peuvent jouer leur rôle de réserve de modèles que si l'apprenant possède une technique pour localiser à coup sûr dans le texte tel mot ou telle expression afin de réutiliser sa signification, afin de l'observer, d'en comparer le codage avec d'autres mots.

Technique d'exploration

(savoir l'appliquer rigoureusement,
condition première de l'autonomie des apprenants
pour localiser, identifier les unités de sens que les textes contiennent).

Technique d'exploration, pour localiser les expressions du texte(exemple)

L'apprenant qui sait réciter par cœur les jours de la semaine,
dans la liste des jours :

Lundi

Mardi

Mercredi

Jeudi

Vendredi etc.

si je lui demande : as-tu un moyen de trouver « jeudi »

Comment fait-il ?

Il récite par cœur en suivant ligne par ligne ce qu'il dit jusqu'à « jeudi » .

C'est exactement le même cheminement qu'il va appliquer sur le texte segmenté.

Les conditions d'autonomie pour localiser le contenu de chaque ligne sont les mêmes, à savoir : connaître par cœur le texte et en faisant coïncider ce qu'il dit et ce qu'il montre ligne par ligne.(comme pour la liste des jours ci-dessus)

Présentation du texte segmenté

Technique d'exploration :

Mon travail

**En ce moment,
je fais un stage
dans une entreprise
qui vend des vélos.**

**Les vélos arrivent
en pièces détachées.**

**Il faut les monter.
Ce travail me plaît beaucoup.**

→entraîner l'apprenant

1) à savoir dire par cœur le texte
2) à savoir le dire par cœur en faisant
coïncider ce qu'il montre et ce qu'il dit

→ il est indispensable que chacun
soit capable d'appliquer cette
technique d'exploration sur chaque texte

→ c'est ce qui le rend autonome
pour s'y repérer.

→ C'est ce que j'appelle
« sa boîte à outils de départ »,
pour travailler à partir des textes.

Cette technique d'exploration va permettre à chacun de localiser les unités de sens du texte ; et de leur attribuer leur sens.. Cela implique un entraînement afin que chacun maîtrise le cheminement soit sur la

totalité du texte, soit sur une partie (3 ou 4 lignes) en fonction de ce qui lui est possible.
Les expressions ou **mots repérés, reconnus en premier dépendent directement de ce qu'ils évoquent pour l'apprenant, dans son histoire personnelle.**

Pour produire de l'écrit chaque apprenant doit être exercé à **segmenter chaque unité de sens mot par mot : expl : dans / une / entreprise.**

. Son recueil de textes devient alors, dès le début de l'apprentissage, **une base de données pour écrire « juste orthographiquement »** puisqu'il puise les mots pour leur signification dans le contexte de sens qui convient.

Les chercher à cause de leur signification, pour les réutiliser pour produire un écrit met en jeu **plusieurs mémoires** : visuelle, kinesthésique affective, spatiale C'est ce qui lui permet de reconnaître certains mots, c'est ce qui va **faciliter les comparaisons**, déclencher les **« c'est comme »** et **initier les premières analyses.**

■ 3) Matériel à construire •

Texte à afficher(usage collectif) →

Texte découpé en étiquettes ,ligne par ligne (usage collectif)

Texte :imprimé individuel pour le recueil des textes références,

Texte imprimé sur cartonnnette, découpé ligne par ligne
(étiquettes individuelles) •

Nécessité de pratiquer l'exploration de façon rapide et sûre : Entraînements

L'objectif visé par le travail avec les 3 ou 4 premiers textes est de rendre « aisée » l'exploration, grâce à des entraînements.

.Comme on le voit dans la K7: voir documents extraits du livre(activités :OBJECTIF 1, OBJECTIF 2, OBJECTIF3)

S'entraîner à → dire par cœur le texte,

→ dire par cœur, en faisant coïncider ligne par ligne
ce qu'on dit et ce qu'on montre,

→1 savoir localiser et montrer telle ou telle unité de sens demandée,

, (demander souvent à l'apprenant de verbaliser le cheminement

qu'il se prépare à appliquer ou qu'il vient d'appliquer :

expl : dans le texte, si je te demande de trouver la ligne « les vélos arrivent »

, *comment fais-tu ? L'inviter à bien garder en mémoire*

ce que j'ai demandé : qu'est-ce que tu vas chercher ?

il sait , il répond ; il ne sait plus on lui redit ;

- *il doit répondre : » je récite en suivant chaque ligne et quand je dis*

- *«les vélos arrivent » j'arrête, j'ai trouvé.)*

→ savoir donner le sens porté par la ligne que je te montre ,

- (*comment vas-tu faire ? Il dit : « je récite , je dis ligne par ligne.*)

→reconstituer le texte avec les étiquettes carton collectives au tableau

(*matériel à écrire, chaque ligne sur une bande de papier-carton,,*

étiquettes grand format pour travail collectif)

→ reconstituer le texte avec étiquettes individuelles ligne par ligne,
(*un exemplaire du texte du recueil, mais imprimé sur carton et découpé en bandes ligne par ligne constitue ces étiquettes individuelles.*)

Lorsque l'apprenant pratique avec aisance la technique d'exploration, sur le texte, le formateur propose des activités qui provoquent de nombreuses recherches dans le texte, cela dans le but de multiplier les rencontres avec les mots et expressions qui y sont contenus. C'est ce que j'appelle « des gammes », les groupes de mots unités de sens ou mots permettent de recomposer des petits textes afin de construire du sens nouveau à construire. Cela peut aussi être des exercices à trou etc... des dictées-recherche (voir document OBJECTIF 4, 5), enfin tout ce qui oblige à chercher dans le texte. Dans le même temps, dès le début de l'apprentissage (si l'apprenant ne maîtrise pas le geste graphique.) le formateur doit l'entraîner afin qu'il soit en mesure de produire de l'écrit dès qu'il y aura 4 à 5 textes dans le recueil de textes travaillés.

■ 4) Apprendre le geste graphique : savoir écrire : outil à construire

Ce qui pilote la MNLE c'est bien l'expression écrite. On écrit pour être lu, pour se relire aussi, ce qui exige une graphie « lisible ».

. Mais l'écriture n'est pas le produit d'une imitation plus ou moins ressemblante, l'écriture, ce n'est pas du dessin. Les gestes pour produire l'écriture sont orientés, et les lettres produites pour écrire un mot se succèdent dans un ordre d'arrivée impératif. Acquérir le geste graphique s'apprend rigoureusement


L'écriture




L'orientation générale de l'axe de la lecture, dans notre langue, est de gauche à droite, cela détermine, pour la place des lettres d'un mot et pour leur production, « un avant » et « un après » dans l'espace et dans le temps. Mais il existe aussi « un avant » et « un après » dans l'ordre de production des gestes pour écrire « chaque lettre » et de plus chacun de ces mouvements est orienté. Pour que l'apprenant soit en mesure de produire de l'écrit dès le début de l'apprentissage de la lecture, il lui faut, là aussi, un outil d'autonomie.



Si le geste graphique est coûteux pour lui en énergie, comment pourrait-il en même temps avoir l'énergie nécessaire pour garder présent en mémoire le prochain mot dont il a besoin et pour appliquer le cheminement pour le localiser ?


Pour l'enseignant, il ne s'agit pas de proposer des modèles à tous que chacun imiterait comme il peut, loin du regard de l'enseignant. Donner la consigne gestuelle et verbale à seulement quelques apprenants à la fois, au tableau, permet d'observer très précisément l'orientation du mouvement de chacun.



Pour l'apprenant, cette consigne verbale est le cheminement à appliquer ; lui demander de verbaliser en produisant ses essais l'aide à prendre conscience des diverses directions des mouvements qu'il produit. expl : Pour écrire, il « se parle » la consigne orientée et c'est ce qui commande sa main. Il doit être capable d'exprimer : quand sa main avance sur l'axe de la « lecture/écriture et quand elle recule.

Exemple : Pour  « J'avance en montant comme un avion », ce qui trace

une diagonale montant vers la droite () , « puis je tombe tout droit () et je fais une canne en avançant () , et je pose le point . »

Pour écrire :  J'avance « en montant comme un avion » ()

« Je fais une boucle qui monte en tournant () ; en haut « je recule » ()

« et je tombe tout droit, () je fais une canne qui avance. () . »

Puis pour lier les lettres exemple : *il* { je ne saute pas après le (i).

Grâce à ce travail pour chaque lettre :

l'apprenant sait ce qu'il fait "avant" dans le "temps" avant dans "l'espace".

Il se construit une perception orientée liée à la mémoire kinesthésique,
car il se « voit » en train de produire la succession des mouvements et donc
la succession des lettres pour le mot.

Cela lui donne des repères à la fois « corporels » et « visuels » pour faire la différence entre :

« *ne* et *en* » ; « *p* et *q* » , « *pre* et *per* » etc...

(ce qui évite bien des fausses dyslexies)

■ 5) Premières productions d'écrit

Dès que l'apprenant maîtrise le geste graphique et qu'il sait explorer les 4 ou 5 textes travaillés **le formateur organise les premières productions d'écrit**.

Ce seront des textes évoquant des moments de vie, des écrits en lien avec des projets de la classe qui **génèrent à la fois la nécessité de lire et d'écrire dans un univers qui fait sens pour l'apprenant.**

Si on n'a pas le moyen de mettre en place un échange de lettres on trouvera d'autres raisons d'écrire pour communiquer des informations : une exposition de travaux avec des commentaires etc

Pour les premières fois le formateur doit se rendre très disponible pour accompagner la démarche de l'apprenant.

Au départ, il ne pourra le faire efficacement qu'avec 2 apprenants, puis petit à petit avec 3 ou 4 et ensuite avec de plus en plus d'apprenants en même temps ; chacun faisant appel au formateur ou à un camarade(sorte de tutorat) en cas de besoin.

Pour que le formateur se rende disponible il doit **placer sa classe en ateliers différenciés, en autonomie.**

• Aides de début à fournir par l'enseignant.

→ **Aide à la formulation du message :** la phrase doit être correcte et les informations suffisantes pour qu'elle soit comprise ; il s'agit d'aider l'apprenant à la reformuler, si besoin, pour rendre son message compréhensible, mais surtout pas de le formuler à sa place. En finale, il doit donner son accord si c'est bien cela qu'il voulait dire.

..

→ **Aide à la segmentation de la chaîne parlée en mots :**

L'oral est une chaîne continue, le mot n'est pas évident et on écrit mot par mot ; il est donc indispensable qu'au début le formateur segmente en mots le message formulé. expl : quand tu dis « mapetitesoeur », ce que tu dis d'abord c'est « ma », c'est le 1^{er} mot ; et c'est ce que tu vas chercher dans les textes . **Pour les premières fois, je vais faire la recherche avec toi** .Pour commencer, **on se rappelle bien quel mot tu cherches ?** C'est « ma » de « ma.petite.soeur » On va chercher ensemble dans les textes.

→ **Aide au cheminement pour localiser le mot.**

(.Pour ce tout début, l'enseignant peut même orienter l'apprenant vers la relecture d'un **texte qui contient justement le mot recherché.**

En effet, il faut essayer de permettre à l'apprenant de **concentrer son effort sur « le comment on fait. »** .Parcourir les textes qui ne contiennent pas ce qu'on cherche, lors d'une première fois ne risque pas de montrer comment on aboutit..

Les. premiers essais de production d'écrit ont pour **objectif de faire pratiquer le cheminement, le comment-faire pour localiser le mot et aussi pour but de faire expérimenter, faire découvrir à l'apprenant qu'un mot peut être réutilisé pour sa signification, pour produire une autre histoire.**

C'est ce travail de **segmentation en mots et de localisation de mots qui permet à chacun, au fur et à mesure, de conceptualiser ce qu'est un mot.**

→ **localisation du mot recherché et comment s'assurer qu'il convient**

L'enseignant et l'apprenant parcourent le **texte sélectionné pour la recherche du mot « ma »** et le disent ligne par ligne.

L'enseignement **ralentit la diction quand une ligne porte le « ma » ; en somme il segmente le groupe de mots en mots »** et demande à l'apprenant **de dire comme lui en pointant mot par mot et de s'arrêter sur « ma ».**

L'enseignant **doit replacer le mot trouvé dans son contexte « ma petite sœur »** et chercher d'autres expressions dans lesquelles il a le même rôle grammatical :

expl : **c'est comme** dans **« ma belle voiture », « ma maison »**, ici quand tu dis « ma » cela veut dire «c'est la mienne ». En effet, 'on **«écrit du sens et non du bruit »**. Dans cet exemple on aurait pu trouver **« m'a »** , l'enseignant doit le replacer dans une phrase pour faire sentir la différence de sens expl : un chien **m'a mordu »** ce « m'a » n'a pas le même sens(la même fonction grammaticale) , il ne convient pas , on aurait pu aussi rencontrer **« le mât »** dans un texte de bateau et l'apprenant aurait tout de suite compris qu'il ne convenait pas.

C'est dès le **début de la production d'écrit, que l'enseignant doit faire comprendre à l'apprenant, que ce qu'il cherche c'est un mot qui exprime une signification qui convient dans le contexte de sens de son histoire.**

Ainsi il raconte qu'il sait nager dans la [m er] il ira chercher la « mer « qui fait des vagues et pas « mère ». L'orthographe « **indicateur de sens »** est prise en compte dès le départ. On écrit toujours du sens, la langue écrite est porteuse de « sons » mais le français possédant plusieurs graphies possibles pour le même son, **« entendre le mot ne peut pas suffire pour l'écrire juste orthographiquement.**

Nous créons donc 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.** Dans le cas de « **ma petite sœur »** la recherche continue suivant la même méthode et les mots qui ne se trouvent pas dans les textes sont donnés par l'enseignant, cela peut donner « **ma petite(sœur, mot donné.)**

■ 6) Lecture découverte

Ces écrits placent l'apprenant dans **une vraie situation de lecture**.
Ce sont des extraits d'écrits ayant des **fonctions différentes** et donc des **supports différents** : extraits de journaux, reportages, documentaires, notices de montage, affiches, lettres, publicités, recettes...

Ils permettent de **réinvestir les savoirs** et savoir-faire acquis au cours des activités d'entraînements **dans le but de construire** en partie d'abord puis de plus en plus complètement le **sens du texte proposé**, ces textes dont le sens vient d'être découvert deviennent alors des textes sources de références et **ils s'insèrent dans le recueil des textes** travaillés.

Au début de l'apprentissage le **rythme** de travail sera **2 ou 3 textes d'entraînement** suivis d'**1 texte découverte** ; puis au fur et à mesure que l'apprentissage avance, il y aura **1 texte d'entraînement** suivi d'**1 texte découverte**, puis **de plus en plus les textes** seront presque toujours des **textes découvertes**.

■ 7) Les gammes

A partir d'un texte :

Le formateur **permuté les lignes**, et produit ainsi des phrases qui obligent l'apprenant à en construire le sens qui est différent de celui du texte. L'ensemble **des petits textes ainsi réalisés** (avec 2 puis 3 ou 4 lignes) est imprimé et chaque apprenant- en a un exemplaire.

J'appelle **gamme** l'ensemble de tous les petits textes recomposés à partir du texte référence, **car chaque unité de sens est réutilisée plusieurs fois**.

A cause des nombreux retours sur le texte que cela provoque, l'apprenant localise de plus en plus facilement, chaque ligne, **sait ce qu'elle « dit »** et commence à en reconnaître d'emblée certaines et à **repérer de plus en plus de mots**.

C'est un **savoir-faire indispensable** pour qu'**en production d'écrit** il n'hésite pas à chercher les mots dont il a besoin puisqu'**il sait où et comment les trouver**.

C'est donc, **dès le départ** une aide **pour écrire**. ».

. La gamme est un **matériel individuel**, avec lequel l'apprenant **peut à tout moment s'entraîner en autonomie**, puisqu'il possède le savoir-faire nécessaire : *maîtriser la technique d'exploration pour chaque texte*.

L'apprenant **s'exerce à lire, à construire du sens grâce à l'interaction constante** entre « **chercher à identifier une unité de sens et chercher à comprendre l'ensemble de chaque petite histoire** ».

Pour les premières histoires, **en début de gamme** j'utilise **seulement 2 lignes du texte** référence en gardant **une ligne déjà cherchée** et en ajoutant **une nouvelle** ; puis en gardant **2 déjà utilisées et une nouvelle etc. ...**

Mon souci est d'**alléger l'effort** pour faciliter la réussite.

Le fait que **dans ces gammes, ces textes recomposés** soient présentés **sous forme de liste** implique **une proximité dans le temps des recherches** ; ce qui constitue aussi une **économie d'énergie**.

Texte segmenté

Cette année,
l'école a commencé
le 4 octobre 2005.

C'était
le premier jour du Ramadan.

Nous avons fait
les présentations ;
après,
nous avons fait connaissance
dans notre groupe.

Touré, Rahma, Jawad, Rabéa, Assata, Rachid

Texte segmenté

Nous aimons faire la fête..
C'est l'occasion
de rencontrer la famille,
les voisins, les amis.

La fête,
c'est un moment de détente,
de rigolade, de partage
et une occasion
pour donner des cadeaux aux enfants.

A la fête,
on mange, on boit,
on chante, on danse
et
tout le monde est heureux. Tous

→ Gamme(texte1)

Le 4 octobre 2005
l'école a commencé.

L'école a commencé
le premier jour du Ramadan.

Le 4 octobre 2005
c'était
le premier jour du Ramadan.

Le premier jour du ramadan,
nous avons fait connaissance.

L'école a commencé,
après,
nous avons fait connaissance.

Dans notre groupe ,
nous avons fait
les présentations
le 4 octobre 2005.

-----etc....

Gamme à partir des 2 textes

Cette année,
c'est l'occasion
de rencontrer ma famille.

A la fête,
nous avons fait connaissance,
dans notre groupe.

L'école a commencé,
tout le monde est heureux.

C'était
la fête
le 4 octobre 2005.

A la fête,
les présentations
c'est l'occasion
de rencontrer la famille ,
les voisins, les amis.

Cette année,
dans notre groupe
on chante et on danse.

→ Gamme(texte2)

Nous aimons la fête,
tout le monde est heureux.

La fête,
c'est l'occasion
de rencontrer la famille.

La fête,
c'est un moment de détente.
On chante, on danse.

La fête ,
c'est l'occasion
de rigolade, de partage.

Nous aimons faire la fête.
Tout le monde est heureux.
A la fête,
on mange, on boit. etc...

→ Gammes(suite)

Pour chacun de ces textes il reste encore
des possibilités de permutation, on
continue ces gammes en utilisant le plus
grand nombre de fois possible, chaque
unité.

Résumé des activités de cette première étape et des savoir-faire qu'elles développent :

- Elaboration des textes références,
(*apprenants auteurs de sens*)
- Technique d'exploration
(*savoir l'appliquer rigoureusement, condition première de l'autonomie des apprenants pour localiser, identifier les unités de sens que les textes contiennent*).
- Activités d'entraînement, lecture des gammes,
(*découvrir le sens de textes recomposés avec des expressions et des mots des textes références*).
- Activités d'écriture, produire à l'écrit (**une phrase d'expression personnelle**).
certains expressions ou mots de la phrase que l'apprenant a formulée sont contenus dans les textes références, l'apprenant apprend à les prélever, à les réutiliser pour leur signification, le formateur dans un premier temps, fournira les mots qui lui manquent.

Compétences acquises

Capital-mot en mémoire (reconnaissance)

Ces activités d'apprentissage à partir des textes références conduisent l'apprenant à explorer encore et encore chaque texte.

Dès qu'il a un recueil de 3 ou 4 textes tout le travail de repérage et d'identification des groupes de mots (lignes unités de sens) réutilisés pour leur sens dans les textes gammes, dans les recherches pour écrire favorisent la reconnaissance de certains mots des textes (identification de mots par voie directe)

Ce sont en premier des expressions ou des mots de grande fréquence qui sont repérés, des mots outils : dans, sur, le, la, les, des, mon, une, puis des mots présents plusieurs fois ou porteurs d'une signification forte affectivement : copain, enfant, voiture etc...

Ce qui favorise la **reconnaissance** c'est naturellement le **grand nombre de rencontres** (= un des rôles des gammes), le plus efficace c'est l'**écrire après l'avoir cherché** par besoin pour rédiger une histoire personnelle. .

Pour consolider la reconnaissance de mots des textes
le formateur va proposer certains types d'entraînements :

→ des dictées-recherches on peut aussi dire
« copies-recherches de mots ».

→ des étiquettes mots sur carton (pour que l'apprenant s'entraîne à en reconnaître de plus en plus)

Dès le départ comme je l'ai déjà précisé
le formateur va solliciter l'apprenant pour que
« comparer » devienne pour lui une démarche essentielle.

Comment impulser, activer cette démarche de comparaison ?

Le formateur peut présenter des étiquettes lignes de sens des textes dans lesquelles une expression ou un mot est présent plusieurs fois .

Ex : on part le matin, on aime bien
On fait la fête, on apprend

Pour amorcer l'attitude de comparaison le formateur pose cette question :

« Dans ces 4 étiquettes **voyez-vous quelque chose de pareil ?**

Chaque « **on** » placé en premier dans chaque exemple est isolé facilement.

Le formateur demande aux apprenants de l'entourer, en précisant que c'est un mot.

Ce que les apprenants perçoivent d'abord c'est une similitude visuelle.

C'est une *forme graphique*.

Pour accéder à sa correspondance sonore l'apprenant débutant doit réussir à formuler oralement le sens de chaque groupe de mots.

Il est en mesure de le faire, car pour localiser et attribuer son sens à chaque exemple proposé, il lui suffit d'appliquer la technique d'exploration.

Alors *lorsqu'il les dit*, il prend conscience que, pour chaque exemple, ce qu'il dit d'abord : « c'est « *on* ».

A la graphie « o.n » il fait alors correspondre la valeur sonore [on].

Le formateur va encourager cette quête des similitudes et garder trace de celles qui ont été repérées.

Premier niveau d'analyse :

Premières analogies repérées (expressions et mots entiers)

Ex : dans *le* jardin, c'est *mon* frère
on part *le* matin , *mon* vélo neuf
j' aime *le* lait j'ai eu *mon* permis
le papa de Michel

Dans les exemples ci-dessus c'est la **similitude repérée** qui met en évidence les mots « **le** » et « **mon** » et qui permet aux apprenants de les isoler.

Pour les apprenants débutants extraire un mot « d'un groupe de mots » est un premier niveau d'analyse, qui va développer l'aptitude

à **segmenter en mots les groupes de mots** . Ainsi dans (*/on / part / le / matin/*) puisque « on » et « le » sont déjà repérés, par déduction cela fait apparaître les mots restants (*/ part/ et / matin/*) . Savoir segmenter en mots, c'est un **savoir-faire**

indispensable pour que tout apprenant prélève les mots existant dans les textes et dont il peut avoir besoin pour produire un message écrit personnel.

Savoir isoler un mot permet de centrer son regard sur lui pour l'observer plus directement.

Les mots de grande fréquence, mots-outils par exemple tels que (et, dans, sur, avec, et, le, la les du, des, mon , ma , mes, on, en, ou, au, , pour...) sont les **premiers repérés**.

Cela amorce ou renforce la notion de mot qui n'est pas évidente du tout dans le flux continu de la langue parlée. Ce n'est que la langue écrite qui est segmentée en mots par les blancs.

D'ailleurs le formateur fera prendre conscience du rôle des blancs

2^{ème} étape

Deuxième niveau d'analyse

Les analogies de syllabes à l'intérieur de plusieurs mots

Les mots monosyllabiques qui apparaissent dans les textes sont des syllabes toutes prêtes Ex : (bon, beau, jour, mer, fer, jeu, pain, main, ton, car... en, au, ou ...) lorsqu'ils sont connus ils facilitent, déclenchent l'analyse car ils peuvent être perçus d'emblée à l'intérieur de mots Ex : **bonté, beauté, escabeau, bonjour, journal, mercredi, merci, enfermé jeudi, copain, cochon carton...**, la syllabe connue fait émerger les autres et **déglobalise le mot.**

La recherche d'analogies entre les mots concerne la construction des mots. En MNLE au cours de la 1^{ère} étape ces mots sont contenus dans les textes de travail : textes références et textes découverte. Leur signification est connue, toujours accessible grâce à la technique d'exploration. La découverte d'analogies est donc toujours une démarche d'analyse de mots qu'on observe.

Ces analogies sont des suites ordonnées de lettres, l'analogie graphique correspond à une analogie phonologique.

Dans cet exemple les apprenants ont VU la partie graphique commune à ces mots (l'analogie graphique)

[pin]	[pen]	beau
Ex : pépin	pensée	beauté
pinceau	serpent	beaucoup
lapin	suspendre	escabeau

Ces mots sont extraits des textes référence (grâce à la technique d'exploration) chaque apprenant est en mesure d'attribuer à chaque mot sa signification .Ils peuvent donc les formuler oralement, les « DIRE » . Le formateur va leur demander d'écouter ce qui s'entend dans chaque mot d'une liste, puis il va poser la question suivante :

« Entendez-vous quelque chose de pareil dans ces mots ? Qu'avez-vous entendu ?

Enfin le formateur va les solliciter pour qu'ils verbalisent :

Ex : « je vois(p.i.n) et j'entends « pin »

(correspondance entre image sonore et image graphique)

Les mots qui contiennent une partie qui se voit et s'entend pareil entrent dans la même liste. ; le maître mot en MNLE est : « C'EST COMME »

Le travail d'observation visuelle et le travail d'écoute sur ces mots permettent à l'apprenant d'établir la correspondance grapho- phonologique au niveau des syllabes.

Au fur et à mesure que ces listes se forment le formateur en garde trace sur des affichettes. Elles s'allongeront en fonction des rencontres.

La quête sur les mots est ϕ regard porté sur les mots cherche constamment les analogies prononçables

*Quand cette démarche d'analyse est lancée elle s'accélère car dans beaucoup de mots des parties sont déjà connues ; connues signifie qu'à la partie commune écrite VUE, l'apprenant peut immédiatement faire correspondre son IMAGE SONORE(le bruit qu'elle produit.)
Les séries de mots portant une partie commune se multiplient ; elles mettent en évidence le plus souvent des syllabes.*

Activités de synthèse

(construction de mots à partir des parties de syllabes connues...)

Les mots monosyllabiques contenus dans les textes constituent des syllabes déjà isolées ; les associer pour la construction des mots par juxtaposition de syllabes fait découvrir aux apprenants qu'un mot se construit.

Décoder un mot à partir de syllabes connues, saisies d'emblée est facile à réussir, efficace et rapide. Ex /ma /la /de /, (malade).

Le fait de permettre dès que possible à chacun d'expérimenter cette démarche les aide à corriger leur conception initiale de ce qu'ils doivent faire pour décoder un mot car l'idée reçue la plus répandue est : (« on sait les lettres on les accroche »).

Réutiliser les mots monosyllabiques tels que (mer), (ton) (mon), (car) etc qui existent dans les textes pour construire des mots à décoder : /mer /le/ (merle) ; / a / mer / (amer) ; /mon /de / (monde) ; / car /ton / (carton) ... impulse une stratégie de décodage qui correspond à l'articulation du langage (succession des syllabes). Cette stratégie très utilisée par le lecteur habile produit rapidement l'image sonore du mot entier qui peut alors être compris.

La lecture par juxtaposition de syllabes reconnues est rapide et c'est un facteur important pour comprendre ce qu'on lit.

Dès que les premières analogies ont permis d'isoler des syllabes et qu'à leur reconnaissance graphique correspond la traduction sonore (correspondance grapho- phonologique) le formateur proposera des mots inconnus déchiffrables en associant (juxtaposant) des syllabes connues. Ex avec le [pen] de serpent, de pensée... exemple cité ci-dessus et les 2 mots outils déjà dans les textes [du] et [le] le formateur peut proposer / pen /du /le / (pendule).

Plus le travail d'analyse avance , plus le nombre de syllabes isolées, reconnues augmente plus le nombre des mots réalisables par assemblage c'est-à-dire par synthèse est important.

Une syllabe nouvelle repérée (ex : man, mar) ci-dessous en fait émerger d'autres (Ex : teau, di, che...)

Ex : manteau, / man / teau /

manger

man

mardi / mar /di /

marche / mar/ che

mar

nouveaux mots : mar/ teau

man/ che

di / man /che

Quand ces nouvelles syllabes repérées permettent de construire des mots nouveaux le formateur saisit cette occasion pour faire expérimenter le décodage rapide, efficace.

Lorsque la découverte d'une syllabe commune à 2 mots permet de mettre en évidence une syllabe restante, comme ici : dans man /teau , le [man] étant repéré laisse apparaître [teau]

.Le formateur demande aux apprenants de parcourir des yeux les textes références pour chercher si d'autres mots des textes contiennent la syllabe(teau).Cela fait émerger de nouvelles listes d'analogies qui à leur tour libèrent d'autres syllabes pas encore repérées.

Des mots existant dans les textes sont alors l'objet d'observations minutieuses car ils contiennent la syllabe recherchée : (teau)

Il se produit un effet boule de neige qui accélère la connaissance des graphies.

En effet partant de « manteau » ils repèrent :
.Ex : bateau, poteau, gâteau...) en éliminant le « teau » connu , il reste : ba ; po, ;gâ ...

Ce qui permet aussi de regrouper : bateau, ballon, balai,(ba) etc et puis balai, laine, laitage (lai)...etc

C'est une avancée accélérée dans la connaissance du code en même temps qu'une prise en compte constante des analogies orthographiques.

Quand les listes deviennent très nombreuses, le formateur en rassemble 3 ou 4 dont les syllabes ont une propriété commune et demande aux apprenants **d'expliquer ce qui est pareil dans chaque syllabe ?**

Ex :

machine	médecin	manteau	chemin
matin	méchant	dimanche	mince
ma	mé	man	min

Cela les conduit à verbaliser qu'elles commencent toutes par la lettre « m ». ces syllabes ont la même lettre d'attaque, le même phonème.

C'est une consonne, elle n'a pas de bruit, son rôle ici est de modifier les sons voyelles. C'est un mouvement de bouche qui produit un souffle mm m ma *mmmmma*

Quand les listes se sont multipliées il est nécessaire de faire le point en les classant dans le cahier d'analogies.

3^{ème} étape

vers la connaissance aboutie du code

(système de correspondances grapho- phonémiques)

Analyse des syllabes, leurs éléments constitutifs :

(les phonèmes, éléments les plus fins de la langue parlée
et leurs correspondances les graphèmes.)

Les listes deviennent très nombreuses, les syllabes listées sont toutes différentes mais quand le formateur remarque que certaines ont une partie commune il devient nécessaire de les classer en fonction de cet élément.

Cet élément commun est soit :

- la lettre d'attaque de la syllabe (le phonème d'attaque)

Ex : ri, rou, ren, ro, ru, rin, ici la lettre « r » rr r...

- le phonème de fin de syllabe on dit aussi la rime :

Ex : ran, pan, man, dan, chan.....

Le phonème commun du 1er expl est « r »

Dans le 2^{ème} expl c'est « an »

Le classement des listes oblige à réfléchir pour classer et ainsi à prendre conscience de la correspondance phonémique de chaque graphie.

C'est dans le cahier d'analogies que ce classement mettra en évidence tous les phonèmes et leurs diverses graphies.

Déglober chaque syllabe permet d'aboutir à la compréhension et à la connaissance du principe alphabétique du français.

Ce cahier se présente comme un répertoire à index.

Les graphies d'un même phonème sont écrites sur un index qui permet d'ouvrir à la page pour placer les listes contenant ce phonème.

Ex : an- en- em-

en	em	an	am
le menton	un membre	manteau	ambulance
un mensonge	novembre	il mange	jambon [amb]
La jument [men]	décembre	dimanche	
	[embre]	[man]	
la pensée		chanson	chambre
un serpent [pen]		méchant	champignon
		[chan]	[cham]
vendredi [ven]		pantoufle [pan]	
le ventre		pantalon	
souvent		avancer [van]	
		devant	

(classement sur la page)