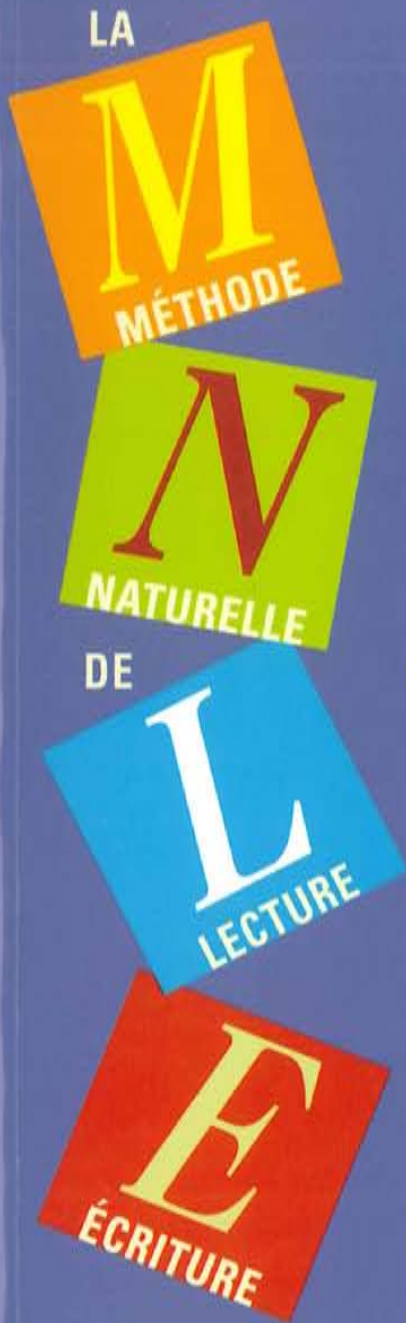




POUR LES  
APPRENANTS  
ILLETTRÉS  
DÉBUTANTS

# Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte

Guide méthodologique et pratique

Sous la direction de  
**Danielle De Keyzer**  
Muriel Coisne  
Marie-Claude Minoza  
Françoise Morisson  
*Préface d'André Ouzoulias*

**pemf**

OUTILS POUR  
LA FORMATION

**RETZ**



Sous la direction de  
**Danielle De Keyzer**

Muriel Coisne  
Marie-Claude Minoza  
Françoise Morisson

*Préface d'André Ouzoulias*

# Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte

Méthode Naturelle de Lecture-Écriture  
pour les apprenants illettrés débutants

Guide méthodologique et pratique

*Publié avec le concours  
du GIP Qualité de la formation Poitou-Charentes  
et avec le soutien de la DRTEFP Poitou-Charentes*

**RETZ**

1, RUE DU DÉPART  
75014 PARIS

# Les auteurs

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Danielle DE KEYZER  | Praticien-chercheur en pédagogie de la lecture-écriture<br>Institutrice retraitée de l'Éducation nationale<br><i>Intervenante en formation de formateurs</i><br><i>Auteur principal et référente de la méthode (MNLE)</i><br><i>Supervision de l'ensemble du document</i> |
| Marie-Claude MINOZA | Formatrice-coordonnatrice à l'ACLEF de Châtelleraut<br><i>Praticienne de la méthode</i>                                                                                                                                                                                   |
| Muriel COISNE       | Formatrice-coordonnatrice à l'ACLEF de Châtelleraut<br><i>Praticienne de la méthode</i>                                                                                                                                                                                   |
| Françoise MORISSON  | Professeur des écoles<br>Ancienne formatrice-coordonnatrice à l'ACLEF de Châtelleraut<br><i>Praticienne de la méthode</i>                                                                                                                                                 |

## Coordination du document

Patrice RIOU  
GIP « Qualité de la formation » Poitou-Charentes  
Responsable du Lieu-Ressources Illettrisme (LRI)  
*Coordination d'ensemble*  
*Première mise en page des textes*

## Remerciements

à Jean-Michel ANZIL Fovéa – Atelier infographique  
*pour une première présentation du document ;*

à Jean DE KEYZER Instituteur retraité de l'Éducation nationale  
*pour son précieux accompagnement*  
*(rédaction et photographies) ;*

à Pierre GUILHOT Président de l'ACLEF ;

à l'ensemble des formateurs bénévoles de l'ACLEF ;

aux personnes qui ont accepté d'être lectrices et de nous proposer des remarques ;

au GIP « Qualité de la formation » ;

à Annabelle MATHONNEAU Secrétaire au CATAP, *pour la dactylographie ;*

à Anne MINAULT Secrétaire au LRI, *pour la dactylographie.*

*Ce travail a été réalisé grâce à la DRTEFP*  
*(Direction régionale du Travail et de l'Emploi et de la Formation professionnelle).*  
*et aux PEMF (Publications de l'École Moderne Française),*  
*06376 MOUANS-SARTOUX Cedex*

© Retz, 1999.

# Sommaire

|                         |                                                                                                           |            |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Préface</b>          | À propos de quatre erreurs sur l'illettrisme et sur les manières d'y remédier, <i>par André Ouzoulias</i> | 5          |
| <b>Introduction</b>     | Pourquoi ce livre ?                                                                                       | 13         |
| <b>Première partie</b>  | <b>La méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE)</b><br><b>philosophie, objectifs, démarche</b>         | <b>19</b>  |
| Chapitre 1              | La pédagogie Freinet                                                                                      | 20         |
| Chapitre 2              | La MNLE dans la formation d'adultes : assurer les conditions fondamentales de l'apprentissage             | 26         |
| <b>Deuxième partie</b>  | <b>Comment mettre en œuvre la MNLE ?</b><br><b>Guide pratique</b>                                         | <b>37</b>  |
| Chapitre 3              | Les clés de la MNLE                                                                                       | 38         |
| Chapitre 4              | Construire des savoir-faire de base                                                                       | 45         |
| Chapitre 5              | Vers la construction du système grapho-phonologique                                                       | 81         |
| Chapitre 6              | Le savoir-écrire : activités et outils de renforcement                                                    | 92         |
| Chapitre 7              | Améliorer le savoir-lire                                                                                  | 101        |
| <b>Troisième partie</b> | <b>Compléments :</b><br><b>méthodologie, évaluation, autres outils et supports</b>                        | <b>113</b> |
| Chapitre 8              | Éclairages complémentaires sur quelques points méthodologiques                                            | 114        |
| Chapitre 9              | Guide de séances pour le formateur                                                                        | 131        |
| Chapitre 10             | Les évaluations au cours de l'apprentissage                                                               | 136        |
| Chapitre 11             | Supports de la méthode et autres outils                                                                   | 160        |
| <b>Annexes</b>          | Alphabet phonétique international (API)                                                                   | 174        |
|                         | Bibliographie                                                                                             | 175        |



# À propos de quatre erreurs sur l'illettrisme et sur les manières d'y remédier

par André Ouzoulias<sup>1</sup>,  
professeur à l'IUFM de Versailles, centre de Cergy

On sait que le travail des formateurs engagés dans l'aide aux adultes illettrés les plus en difficulté est exigeant, qu'il demande de grandes qualités morales, mais que la bonne volonté, même si elle est indispensable, ne suffit pas. On sait aussi que les résultats de ce travail doivent s'apprécier sur le long terme, que quelques retours spectaculaires vers la lecture ne peuvent masquer la fragilité de la réussite des plus nombreux, tenus éloignés de l'écrit pendant de trop longues années. On ose moins signaler que, de là, certains, apprenants ou formateurs même, se mettent à douter, voire se laissent gagner par la lassitude ou le découragement, quelquefois renoncent tout simplement.

- Le premier mérite de cet ouvrage sera de fortifier l'espoir des formateurs. Non par une incantation, mais en dessinant une voie de progrès. On y trouve en effet la description rigoureuse d'expériences réussies et des conditions matérielles précises de leur reproductibilité.

Désormais, qui veut aider plus efficacement des personnes exclues de l'écrit à s'approprier les bases de la lecture-écriture dispose ici de quoi éviter les chemins de traverse et les fausses pistes, de quoi mieux comprendre comment se déroule le processus naturel d'apprentissage, comment le déclencher, comment le guider, au jour le jour, vers son perfectionnement, à l'aide de techniques « pointues », exposées ici méticuleusement, parce que chaque détail a son importance.

- Et c'est là le principal mérite de ce document : voilà des outils, des techniques, un programme de travail, des évaluations pour guider le formateur dans ses choix, des principes pour l'aider dans ses interactions avec les apprenants, bref, n'ayons pas peur du mot : une méthode.

Mais c'est une méthode expérimentale, puisque l'expérience réfléchie par l'apprenant est le moteur de l'apprentissage; et c'est, de plus, une méthode

1. André Ouzoulias a dirigé l'élaboration de *Médial (Moniteur pour l'Évaluation des Difficultés de l'Apprenti Lecteur)*; il est l'auteur de *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*, publiés tous deux chez Retz (Paris). Il a coordonné une équipe de recherche sur l'apprentissage de l'écrit chez les enfants de 4 à 8 ans.

expérimentée : les auteurs ne décrivent rien d'autre que ce qu'ils ont fait et refait, que ce qu'ils ont amélioré, au fil de leur expérience.

- Cet ouvrage a un autre mérite encore, celui de nous mettre en garde contre quelques opinions fausses sur l'apprentissage de l'écrit. S'il ne s'agissait que d'opinions échangées lors de conversations entre amis ou dans quelque rubrique d'un magazine à grand tirage, il ne vaudrait pas la peine de chercher à les rectifier. Somme toute, la croyance en l'immobilité de la Terre n'a jamais empêché notre planète de tourner. Mais il s'agit ici de convictions qui ont des effets pratiques, comme ce fut le cas de la croyance médicale en l'utilité de la saignée. Parmi les erreurs que cet ouvrage amène à rectifier, j'en vois principalement quatre :

## Première erreur : croire qu'apprendre à lire est facile

Plaçons-nous dans la situation de celui qui ne sait pas lire. Voici, pour cela, le début d'un texte prélevé dans un journal français, qui, au départ, était écrit « normalement », mais qui a été transformé dans le but de dépayser les lecteurs de cette préface :

**Yr tbhirarzag n npurir yn erqnpvgvba qr fba cebwrg qr ybv fhe « yrf navznhk qnatrehkh rg reenagf », dhv ivfr abgnzzrag n vagreqver y'vzcbegngvba, yn iragr rg y'npdhvfgvba qrf puvraf cvgohyy ra Senapr<sup>2</sup>.**

Que comprenons-nous ? Franchement rien.

Aucun lecteur expert ne sait lire ce texte transformé, pourtant écrit dans une langue assez commune. Ce que fit notre cher Champollion avec un autre système d'écriture, les hiéroglyphes, peut-être saurions-nous le faire, nous aussi, avec ce texte, si nous étions privés de l'original et sachant qu'il est écrit en français. Nous pourrions ainsi restituer le principe de cryptage (cela nous prendrait un certain temps et nous trouverions certainement le jeu intéressant).

Mais, au bout du compte, nous ne pourrions pas dire pour autant que nous savons lire ce texte étrangement écrit. Savoir lire ce texte, ce serait le comprendre d'emblée, sans peine, sans buter sur un seul mot, sans hésiter sur la moindre expression, sans même avoir conscience d'un quelconque effort pour passer directement de ce que nous voyons à la compréhension de l'information qu'il donne, dans une langue que nous comprenons.

Si je sais lire ce texte, cela veut dire qu'au moment où je vois : « tbhirarzag », je reconnais aussitôt « gouvernement »... De même, savoir lire dans cette écriture, ce serait pouvoir écrire le texte transformé sans recourir à la clé de cryptage, en puisant seulement dans sa mémoire orthographique. Je pense au mot [gʊvɛrnəmɑ̃] et je me représente aussitôt toutes les lettres qui le composent : « tbhirarzag ».

Si quelqu'un nous disait que nous apprendrions très vite à lire ou à écrire de tels textes (au sens que nous venons de donner), par exemple grâce à 36 règles simples découvertes en quelques séquences, nous aurions du bon sens à ne

2. Nous avons crypté le texte original : les « a » sont remplacés par des « n », les « b », par des « o », les « c » par des « p », etc. Voici le texte original :

**Le gouvernement a achevé la rédaction de son projet de loi sur « les animaux dangereux et errants », qui vise notamment à interdire l'importation, la vente et l'acquisition de chiens Pitbull en France.**



pas le croire et quelques raisons de le prendre pour un charlatan. Et nous aurions également raison de penser qu'il nous faudrait une longue familiarité avec cette nouvelle écriture de notre langue, avant de pouvoir la lire comme nous lisons l'original.

Et pourtant, nous autres, lecteurs d'une écriture alphabétique, dans un tel apprentissage, nous pourrions nous appuyer sur la connaissance solide que nous avons de l'écriture conventionnelle du français. Mais le débutant ? Pour lui, le texte : « Le gouvernement a achevé la rédaction... » est bien plus hermétique que, pour nous, celui-ci : « Yr tbbhirarzrag n npurir yn erqnpvgvba... » J'avoue être parfois tenté, avec cet exemple, de considérer que la réussite est bien plus improbable que la difficulté ou l'échec.

L'apprentissage de la lecture est difficile et exige du sujet un entraînement soutenu et régulier. Si nous le perdons de vue, c'est d'abord parce que la lecture nous est très facile aujourd'hui et ensuite que nous avons oublié les centaines d'heures que nous avons passées à lire et à écrire, laborieusement, avant de devenir aussi habiles que nous le sommes dans le maniement de la langue écrite. **Qu'on ne s'étonne donc pas de la quantité des activités d'entraînement proposées ici, de leur fréquence et de leur progressivité. Sans ces entraînements, aucune découverte ne peut s'installer dans la mémoire, on construit sur du sable, et, périodiquement, tout est à refaire.**

## **Deuxième erreur : croire à des progrès rapides grâce à la méthode du « B-A-BA »**

La plupart des enfants n'ont-ils pas appris à lire avec le « B-A-BA », rapidement et simplement ? Ne suffirait-il pas d'enseigner, de manière rationnelle et méthodique, les règles de correspondances graphèmes-phonèmes pour que les très faibles lecteurs fassent des progrès rapides ?

Voilà la deuxième erreur : il n'y a pas de raccourci. Le croire, c'est se méprendre sur ce que fait le lecteur ordinaire quand il reconnaît les mots au cours de la lecture. C'est aussi méconnaître tout ce que l'enfant qui apprend à lire avec le « B-A-BA » devra faire, le plus souvent hélas par ses propres moyens, pour dépasser cette tactique laborieuse.

Pour le percevoir, essayons d'abord de lire cette phrase : « *Scie tue bûche toux lait jour six tares, thon fisse nœud verrat plu ça maire* ». Ici, nous sommes gênés par le fait que l'orthographe de chacun des mots renvoie à une autre signification que celle qui est portée par le message. Parce que nous connaissons la signification de ces mots écrits, nous commençons par nous demander s'il ne s'agit pas d'un proverbe de ce genre : « Scie tue bûche, mais rouille tue scie. » Fausse hypothèse !

On voit dans cet exemple que l'orthographe française est fortement liée au sens des mots et non, seulement, à des sons. C'est une aide précieuse pour la compréhension. Savoir bien lire, c'est disposer de toutes les connaissances orthographiques qui nous permettent, par exemple, de distinguer d'emblée « mère » de « maire » et de « mer ».

Comme l'ont montré les recherches psychologiques de ces vingt dernières années, savoir bien lire, c'est disposer d'un *dictionnaire mental*, mémoire de

l'orthographe presque toujours exacte de dizaines de milliers de mots, grâce auquel nous pouvons reconnaître sans effort, sans passer par la combinatoire, la quasi-totalité des mots que nous rencontrons au cours de nos lectures.

Essayons de lire maintenant cette autre phrase :

**Le klyan pri une bèl émrôd den sa min é, paciaman, l'opsèrva d'in euil ki parècè ceului d'in ékspèr...**

Si le « B–A–BA » suffisait, nous pourrions la lire comme nous le faisons d'habitude avec des textes correctement orthographiés, c'est-à-dire « dans notre tête ». Or, nous sommes obligés de « phonétiser » ce que nous voyons. Cette écriture « phonétique » nous oblige à dire le texte et à nous écouter afin de pouvoir le comprendre, elle ralentit très fortement la lecture et gêne la compréhension.

Mais l'apprenti qui ne disposerait que des conversions graphèmes-phonèmes (CGP) pour lire aurait une difficulté bien plus grande encore que la nôtre ici. En effet, dans la phrase précédente, nous avons simplifié l'orthographe du français en nous rapprochant le plus possible du modèle du latin, écriture dans laquelle chaque lettre représente un phonème. Il suffit ici de procéder lettre à lettre, en fusionnant les phonèmes successifs de manière très séquentielle, pour ainsi dire mécanique. Mais l'orthographe française est autrement plus complexe. De nombreux phonèmes sont représentés par plusieurs lettres comme dans : « ou », « on », « eau », « oin », etc.

Voici une première difficulté. Mais, à supposer qu'elle soit surmontée et que l'apprenti mémorise les graphèmes « ou », « on », « eau », « oin », etc., saura-t-il pour autant décoder de manière habile ? Rien n'est moins sûr.

Prenons l'exemple du mot « laine ». Si nous ne voyons pas d'emblée la terminaison « aine », comme dans « semaine », « chaîne », « marraine », etc., nous sommes perdus : faut-il prendre deux lettres : « la » [la], trois lettres : « lai » [lɛ], quatre lettres « lain » [lɛ̃], etc. ? Ce problème se pose constamment sur les mots tout simples comme « canard » et « cantine » qui contiennent les mêmes suites de lettres (ici, /can/). Que devons-nous dire d'abord, [ka] ou [kã] ? Est-ce le graphème « a » qui est pertinent ou bien le graphème « an » ?

En français, il faut avoir exploré la totalité d'un mot inconnu, repéré préalablement la segmentation syllabique, pour pouvoir déchiffrer sans trop d'erreur. Dans canard, il y a le « nard » de « Bernard », c'est donc « ca-nard » ; dans « cantine », il y a le « tine » de « Martine », c'est donc « can-tine ». On se rendra peut-être mieux compte de cette difficulté en se mettant dans une situation proche de celle d'un apprenti qui disposerait seulement des correspondances graphèmes-phonèmes. Essayons, par exemple, de lire ces mots de droite à gauche (dans le sens de la flèche) :

**regnaluob, ruetnahc, noipmahc, tneiardneiv, noitcarf, erutel ←**

Nous avons beau maîtriser parfaitement les correspondances grapho-phonologiques, nous peinons pour les mettre en œuvre, parce que la segmentation syllabique n'est pas donnée d'avance. Nous devons procéder de manière très séquentielle, de proche en proche, presque lettre à lettre.

Imaginons la lecture d'un texte écrit ainsi et nous aurons une idée de la distance qui sépare la lecture habile du déchiffrement laborieux d'un débutant qui ne disposerait que de la connaissance (mal assurée) des correspondances graphèmes-phonèmes les plus fréquentes !

Un tel débutant est forcément moins habile sur un écrit « à l'endroit » que le lecteur moyen peut l'être sur ces mots « à l'envers ». Et s'il consacre la plus grande partie de son énergie à cette tâche, *il ne lui reste plus assez de ressources mentales pour comprendre vraiment le texte*.

Et même s'il finit par reconnaître la plupart des mots, c'est au prix d'un morcellement du texte. Les informations que porte celui-ci ne sont pas intégrées. Et quand la « lecture » est si peu gratifiante, on comprend que le débutant n'ait guère le goût de lire et se détourne le plus possible de cette activité dépourvue de sens.

C'est ainsi que naît parfois la spirale de l'illettrisme : *l'incapacité entraîne une conduite d'évitement et l'évitement prive le sujet des expériences répétées de lecture qui pourraient le rendre plus performant*.

Certes, il arrive au lecteur habile de décoder. C'est le cas lorsqu'il rencontre des mots écrits qu'il n'avait jamais vus. Mais, dans ce cas, sans même y penser, il adapte son décodage au matériel linguistique qu'il observe. Il dispose de trois stratégies principales : le repérage d'analogies, la reconnaissance directe de syllabogrammes<sup>3</sup> et les conversions graphèmes-phonèmes (CGP).

#### ◆ Repérages d'analogies

des **oignon**des      une **second**ille      un **orchid**ème      il est très **rat**ient

Le lecteur habile ne prononce pas ces pseudo-mots en suivant les règles de correspondances graphèmes-phonèmes, sinon, il dirait de manière préférentielle : [waɲōd], [səkōdij], [orʃidəm], [ratjā]. Il s'appuie sur la **reconnaissance d'analogies** avec d'autres mots connus de lui.

#### ◆ Reconnaissance directe de syllabogrammes

**salminou**tri      **prélou**pant      **gravo**ison      **blétou**gneux      **prin**vère

Le lecteur habile puise dans sa **mémoire des syllabes les plus fréquentes** du français (sal, mi, nou, tri...) qui sont repérées d'emblée, comme des blocs évidents, sans passer par la combinatoire. On peut aussi considérer ces blocs comme des cas particuliers d'analogies au niveau de la syllabe. Mais le rôle très important qu'ils jouent en lecture, selon des études psychologiques nombreuses et convergentes, amène à leur donner un statut « d'unité de lecture ».

#### ◆ Conversions graphèmes-phonèmes (CGP)

**sdlur**fji      **zric**tlob  
**chv**rectans      **fgr**ulms      **scliph**sdratno

Les syllabes sont reconstruites par **fusion des phonèmes**, en appliquant les règles de correspondance graphèmes-phonèmes. Mais on le voit ici, cela n'advient en réalité que lorsque le matériel n'offre guère de prise aux autres connaissances, comme dans ces cas de non-mots, à l'allure de mots étrangers qui nous viendraient d'Islande ou de Hongrie.

**Apprendre à lire, c'est apprendre à décoder, ce n'est pas seulement apprendre les CGP, c'est aussi apprendre à repérer des analogies et des syllabogrammes.**

Dans la méthode (MNLE) décrite ici, le maître-mot est « c'est comme ». Ce sont donc les analogies visuelles et les syllabogrammes qui sont au cœur du

3. On appelle « syllabogramme » tout caractère ou ensemble de caractères codant une syllabe de l'oral.

processus d'apprentissage du code, car se sont ces unités qui sont les plus accessibles. **Mais, dès le départ, se constitue ainsi ce qui fera une des principales habiletés du lecteur ordinaire.**

### **Troisième erreur – symétrique de la deuxième : croire que le décodage fait obstacle au savoir-lire**

Dans la lecture courante, le lecteur habile, avons-nous dit, reconnaît la plupart des mots sans décoder (via son « dictionnaire mental »). Faut-il en conclure que le décodage fait obstacle à cette lecture « orthographique » ?

Faut-il, comme le préconisent certains, condamner tout apprentissage du code ? Faut-il s'appuyer sur le seul contexte, parier sur *l'imprégnation, la mémoire visuelle...* ?

En fait, le décodage a deux fonctions :

- Dans les premiers moments de l'apprentissage, il aide le débutant à contrôler les hypothèses qu'il peut faire à partir du contexte, et à formuler des hypothèses à partir de la prononciation du début du mot.
- Mais, et surtout, c'est lui qui va permettre au débutant de ne plus décoder, car ce décodage va l'aider à mémoriser l'orthographe des mots et, par là-même, de se libérer du décodage.

Essayons d'éclairer cette deuxième proposition d'allure paradoxale. Pour quelqu'un qui ne sait pas décoder, mémoriser un mot comme « cadeau », c'est mémoriser six unités, les six lettres qui le composent (*et qui lui apparaissent se trouver là arbitrairement*). Il est possible de mémoriser ainsi quelques dizaines de mots. C'est ce que l'enfant de maternelle fait en apprenant à écrire son prénom, « maman », « papa », « mami », le prénom de sa sœur et le nom de son chat...

Mais la mémoire est vite saturée. Un lecteur retiendra mieux la suite de lettres arbitraires : « **bédrel** » que la suite « **rnnpjnt** », par exemple. Le fait de pouvoir prononcer des syllabes permet de regrouper les lettres à retenir en unités plus grandes : « be » et « drel ». Au lieu de six unités à mémoriser, il n'y en a plus que deux. La mémoire est soulagée, *a fortiori* quand il s'agit de mots connus et non, comme ici, de pseudo-mots. La capacité à décoder rend possible un *effet d'économie mnésique*.

Cet effet d'économie mnésique peut commencer très tôt, bien *avant que l'apprenant n'ait découvert et retenu les conversions graphèmes-phonèmes*. C'est ainsi par exemple que, connaissant « mer », en repérant « mer » dans « merci », l'apprenant pourra mémoriser, en bloc, les trois premières lettres de « merci ». Connaissant « papa » et « souris », il peut facilement mémoriser « Paris » qui commence comme « papa » et se termine comme « souris », etc. Un phénomène de boule de neige s'enclenche alors, qu'il convient d'alimenter.

Toute nouvelle remarque du même type aide à mémoriser les mots, mais, à leur tour, ceux-ci peuvent servir de support pour de nouvelles remarques : le « ci » de « merci » sera une aide pour le « ci » de « cirage », et le « rage » de « cirage » pour celui de « garage », etc.

Évidemment, là encore, la mémoire est vite saturée. Mais on est passé de quelques dizaines de mots à deux ou trois centaines. Et surtout, on dispose

déjà, de manière embryonnaire, de trois des quatre compétences du lecteur habile dans la reconnaissance de mots :

- des mots reconnus directement parce qu'ils sont bien mémorisés, (c'est le « germe » de son « dictionnaire mental »),
- l'aptitude à repérer des analogies orthographiques,
- la mémoire de premiers syllabogrammes.

Si ces connaissances sont suffisamment étendues, il est urgent d'induire la formation de la quatrième compétence : les conversions graphèmes-phonèmes (CGP). Il les faut parce qu'elles vont permettre de passer à une phase d'*auto-apprentissage* : sur des parties de mots qui ne renvoient à aucune analogie, les CGP vont permettre de découvrir de nouveaux syllabogrammes, lesquels rejoindront en mémoire ceux qui y sont déjà stockés, accélérant alors très fortement le processus de mémorisation des mots et le repérage des analogies.

On a en outre un second effet d'économie mnésique : à ce moment, l'ensemble des connaissances (mots, analogies, syllabogrammes) est durablement consolidé, parce que toutes peuvent se ramener à un petit nombre de régularités, à savoir les CGP. On est sûr alors, et alors seulement, que notre apprenant est en bonne voie.

Il ne sera pas un laborieux déchiffreur. Toute activité de lecture sera bénéfique au développement de toutes ces habiletés de lecteur.

Il faut ces CGP, mais aussi tout les appelle. Quand l'apprenant connaît par exemple la série : « **m**aman », « **m**ardi », « **m**outon », « **m**ilitaire », etc., peut-il rester insensible au fait que toutes ces unités commencent par la lettre « m » ? Que « m », ici, se prononce toujours [m] lui sera d'autant plus facile à découvrir et à mémoriser que cette connaissance ne lui advient pas comme une règle extérieure sans lien avec son expérience personnelle, mais comme l'aboutissement d'un savoir déjà vivant : que « m » fasse [m], ça lui parle !

**Le considérable travail de mémorisation de textes, d'expressions, de mots, de repérage d'analogies et de syllogrammes qui précède la construction des CGP dans la méthode décrite ici n'est pas le reflet d'une hésitation devant la nécessité d'impulser le décodage, mais découle de la compréhension fine des diverses compétences que l'apprenant doit s'approprier pour accéder aux bases de la lecture.**

## **Quatrième erreur : croire que l'apprentissage de l'écriture suit celui de la lecture**

Les auteurs nous montrent qu'il n'en est rien. **C'est dans l'activité d'écriture**, à partir des outils qui constituent des dictionnaires vivants, dans lesquels l'apprenant dispose de repères très forts et qui lui donnent une première autonomie (textes référents appris par cœur et reconstitués, gammes-accordeon, étiquettes, cahier de textes, cahier-répertoire d'analogies, fichiers...) **que se noue l'essentiel des savoirs sur la langue écrite.**

La lecture ne laisse guère de trace en mémoire, sinon celle du sens et c'est bien ainsi. L'écriture exige de l'apprenant qu'il prenne la place de l'émetteur. Il doit chercher les moyens d'exprimer son dire personnel sous forme d'un

écrit conventionnel. Il produit ainsi un objet, son texte, qui est la marque de son projet et de son pouvoir.

Bref, à travers ce qu'il écrit, l'apprenant est amené à résoudre le problème du « comment c'est écrit ». Et la solution de ce problème, qui est son problème, laisse une empreinte durable dans la mémoire. **C'est en écrivant qu'il devient liseron.** Il est mis ainsi dans la situation de produire lui-même son savoir, par l'action personnelle. L'aide la plus précieuse que peut lui apporter le formateur consiste alors à l'inciter à réfléchir ses expériences, à adopter une attitude d'expérimentateur actif.

C'est à cette même attitude que les auteurs invitent les formateurs qui liront cet ouvrage. Car il ne leur suffira pas de lire pour s'approprier et évaluer la méthode présentée ici. Elle demande, à son tour, à être expérimentée, c'est-à-dire à être inscrite dans l'expérience vivante du formateur et dans la relation pédagogique.

# Pourquoi ce livre?

Il ne suffit pas de savoir lire pour être capable d'accompagner quelqu'un dans son apprentissage de la lecture-écriture. Il ne suffit pas de dire, de révéler des connaissances à une personne pour qu'elle se les approprie et soit capable de les utiliser.

Le formateur qui en reste là va au devant de grandes désillusions, avec, pour conséquence première, la reproduction de l'échec de l'adulte illettré. Car il se peut que ce ne soit pas la première tentative de l'apprenant, les autres tentatives (stages, accompagnements divers) ayant échoué, soit pour des raisons personnelles, soit du fait d'une action mal adaptée à son cas ou non rigoureuse.

Il est nécessaire d'avertir dès le départ le formateur que son engagement suppose non seulement du temps à passer avec l'apprenant mais aussi du temps et de l'énergie à consacrer à sa propre formation. **L'illettrisme exige une pédagogie appropriée.**

Le formateur devra s'interroger sur ses propres représentations mentales de la lecture, sur l'idée qu'il se fait de comment on lit, comment on apprend. C'est ce qui lui permettra de prendre du recul par rapport à ses représentations, qui l'aidera à les transformer, à les faire évoluer, et qui le rendra plus objectif sur le bien-fondé de ses actions face à l'apprenant.

Le formateur devra aussi s'approprier des connaissances théoriques concernant les sciences humaines, les lois d'apprentissage et la pédagogie.

Le choix d'une démarche pédagogique est indissociable d'une analyse fine de ses présupposés théoriques et de ses moyens d'action. À tout moment, le formateur doit pouvoir justifier telle ou telle activité qu'il propose, en fonction de l'objectif visé. Cela va lui demander un important investissement puisque, en plus des données générales concernant l'apprentissage, il devra se donner les moyens de maîtriser techniquement la méthode employée et d'en évaluer les effets.

**L'objectif de cet ouvrage est de soutenir le formateur confronté à l'apprentissage de la lecture-écriture avec un public débutant.** Cependant, nous insistons sur le fait qu'il ne peut remplacer les formations de formateurs, indispensables à toute personne qui souhaite s'investir dans une telle action.



# Le contexte de mise en place de la méthode naturelle de lecture-écriture (MNLE) à l'ACLEF<sup>1</sup> .....

## Une approche « pluri-dimensionnelle »

En 1988, une première salariée, à mi-temps, est embauchée par l'association. Elle est assistante sociale de formation et elle comprend immédiatement du contrat avec l'association qu'il s'agit avant tout d'une « approche globale de la personne ». Le travail sur l'écriture et la lecture est alors présenté autant comme un moyen ou un « prétexte » qu'une fin en soi, pour mener avec les personnes un travail qui pourrait plus être qualifié de remise en confiance, de socialisation, de consolidation du lien entre parents et école, et d'ouverture sur l'environnement.

On ne peut qu'approuver ce type d'approche. En effet, l'écrit n'est pas un élément autonome. Il s'appréhende grâce à des acquis, en amont, d'ordre psychologique, social ou culturel... Et sa maîtrise engendre des conséquences dans bien des domaines.

Cette idée de la nécessité des prérequis culturels et psychologiques pour pouvoir entrer dans l'écrit justifiait que l'action mise en place s'oriente dans plusieurs directions :

- Mettre en place un climat d'écoute et orienter vers le professionnel adapté à telle ou telle difficulté (assistante sociale, psychologue, orthophoniste, etc.).
- Favoriser les liens entre les différents apprenants, et l'entraide (échanges de service...).
- Ouvrir les personnes au monde du livre par la mise en place d'un espace bibliothèque et la lecture de livres aux apprenants.
- S'initier au code de la route : certains apprenants souhaitant apprendre à lire et à écrire pour accéder par la suite au code de la route, il devenait inévitable d'utiliser ce type d'écrit comme support. Ce travail utilisait un écrit et correspondait à un centre d'intérêt : deux conditions suffisantes pour intégrer cette nouvelle action au sein de l'association.
- S'ouvrir sur le monde environnant : partant du constat que les personnes étaient isolées et connaissaient peu le monde extérieur, un travail d'ouverture était particulièrement favorisé : visite de musées, repas, films, voyages, sorties diverses.

**L'idée communément répandue alors** – et peut-être encore aujourd'hui – consistait à **penser qu'il suffisait de proposer des projets, des activités socialisantes pour que l'entrée dans l'écrit se concrétise**. D'après ce principe, plus les expériences de vie se multipliaient, plus la prise de sens dans les écrits serait efficiente. À l'époque, peu de gens possédaient une bonne connaissance du « monde de l'illettrisme », de sorte que le contenu des apprentissages était celui des « lettrés » et ne prenait pas assez en compte la « culture d'origine » de l'illettré (expérience personnelle, langage propre, centres d'intérêts...). Celle-ci était bien souvent considérée comme peu intéressante. Il

1. L'ACLEF : Association Calcul, Lecture, Écriture, Français (prononcer « la clé »).



était entendu que ce dont avaient besoin les apprenants, c'était d'enrichir leur langage, leur champ lexical, leurs connaissances culturelles de façon encyclopédique. N'était-ce pas, sans en être réellement conscient, nier la valeur de l'expérience personnelle de l'apprenant quelle qu'elle soit ?

Et pourtant, comme le dit Philippe Meirieu, « Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà !<sup>2</sup> »

Nous ne nions pas aujourd'hui la pertinence de certaines de ces analyses. Cependant, si ces orientations restent nécessaires pour entrer dans l'écrit, elles n'en sont pas moins insuffisantes.

Les objectifs restant très flous et les dimensions pédagogiques superficielles, l'approche que nous avons manqué de rigueur. **On peut dire que les détours et les contours, bien qu'ayant leur intérêt, avaient fini par être le cœur de l'action même.**

## Comment nous y prenions-nous, avant ?

### ◆ Des supports variés

Les écrits du quotidien étaient utilisés comme support : panneau de la rue, menu de la pizzeria où nous irions déjeuner, panneau d'affichage, imprimé Sécurité sociale, constat amiable, lettre à une apprenante absente, article de presse, prospectus de voyage adressé à l'association, publicité...

### ◆ Travail sur l'écrit

Chaque type d'écrit était travaillé de la façon suivante (ce que nous avons compris, alors, de l'approche d'E. Charmeux<sup>3</sup>) :

- À l'oral : prise d'indices, échanges, questionnement de l'écrit (l'apprenant dit ce qu'il remarque).
- Lecture de l'écrit proposé. L'apprenant dit ce qu'il sait, le formateur complète.
- Exercices systématiques classiques en lien avec le support : activités extraites des livres et documents publiés par les différents courants pédagogiques.

### ◆ Types d'exercices proposés

- Discrimination visuelle avec mot témoin.
- Exercices de transcription de script en cursive.
- Mot puzzle à reconstituer.
- Texte à trous avec étiquettes-mots.
- Permutation de groupes de mots : mettre le texte dans l'ordre, phrase par phrase.
- Relier le déterminant au mot qui convient.

Chaque type d'écrit faisait l'objet d'un travail semblable et ce sur 3 ou 4 séances. Le travail était conservé ou non par l'apprenant. Le support écrit (pub, affiche, lettre...) n'était jamais réutilisé, du moins sous sa forme d'ori-

2. Ph. Meirieu, *Apprendre, oui mais comment ?* éditions ESF, 1987, p. 10.

3. E. Charmeux a été formatrice à l'IUFM de Toulouse et chercheur à l'INRP.

gine. Le réutiliser signifiait, pour nous, refaire le même travail (puisque nous n'avions que les quelques exercices cités à notre disposition) et nous aurions eu alors la sensation de faire perdre du temps. De plus, **notre représentation de l'action du formateur reposait sur l'idée qu'il se devait, pour enrichir les connaissances de l'apprenant, d'apporter, presque à chaque séance, un écrit nouveau.** Lors des formations, il était entendu que l'on mettait l'apprenant en situation de découverte, de recherche, et les notions d'entraînement, d'imprégnation n'étaient pas évoquées.

Outre cette trame de travail, des fichiers édités pouvaient être proposés ponctuellement. Bien souvent, le même fichier était utilisé quel que soit le niveau de l'apprenant. Le formateur assistait fortement le non-lecteur (en faisant à sa place) et laissait les autres travailler en autonomie. Le support informatique, certes valorisant, ne pouvait, à lui seul, faire progresser magiquement le non-lecteur.

## Notre représentation en matière d'apprentissage de la lecture-écriture et de lutte contre l'illettrisme

Nos lectures, les formations dispensées, les pratiques des autres structures proposaient à peu près les mêmes façons d'appréhender les apprentissages en lecture-écriture, dont les grandes lignes étaient les suivantes (au moins, telle était la représentation que nous en avions) :

- Ne reprendre en aucun cas des méthodes pour enfants, notamment les manuels scolaires.
- Proscrire la méthode syllabique.
- Partir de certaines consignes développées par Eveline Charmeux :
  - « Lire c'est comprendre » d'où, les supports de lecture aux rôles divers utilisés (écrits sociaux, affiches, pub, albums, lettres...).
  - Questionnement et utilisation d'indices connus de l'apprenant (mots, ponctuation, logo, sigle...) par l'observation de l'écrit.
- Adopter une méthode de lecture mixte (1<sup>re</sup> approche globale courte puis classement dirigé de phonèmes).
- Donner la priorité aux écrits utilitaires.
- Ne pas faire de production écrite.

Les formations pédagogiques d'alors visaient à nous faire réfléchir sur l'acte de lire et nous proposaient des exercices en cohérence avec les principes découverts, mais qui n'étaient pas resitués dans une démarche d'ensemble rigoureuse et suivie, de sorte qu'ils **constituaient en fait un saupoudrage disparate et donc insuffisant.**

Le flou absolu régnait pour arriver à un réel savoir-lire. **Nous pensions que le savoir-lire s'obtenait à la suite d'une alchimie complexe :** succession de mises en situation devant l'écrit, exercices types, bain d'écrits, déclic grâce à un centre d'intérêt, reprise de confiance en soi, soutien de l'entourage, dédramatisation du handicap, ouverture sur l'environnement. Ce cheminement pouvait donc être très long et le plus important consistait à développer les conditions optimales pour obtenir les éléments précités et attendre le « déclic ».